

Міністерство освіти і науки України

КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

Організація освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти

**Методичні настанови для здобувачів першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти**

Харків

2023

УДК 378.016:37.043.2-056.36(072)

О-64

Укладачі:

Харківська А. А. – доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради;

Дмитренко К. А. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи

Капустіна О. І. – доктор філософії, методист, викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради;

Василенко О. М. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Рецензенти:

Пехарєва А.С. – кандидат психологічних наук, доцент, старший викладач, виконуючий обов'язки завідувача кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Дем'яник О.В. – заступник директора Харківського міського центру соціальних служб «Довіра».

О-64 Організація освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти : метод. настанови для здобувчів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти / уклад.: А. Харківська, К. Дмитренко, О. Капустіна, О. Василенко; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. –Харків. 2023. – 100 с.

Дані методичні настанови спрямовані допомогти майбутньому педагогу у роботі з дітьми з ООП, в оволодінні необхідними методами, способами та шляхами у навчанні, вихованні та розвитку таких дітей. Методичні настанови призначені для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, а також науково-педагогічних та педагогічних працівників.

УДК 378.016:37.043.2-056.36(072)

*Затверджено на засіданні науково-методичної ради академії
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
(Протокол № 5 від 10 травня 2023 року)*

© ХГПА, 2023

Харківська А., Дмитренко К., Капустіна О., Василенко О., 2023

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
1. ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	5
1.1 Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти.....	5
1.2 Команда супроводу: міждисциплінарна взаємодія.....	14
1.3 Порядок оцінювання навчальних досягнень дітей з ООП.....	33
1.4 Етика спілкування та допомога людині з інвалідністю.....	39
2. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ООП	43
2.1 Стратегії викладання в інклюзивній освіті.....	43
2.2 Комунікація з дитиною з ООП та мінімізація заохочення проблемної поведінки та забезпечення безпеки.....	53
2.3. Розробка індивідуальної програми розвитку.....	62
2.4. Професійна та психологічна готовність педагога до навчання дітей, які мають особливі освітні потреби.....	68
ГЛОСАРІЙ	73
ПІСЛЯМОВА	75
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	76
ДОДАТКИ	81

ПЕРЕМОВА

Однією з сучасних тенденцій освіти є надання дітям з ООП відвідувати освітні організації та навчатися в них нарівні з дітьми із нормативним розвитком. Така тенденція отримала назву «Інклюзивна освіта» та знайшла досить широке поширення у суспільстві. Інклюзивна освіта акцентує увагу на здібностях людини (іноді унікальних), а не на її дефекті; на підтримці прийнятної для особи з ООП способу життя, що враховує особливості його розвитку, а не лише на максимально доступному відновленні його здатності до життя людей, які не мають обмежень здоров'я. Ідеологія інклюзії заснована на ідеї включення. Дана ідеологія передбачає зміну суспільства та їх орієнтація на допомогу у включенні інших, особливих людей (людей іншої раси, віросповідання, культури, людей з обмеженими можливостями здоров'я). Причому передбачається така зміна інститутів, щоб це включення сприяло інтересам всіх членів суспільства, зростання їхньої здатності до самостійного життя (включаючи осіб з ООП), забезпечення рівності їхніх прав тощо. Також успіх інклюзивної освіти залежить від грамотного використання комплексу педагогічних і психологічних ресурсів. До них входить професійна компетентність інклюзивних педагогів; реорганізація системи підготовки та професійного супроводу педагогічних кадрів; зміна структури навчальних планів та простору у класі з метою задоволення потреб усіх категорій дітей

Сьогодні значна увага приділяється розвитку інклюзивної освіти у закладах загальної середньої освіти, оскільки діти саме у шкільні роки проходять інтенсивну соціалізацію. Саме тому, одним із завдань інклюзії є гармонійне включення дитини з ООП до соціуму, де важлива належить педагогу.

З огляду на це, перед закладами вищої освіти постає важливе завдання підготувати майбутніх педагогів, що знають способи, методи, шляхи та засоби щодо розвитку, навчання та виховання дітей з ООП.

1. ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

1.1. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти

Міжнародні стандарти в галузі прав людини ґрунтуються на ідеї участі кожної особи в суспільному житті на засадах рівності й без дискримінації (ООН, 1993). *Інклюзія* (від англ. inclusion – включення) – процес посилення ступеню участі всіх громадян у соціумі, і насамперед тих, що мають проблеми у фізичному розвитку. Цей процес передбачає розробку і застосування таких рішень, які створять умови для рівноправної участі кожної людини в академічному і суспільному житті. Важливо зазначити, що терміни «інклюзія» та «інтеграція» не є тотожними. Досягнення повноцінного включення дитини в академічне та суспільне життя може відбуватися за умови активної участі всіх зацікавлених сторін. *Мета інклюзії* в освіті полягає у ліквідації соціальної ізольованості будьяких категорій дітей. Діти мають навчатися разом, коли це можливо. Школи мають враховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів та темпів навчання.

Інклюзія в освіті як процес, у звіті, поданому відповідно до резолюції 37/20 Ради з прав людини ООН 2019 року, є системою розширення можливостей особистості через: участь в освіті; забезпечення рівного доступу дітей з інвалідністю до загальноосвітніх шкіл; індивідуальні навчальні плани; забезпечення розумного пристосування; доступність освітніх середовищ і матеріалів; надання адаптованих навчальних матеріалів, допоміжних пристроїв, інформаційно-комунікаційних технологій та підтримки.

ЮНЕСКО визначає інклюзивне навчання як процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади, та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі. ЮНЕСКО розглядає інклюзію процесом визнання і реагування на різноманітні потреби усіх тих, хто навчається. До відчужених вразливих груп ЮНЕСКО відносить такі категорії дітей: діти, які потерпають

від насилля, діти-біженці, переміщені діти, діти, які працюють, мігранти, релігійні меншини, діти з бідного середовища, діти які працюють в домашньому господарстві, мовні меншини етнічні меншини, безпритульні діти, діти в зонах конфліктів (діти-солдати), діти з обмеженими можливостями, діти з кочових громад, сироти ВІЛ/СНІДУ

Отже, інклюзія є соціальною концепцією, яка передбачає гуманізацію суспільних відносин і дотримання прав осіб з обмеженими можливостями на якісну та доступну освіту. Інклюзія в освіті є частиною інклюзивного суспільства – це процес реального включення дітей з особливими потребами в активне суспільне життя в середовищі однолітків. Концепція інклюзивної освіти декларує, що усі діти є цінними й активними членами суспільства. Це є однією з головних демократичних ідей. Отже, інклюзія як одна з гуманітарних ідей розвитку сучасного суспільства стосується всіх його членів та потребує прийняття не лише професійною громадою, але й широкими верствами населення.

Основна ідея інклюзивної освіти – від включення у школі до включення у суспільство. Спільне навчання має на меті не лише запобігти ізоляції дитини з особливими потребами від інших, але й забезпечити її залучення до тих же соціальних груп та мати таке ж щоденне життя, коли б вона не мала жодних особливих потреб. Основний принцип інклюзивного навчання передбачає максимальне зменшення зовнішніх відмінностей у запровадженні навчання та долучення специфічних методів й прийомів у внутрішні аспекти його реалізації. Інклюзивна освіта є сучасною інноваційною тенденцією.

Розробка її методологічних засад, методичних принципів та технологій наразі є предметом широкого обговорення науковців, педагогічної спільноти та громадських об'єднань.

В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка забезпечує однакове ставлення до всіх людей, виключає будь-яку дискримінацію дітей, але створює

спеціальні умови для дітей з особливими потребами. Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від її особливих потреб.

Сформулюємо головні цінності інклюзії:

- цінність людини не залежить від її здібностей та досягнень.
- кожна людина є здатною відчувати і думати.
- кожна людина має право на спілкування і на те, щоб її почули.
- усі люди потребують підтримки і дружби ровесників.
- для усіх учнів прогрес скоріше може бути досягнутий в тому, що вони можуть, ніж у тому, що не можуть.
- освіта може здійснюватись краще в контексті реальних взаємовідносин.

Таким чином, основне правило інклюзії полягає у тому, що у всіх випадках, коли це можливо, усі діти мають навчатися разом, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, які існують між ними. Навчання осіб з особливими потребами ґрунтується на принципах виваженої педагогіки та «нормалізації». Перший принцип передбачає, що різноманітність між людьми є природним явищем. Будь-хто в якийсь момент або в певній ситуації буває залежним від зовнішніх умов та допомоги інших осіб для задоволення власних потреб та реалізації активності в академічній або суспільній діяльності. Створення умов для активності дітей із певними обмеженнями спілкування, пересування або самообслуговування є багатограним процесом, який в результаті розкриває нові горизонти для всіх дітей.

Принцип «нормалізації» закріплений низкою сучасних міжнародних правових актів: Декларацією ООН про права розумово відсталих осіб (1971), Декларацією про осіб з інвалідністю (1975), Конвенцією про права дитини (1989) та ін. Зокрема, Декларація ООН про права розумово відсталих осіб є першим нормативно-правовим документом щодо визнання осіб з порушеннями

інтелектуального розвитку суспільно повноцінною в соціальному сенсі меншиною, яка потребує соціального та правового захисту.

Таким чином інклюзія передбачає створення освітнього середовища, яке відповідало би потребам і можливостям кожної дитини. Тому, стратегія інклюзивної освіти базується на наданні якісних освітніх послуг та адаптації освітнього середовища до потреб учнів. Зміст стратегії базується на ідеях:

1) спрямованого набуття учнями таких ключових компетенцій:

розуміння глобальних проблем і загальнолюдських цінностей, таких як справедливість, рівність, гідність і повага;

когнітивні навички;

не когнітивні навички, в тому числі соціальні навички, такі як уміння співчувати і гасити конфлікти, навички спілкування та вміння налагоджувати відносини і взаємодіяти з людьми різного походження, інших культур і поглядів;

здатність діяти колективно і відповідально.

2) досягнення *«функціональної грамотності»* – здатності брати участь у всіх видах діяльності, де грамотність потрібна для ефективного функціонування особи в групі або спільноті й дозволяє використовувати свої навички читання, письма та лічби для особистого розвитку або розвитку відповідного співтовариства упродовж усього життя. Грамотність визначається як уміння розпізнавати, розуміти, тлумачити, створювати, передавати і оцінювати інформацію на основі друкованих і рукописних документів, що стосуються різних питань.

Зазначимо, що інклюзивна освіта не може бути досягнута, якщо вчителі недостатньо усвідомлюють її переваги, мають несформовані або застарілі думки про освітні здібності та потреби дітей з обмеженими освітніми потребами чи не отримали досвід роботи з усіма учнями, як з інвалідністю, так і без неї.

Забезпечення якісної освіти для всіх дітей шляхом розроблення відповідних навчальних планів, здійснення організаційних заходів, розробки стратегій викладання, використання ресурсів і партнерських зв'язків. Інклюзія базується на концепції «нормалізації», в основі якої – ідея, що щоденне життя людей з особливими потребами має наближатися до умов і стилю життя усієї громади.

Реалізація гуманістичних принципів у ставленні до дітей з обмеженими можливостями або проблемами здоров'я вимагає також нової моделі розуміння інвалідності загалом. Медична модель розглядає обмеження життєдіяльності як персональну проблему особи, викликану безпосередньо хворобою, травмою або іншою причиною, що вимагає медичної допомоги у вигляді індивідуального лікування. Завданням нормалізації життя та максимальній реалізації особи в суспільстві відповідає біопсихосоціальна модель інвалідності. Ця модель розглядає проблему обмеження життєдіяльності з позиції можливості повної інтеграції особи в суспільство. Тобто вивчення стану дитини не завершується визначенням певної хвороби, а продовжується в напрямку вивчення впливу, який ця хвороба здійснює на життя дитини та можливість її самореалізації, вивчення зовнішніх факторів, які можуть полегшувати чи ускладнювати життя дитини.

Інклюзивна освіта своєю чергою дозволяє реалізувати дану модель та забезпечити якісною освітою всіх. Для того, щоб всі учасники освітнього процесу повноцінно брали участь у ньому, заклад освіти має залучити комплекс різноманітних форм і методів для індивідуалізації навчального процесу. Інклюзивному закладу освіти властива мобільність щодо індивідуальних особливостей дітей, що спрямована на створення та підтримку здійснення якісної пізнавальної та комунікативної діяльності кожного в навчанні і створення умов для успішності в цьому процесі.

Інклюзивна освіта є першим кроком до реального визнання значущості особистості кожної дитини, ствердження її індивідуальності, забезпечення її подальшого повноцінного та гідного життя в суспільстві. Сучасне громадянське суспільство неможливе без активного залучення всіх його членів у різні види діяльності, поваги прав і свобод кожної окремої людини, забезпечення необхідних гарантій безпеки, свободи і рівноправності.

Регіональний підхід до розвитку інклюзивного освітнього середовища здійснюється через створення мережі закладів освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами (ООП), забезпечення універсального дизайну та розумного пристосування, що визначено в Законі України «Про освіту» як один із принципів освітньої діяльності в Новій українській школі.

У Законі України «Про освіту» інклюзія розглядається як система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. Наводимо нижче статті Закону України «Про освіту», присвячені освіті осіб з ООП та навчанню

Стаття 19. Освіта осіб з особливими освітніми потребами

1. Органи державної влади та органи місцевого самоврядування створюють умови для забезпечення прав і можливостей осіб з особливими освітніми потребами для здобуття ними освіти на всіх рівнях освіти з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів.

2. Держава забезпечує підготовку фахівців для роботи з особами з особливими освітніми потребами на всіх рівнях освіти.

3. Особам з особливими освітніми потребами освіта надається нарівні з іншими особами, у тому числі шляхом створення належного фінансового, кадрового, матеріально-технічного забезпечення та забезпечення розумного

пристосування, що враховує індивідуальні потреби таких осіб, визначені в індивідуальній програмі розвитку.

4.Для навчання, професійної підготовки або перепідготовки осіб з особливими освітніми потребами застосовуються види та форми здобуття освіти, що враховують їхні потреби та індивідуальні можливості.

5.Органи державної влади, органи місцевого самоврядування та заклади освіти створюють умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами шляхом забезпечення розумного пристосування та універсального дизайну.

6.Навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами, зокрема тими, що спричинені порушенням розвитку та інвалідністю, у закладах дошкільної, позашкільної та середньої освіти здійснюються за рахунок коштів освітніх субвенцій, державного та місцевих бюджетів, інших джерел, не заборонених законодавством, у тому числі з урахуванням потреб дитини, визначених в індивідуальній програмі розвитку.

7.Зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, переведення з одного типу закладу до іншого та відрахування таких осіб здійснюються у порядку, встановленому центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки.

8.Категорії осіб з особливими освітніми потребами визначаються актами Кабінету Міністрів України.

Стаття 20. Інклюзивне навчання

1. Інклюзивне навчання здобувачів освіти базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. Організація інклюзивного навчання у закладах освіти на відповідних рівнях освіти здійснюється відповідно до порядків, затверджених Кабінетом Міністрів України.

2. У разі звернення особи з особливими освітніми потребами або її батьків заклад освіти утворює інклюзивний клас та/або групу в обов'язковому порядку. Спеціальний клас та/або група утворюється керівником закладу освіти за погодженням із засновником цього закладу освіти або уповноваженим ним органом. Заклади освіти створюють умови для навчання осіб з особливими освітніми потребами відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей. Заклад освіти відповідно до законодавства організовує та/або забезпечує надання особам з особливими освітніми потребами психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, а також допоміжних засобів для навчання.

3. З метою проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дітей, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, а також забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами органи місцевого самоврядування утворюють інклюзивно-ресурсні центри.

4. Будівлі, споруди і приміщення закладів освіти та інклюзивно-ресурсних центрів повинні відповідати вимогам доступності згідно з державними будівельними нормами і стандартами.

5. Проектування, будівництво та реконструкція будівель, споруд, приміщень закладів освіти та інклюзивно-ресурсних центрів здійснюються з урахуванням принципів універсального дизайну та/або розумного пристосування.

Заслуговує на увагу поняття «універсального дизайну», тому що якісне оформлення закладу освіти є важливою умовою реалізації ідей інклюзивної освіти.

Універсальний дизайн в освіті – це дизайн усіх складових освітнього процесу, в центрі його уваги є здобувач освіти. Дизайн враховує потреби усіх учнів, в тому числі з ООП у створенні начального плану, програми,

у оцінюванні знань, під час вибору методів викладання, розробці архітектурного дизайну школи, бібліотеки, спортивних майданчиків, гуртожитків, веб-сайтів, посадових інструкцій та навчальних матеріалів.

На законодавчому рівні в Україні універсальний дизайн забезпечений наступними документами :

Таблиця 1.1

Нормативно-законодавчі акти щодо універсального дизайну в освіті:

Закон України «Про освіту».	П.13. інклюзивне освітнє середовище-сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей.
	П. 24. розумне пристосування-запровадження, якщо це потрібно в конкретному випадку, необхідних модифікацій і адаптацій з метою забезпечення реалізації особами з особливими освітніми потребами конституційного права на освіту нарівні з іншими особами.
	П. 28. універсальний дизайн у сфері освіти – дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання усіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну.
ДБН В.2.2–17:2006 «Будинки і споруди. Доступність будинків і споруд для маломобільних груп населення».	У цьому документі містяться вимоги до проектування та реконструкції цивільних (житлових та громадських) будинків і споруд. У ньому наводяться вимоги до облаштування земельних ділянок, де враховуються різні види тактильних засобів на пішохідних шляхах; облаштування автостоянок; спорудження сходів і пандусів, світлової та звукової інформаційної сигналізації ліфтів та підйомників; для організації шляхів евакуації та пожежобезпечних зон.

Отже, за формулюванням у Законі «Про освіту», «універсальний дизайн» – це освітня стратегія, яка заснована не лише на перебудові простору школи та класу, а й на перебудові стратегії викладання на уроці. Модель універсального дизайну вимагає у викладанні визначення наступних

компонентів уроку. Цілі уроку, тип виконання, тип подання матеріалу, робочий простір.

Цілі уроку. Учитель або асистент учителя працюють разом із учнем, щоб установити індивідуальні цілі навчання на уроці. Мета універсального дизайну полягає в тому, щоб учню зрозумілими були зміст та процес засвоєння власних навчальних навичок (цілей) у конкретний момент на уроці. Учні записують, чого саме вони прагнуть досягти за урок та вклеюють малюнок діяльності у свої зошити. У кінці заняття, якщо результати не відповідають цілям, дитину заохочують замислитися над тим, що могло б допомогти їй зробити це.

Тип виконання. У традиційному класі для учня може бути лише один спосіб виконання завдань. З точки зору універсального дизайну є кілька варіантів виконання: тести з визначеннями (multiple choice); декілька типів виборів відповідей (multi select); сітка відповідей та структурована відповідь (grid and constructed responses); відповіді «так/ні» / картки «так/ні» портфоліо теми; створення підкасту або відео, малюнок / комікс та ін.

Тип подання матеріалу. Учні повинні мати варіанти для засвоєння матеріалу, включаючи друкований, цифровий та аудіокниги. Для цифрового тексту важливі параметри розширення тексту, а також вибір кольорів та контрастності екрану. У відео є підписи-субтитри, а для аудіозаписів є записи тексту. *Робочий простір.* Гнучкий робочий простір містить простір для тихої індивідуальної роботи, малої та великої групової роботи та групового навчання. Якщо учні чутливі до шуму, то вони можуть обрати навушники під час самостійної роботи.

1.2 Команда супроводу: міждисциплінарна взаємодія

Для забезпечення ефективного інклюзивного навчання дітей з ООП необхідне створення відповідних умов командою супроводу за певних принципів (рис. 1.2)

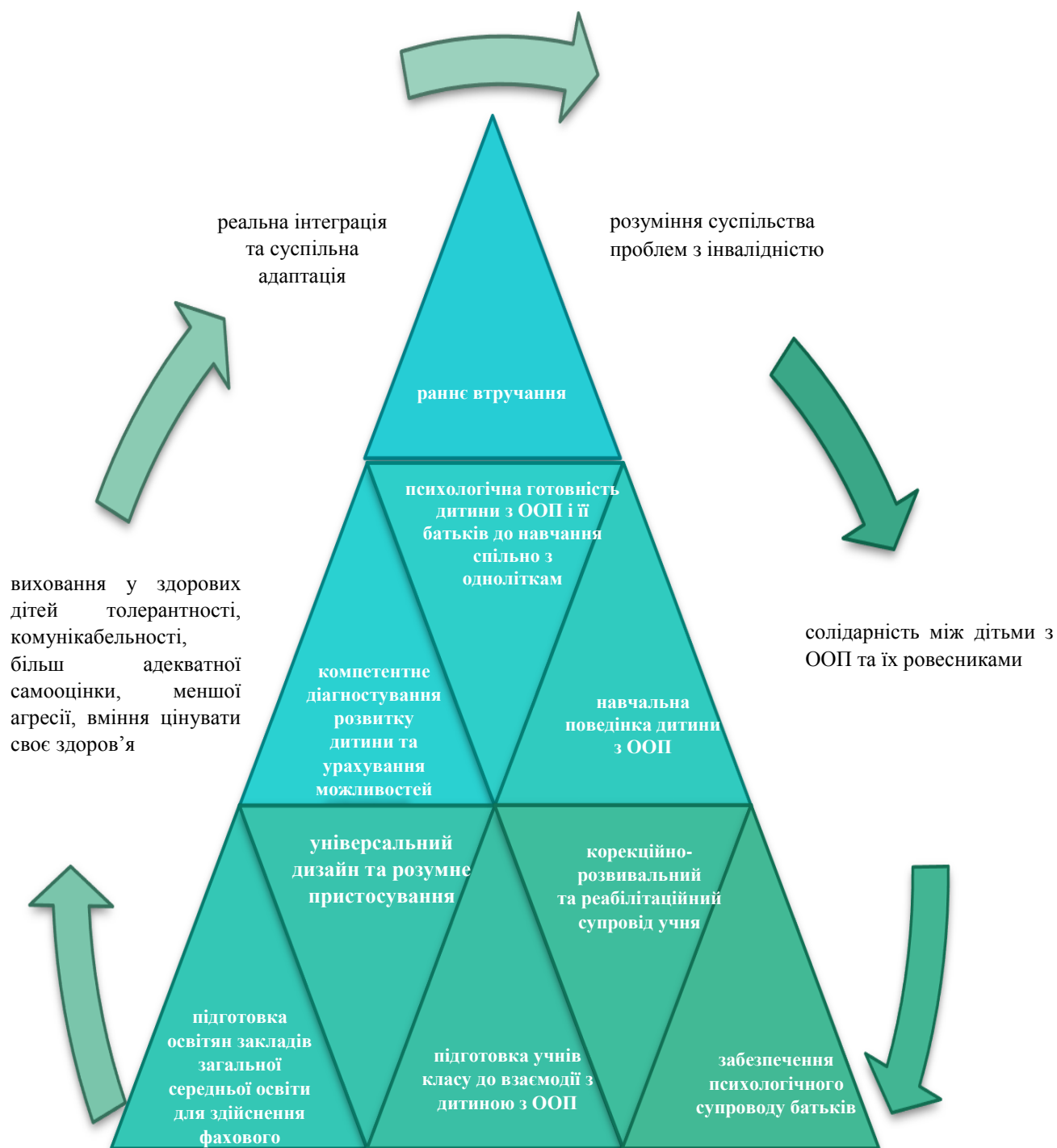


Рис.1.1 Принципи ефективного інклюзивного навчання дітей з ООП

За наказом МОН України від 08.06.2018р. №609 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу

дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти», склад команди містить постійних учасників та залучених фахівців. У закладі загальної середньої освіти такими посадовими особами є директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, учитель початкових класів (класний керівник), асистент учителя, практичний психолог, соціальний педагог, учитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини), учительреабілітолог та батьки або законні представники дитини з ООП.

Залученими фахівцями є медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення та служби у справах дітей.

Основним замовником започаткування інклюзивної освіти в конкретному освітньому закладі є батьки дитини, які також входять до команди супроводу. Батьки несуть відповідальність за виховання в сім'ї. На кожного з батьків покладається однакова відповідальність за виховання, навчання і розвиток дитини, вони є ініціаторами вступу дитини з ООП до школи та створення інклюзивного класу. Батьки є учасниками розробки індивідуальної програми розвитку(ІПР) та аналізу результатів; здійснюють супровід дитини у виконанні завдань, моніторинг стану дитини та підтримують зв'язок із освітньою установою.

Від позиції батьків залежить діяльність та ефективність команди. Не слід забувати, що перш, ніж батьки стануть ініціаторами інклюзивної форми навчання, вони проходять іноді довгий шлях. Наприклад, у період виявлення особливостей у розвитку дитини настає період опору та кружляння у пошуках фахівця, який заперечить діагноз. У період «торгу» батьки намагаються через благодійність, релігію отримати «чудесне зцілення». Згодом, як правило, приходить адекватне розуміння можливостей дитини та усвідомлення тривалої корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи.

У певний момент батьки можуть раптово зневіритися, відчувати ворожість до шкільного персоналу. Це зумовлено тим, що персонал школи перебуває з дитиною обмежений час, тоді як батьки перебувають поряд з нею постійно й щоденно вирішують численні завдання, пов'язані з коригуванням її поведінки та емоційного реагування. Отже, будь-який член команди супроводу має бути готовий надати підтримку батькам, стати своєрідним емоційним «контейнером» для накопичених негативних переживань батьків.

Неформальне, чуйне ставлення, готовність консулювати батьків дітей із ООП у межах професійної компетентності – запорука ефективної командної роботи.

За проектом Постанови Кабінету Міністрів «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» від 17 травня 2019 р. за наявності запиту керівник закладу загальної середньої освіти або заступник керівника з навчально-виховної роботи:

За посадовими обов'язками фахівці команди супроводу здійснюють діагностикоаналітичну, освітню, розвиткову, корекційну, консультативну, профілактичну та просвітницьку функції. Професійна взаємодія учителя, асистента учителя, інших спеціалістів команди супроводу не відразу стає командною по суті, тривалими є ситуації, коли фахівці розв'язують власні спеціалізовані завдання. Справжню команду супроводу в інклюзивному освітньому закладі вирізняють такі характеристики: спільні ціннісні орієнтири та філософія освіти у залученні дитини з ООП у шкільний простір; взаємна додатковість професійних позицій і розуміння ситуації розвитку дитини, співпраця на різних етапах роботи; єдина професійна мова та компетенції; достовірні інформація щодо просування дитини, динаміку її розвитку, яка надається вчителями та спеціалістами один одному; координація та організація професійних дій у складних та критичних ситуаціях роботи з дитиною; постійне

підвищення кваліфікації, участь у супервізії та широкому професійному співтоваристві.

Наразі розкриємо детальніше сутність відповідальності та завдань цих учасників команди супроводу.

Адміністрація школи, (директор, або заступник директора)

- несе відповідальність за зарахування дитини з ООП до закладу;
- забезпечує безперешкодний доступ до будівель та приміщень, створює відповідну матеріально-технічну базу;
- забезпечує підвищення кваліфікації педагогічних працівників із питань надання освітніх послуг; сприяє впровадженню інноваційної діяльності.
- несе відповідальність за стан та якість інклюзивного навчання.
- забезпечує прийняття педагогічних колективом філософії та етики інклюзивної освіти;
- аналіз запиту на створення класів з інклюзивною освітою та додаткові освітні послуги; підготовка змін у громадській думці батьків школярів;
- психологічна підготовка батьків
- розвиток лідерських якостей у дітей з ООП як членів команди супроводу, створенні міжпрофесійної команди мотивування до участі у створенні та супроводу.

Учитель (учитель початкових класів (класний керівник), учитель предметник)

- проводить уроки, реалізуючи не лише освітні, а й корекційні цілі навчання дітей з ООП, передбачені спеціальними освітніми стандартами;
- виконує рекомендації корекційного педагога, психолога щодо диференційного підходу до дитини, чи закріплення певних навичок, одержаних на корекційних заняттях;

- інтегрування в педагогічний процес асистента вчителя, а також учителя-дефектолога, проблема професійної кооперації на уроці;
- необхідність розмежування повноважень та встановлення етики спілкування на уроці;
- необхідність системної та постійної адаптації та модифікації навчального матеріалу, зростання ступеня складності внутрішньої диференціації викладання

Асистент учителя

- забезпечує соціально-педагогічний супровід дитини; допомагає вчителю в організації навчально-корекційного процесу;
- адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей дитини; допомагає дитині у виконанні навчальних завдань;
- відповідає за ведення індивідуальної документації на дитину;
- консультує батьків.

Якщо відкривається інклюзивний клас, має бути створена ставка асистента вчителя. Це є правом і зобов'язанням закладу освіти. Зупинимось на питанні командної взаємодії на прикладі роботи вчителя та асистента вчителя (таблиця)

Таблиця 1.2

Приклади спільної роботи вчителя і асистента вчителя у класі

Обов'язки вчителя	Спільна робота вчителя та асистента вчителя	Обов'язки асистента вчителя
Оцінити навчальні потреби учня з ООП, його сильні та слабкі сторони.	Обговорити можливості учнів з ООП, його сильні та слабкі сторони. Брати участь у складанні ІПР.	Вести спостереження за особливостями психофізичного розвитку учнів із ООП. Оформлювати встановлену педагогічну документацію.

Спланувати роботу на уроці, відобразити у конспекті уроку адаптовані та модифіковані завдання для учнів з ООП.	Обговорити необхідні адаптації та модифікації навчального матеріалу з огляду на потреби учнів та відповідно до ІПР.	Адаптувати/модифікувати навчальний матеріал для учнів з ООП; за потреби виготовляти потрібні наочні, роздаткові та інші матеріали.
Виконувати план уроку. Спостерігати за процесом навчання, за потреби допомагати учням з ООП.	Залучати учнів з ООП до виконання окремих видів діяльності спільно з класом. Аналізувати ефективність застосованих методів навчання	Проводити додаткове пояснення учням з ООП, корегувати їх навчальну діяльність. Формувати та сприяти закріпленню конкретних умінь, навичок
Слідкувати за динамікою розвитку учнів з ООП та оцінювати її. Слідкувати за виконанням ІНП.	Обговорити спостереження. Обмінятися інформацією. Обговорити пропозиції щодо доповнення ІНП, ІПР (чи внесення змін)	Надавати вчителю інформацію щодо навчальної діяльності учнів з ООП. Спостерігати за поведінкою учнів та надавати інформацію вчителю. Вести щоденник спостережень. Оформлювати портфоліо учнів з ООП.
Звітувати перед батьками та консиліумом щодо навчальних досягнень учнів з ООП.	Обговорити інформацію про учнів з ООП. Дотримуватися конфіденційності	Звітувати перед психологопедагогічним консиліумом щодо динаміки розвитку учнів з ООП. Консультувати батьків

Для збереження гарантій, передбачених для педагогічних працівників, посада звучатиме так, як прописано в Постанові Кабміну № 9635-тобто «асистент вчителя ЗНЗ з інклюзивним та інтегрованим навчанням». Розряд асистента вчителя ЗНЗ з інклюзивним та інтегрованим навчанням із 01.01.2017 року встановлюється на рівні 10-12 тарифних розрядів (підрозділ 2 розділу І Постанови Кабміну № 1298). Педагогічне навантаження асистента вчителя інклюзивних класів закладів загальної середньої освіти складає 25 годин на тиждень, що становить тарифну ставку. Розподіл педагогічного

навантаження у закладі загальної середньої освіти затверджується його керівником.

Серед навчально-методичних функцій асистента вчителя є: надання освітніх послуг, соціально-педагогічний супровід дітей із ООП, сприяння професійному самовизначенню та соціальній адаптації учнів; покращення психоемоційного стану дітей з ООП; стимулювання, розвиток соціальної активності учнів з ООП; виявлення та розкриття здібностей дитини з ООП шляхом їх участі в науковій, технічній, художній творчості.

Соціальний педагог

- бере участь у психолого-педагогічних консилиумах, плануванні і реалізації завдань соціалізації та адаптації дітей з ООП у новому колективі і соціальному середовищі;

- надає допомогу дітям і сім'ям, що перебувають у складних життєвих обставинах або потребують посиленої педагогічної уваги чи мають ООП, в тому числі постраждалим від насильства та військових конфліктів.

- виявляє потреби дитини та її сім'ї в сфері соціальної підтримки на основі соціально-педагогічної діагностики;

Такий фахівець може допомогти вчителю, іншим фахівцям школи у створенні «*Батьківського клубу*», розробці сторінки на сайті школи, присвяченій інклюзії, пошуку необхідної інформації. Соціальний педагог закладу та/або установи освіти забезпечує: консультативну допомогу батькам (законним представникам); захист прав здобувачів освіти від будь-яких видів і форм насильства; відстоює інтереси здобувачів освіти у правоохоронних і судових органах; сприяє попередженню конфліктних ситуацій, що виникають під час освітнього процесу, запобіганню та протидії домашньому насильству

Вихователь групи продовженого дня (ГПД)

Разом із вчителем та асистентом вчителя планує та проводить дитячі свята колективні, творчі справи в групі дітей, екскурсії; а також спостерігає й оцінює

соціальну ситуацію в класі, виховує толерантність та почуття згуртованості в дитячій групі.

У реабілітацію дітей з ООП залучені фахівці супроводу, які проводять корекційно-розвиткові заняття. До них відноситься практичний психолог, логопед, корекційний педагог (логопед).

Практичний психолог

Основними завданнями практичного психолога в школі є:

- роз'яснення вчителю, вихователю, адміністрації школи тих чи інших особливостей поведінки дитини з ОПП, їх причин;
- допомога в підборі тих або інших форм, прийомів взаємодії з нею;
- раннє виявлення тих чи інших труднощів як у дитини, її батьків, так й у вчителя і вихователя ГПД.

Психолог інклюзивної школи може у будь-який момент звернутися в інклюзивно-ресурсний центр, де отримає консультацію фахівців, що спеціалізуються в царині психологопедагогічної підтримки «особливих» дітей, побувати на навчальних семінарах, запросити фахівців інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) у школу для безпосереднього спостереження, проведення тренінгів, участі в батьківських зборах, спільному міждисциплінарному консиліумі команди супроводу.

Корекційно-розвиткових занять із психологом потребують учні із труднощами у навчанні, поведінковими особливостями та за наявності РАС, синдрому дефіциту уваги й інші категорії дітей. Для проведення занять із дітьми з розладами спектру аутизму (РАС) спеціалісти визначаються з огляду на комплекс індивідуальних особливостей. У корекційній роботі з цією категорією дітей, зазвичай, працює психолог.

За наявності інтелектуальних, мовленнєвих чи інших труднощів корекційні заняття з дитиною РАС можуть проводити й олігофренопедагог, логопед та інші фахівці. Також у межах посадових повноважень практичний

психолог сприяє розвитку освітніх, інтелектуальних, загальних, спеціальних та соціальних здібностей, формуванню мотивації до освітньої діяльності у здобувачів освіти. Консультативна допомога проводиться у вирішенні проблем щодо розвитку, виховання, навчання та формування психологічної і соціальної компетентності учасників команди супроводу та батьків дітей із ООП.

У просвітницько-профілактичній роботі поширюються психологічні знання, виявляються факти порушення прав дитини, вживаються заходи щодо подолання негативних чинників, які впливають на життєзабезпечення дитини, її моральний та соціальний розвиток.

Логопед

Логопед проводить заняття з розвитку мовлення та логопедичні заняття з дітьми з ООП, зокрема з дітьми, які мають мовленнєві труднощі, труднощі навчання, РСА та комплексні труднощі навчання. Логопед за результатами дослідження усного і письмового (якщо є) мовлення учнів і порівняння цих даних з віковою нормою:

- здійснює комплексну оцінку мовленнєвого розвитку;
- розробляє програми або перспективні плани корекційнологопедичного навчання дітей, які потребують логопедичної допомоги;
- проводить групові та індивідуальні заняття з корекції порушень усного та писемного мовлення учнів (з використанням програмного матеріалу навчальних дисциплін гуманітарного циклу);
- спільно з учителем інклюзивного класу, дефектологом проводить роботу, основною метою якої є дотримання в класі правильного мовленнєвого режиму, збагачення і систематизація словникового запасу учнів щодо навчальних предметів, розвиток комунікативних умінь;

– проводить консультативну та просвітницьку роботу з учителями і батьками учня.

Важливий напрямок діяльності вчителя – **корекційного педагога (дефектолога)** у закладі загальної середньої освіти – методична допомога вчителю інклюзивного класу в адаптації змісту освітніх програм можливостям дитини. Спільно з учителем-логопедом, асистентом вчителя, дефектолог добирає форми організації освітньої роботи всього класу, методи, прийоми навчання, що сприяють успішному освоєнню дитиною з ООП програмного матеріалу, що сприяє її успішній соціалізації

Учитель-корекційний педагог (тифлопедагог) проводить спеціальні корекційно-розвиткові заняття з дітьми, які мають порушення зору спрямовані передусім на розвиток їхньої орієнтації в просторі, мобільності – «Соціально-побутове орієнтування», «Орієнтування в просторі та мобільність», «Предметно-практичне навчання».

Учитель-корекційний педагог (сурдопедагог) розвиває слухове сприймання та формує вимову дітей на заняттях з розвитку слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови, соціально-побутового орієнтування.

Учитель-корекційний педагог (олігофренопедагог) працює з дітьми з інтелектуальними труднощами; проводить заняття з соціально-побутового орієнтування, корекції в розвитку; за потреби - з розвитку мовлення; узгоджує зміст занять із психологом і вчителями.

Учитель-реабілітолог (ортопедагог) проводить корекційні заняття з дітьми, які мають труднощі пов'язані з руховою активністю, порушення опорно-рухового апарату (ОРА).

Медичний працівник закладу освіти – додатково залучають лікарів різних спеціалізацій, спеціалістів системи соціального захисту населення, служби у справах дітей

Співпраця команди супроводу та батьків дитини з ООП

Психологічна допомога сім'ям, що виховують дітей із ООП складним багатоаспектним завданням, яке містить інформування та просвітництво, психологічну підтримку батьків як пари, роботу з глибинними проблемами кожного з батьків. Не всі ці завдання може виконати шкільна психологічна служба. Наразі актуальним є створення комплексної програми психологічного супроводу не лише розвитку дитини з ООП, але й її батьків, сім'ї загалом. Безперечним є факт, що зрілість батьківських почуттів та батьківської позиції зумовлює успішність соціалізації дитини з ООП та ефективність у досягненні цілей освіти та розвитку.

Сім'я під час усвідомлення ситуації з дитиною проходить низку стадій. **Перша стадія** – стадія шоку, агресії, заперечення проблеми, пошуку «винного». У сім'ї росте напруження, погіршується соціально-психологічний клімат. На цьому етапі батьки не здатні приймати детальну інформацію про свою дитину і способи її розвитку та корекції. Батьки особливо потребують підтримки й співчуття.

Друга стадія – стадія скорботи по здоровій дитині, якої немає. Сім'я вже розуміє свою відповідальність за дитину, але відчуває безпорадність у питаннях виховання, шукає поради у фахівців.

Третя стадія – адаптація, батьки психологічно входять у ситуацію, починають будувати життя з урахуванням того, що в сім'ї дитина з ООП.

Алгоритм дій передбачає допомогу в розвитку позитивного самоствалення і прийняття ситуації як «життєвого виклику», необхідна підтримка почуття гордості за свій «домашній» подвиг, розвиток взаємин

подружжя з метою посилення його внутрішніх ресурсів, налагодження тілесних форм взаємної підтримки подружжя і дітей у родині.

Проблеми батьків у ситуації супроводу утворюють кілька типових груп:

- проблеми подружньої пари, в тому числі – загроза її розпаду;
- відмінності у сприйнятті дитини та її особливостей у розвитку;
- проблеми взаємодії дитини з батьками – проблеми управління поведінкою, нерозуміння деяких особливостей підтримки розвитку, неадекватні форми його компенсації;
- взаємодія дитини зі світом інших дітей і дорослих;
- розвиток соціального інтелекту та засобів комунікації дитини з ООП;
- профілактики спотворення образу дитини (дисморфофобія, іпохондрія).

Частими емоційними проблемами батьків є переживання постійного гніву та депресія. Фахівцям команди супроводу слід не лише вміти сприймати гнів батьків, але навчати висловлювати його. Батьки, яким доводиться мати справу зі проблемами дитини 24 години на добу, можуть відчувати неприязнь до фахівців, що присвячують цим проблемам винятково робочий час. У результаті виникає парадоксальна депресія, коли об'єктивне поліпшення стану дитини призводить до усвідомлення батьками того тривалого шляху, який ще слід пройти для успішної соціалізації дитини.

Фахівцям важливо вміти нормалізувати ці почуття, показати, що вони властиві всім людям у такій ситуації. Якщо фахівці не готові або бояться подібних негативних переживань, то батьки можуть уникати спілкування з ними. Оскільки родина об'єднується навколо дитини з особливими потребами, на долю матері частіше лягають питання розвитку, абілітації та виховання дитини. Чоловік нерідко намагається забезпечити економічну основу своєї родини, проте його зайнятість на роботі нібито страхує батька від докорінної

зміни життєвого стилю, він менше залучений у щоденні ситуації догляду та виховання. Трапляється, що внаслідок такого відмежування батько роками не усвідомлює справжньої картини розвитку дитини.

***Випадок з практики фахівця:** Молода жінка 32 років, має двох дітей. У старшого сина встановлено РАС. Коли жінка народжувала другу дитину, їй вперше довелося довірити догляд за старшою дитиною бабусі. Реальність спілкування з дитиною з РАС була для бабусі такою вражаючою, що у неї трапився нервовий зрив. Матір пізніше зауважувала: «Те, що я переплакала, щойно дитині виповнилося два роки, бабуся з дідусем усвідомили, коли дитині було вісім». Надалі змінилося ставлення чоловіка, він став наполягати на спеціальному закладі інтернатного типу для сина.*

Психолого-педагогічний супровід сімей, де є дитина з особливими потребами, спирається на принципи комплексності та взаємодії батьків зі спеціалістами. Необхідний продуктивний аналіз можливостей щодо позитивного розвитку дитини. Важливим моментом стає демонстрація успіхів подібних сімей, що мають дітей з особливими потребами.

Отже, основні початкові моменти роботи з батьками – подолати страх змін, обговорити феномен «снігової кулі» у виникненні багатьох проблем, який зумовлюється сучасною тенденцією уникати консультацій спеціалістів, зокрема інклюзивно-ресурсного центру.

Модель формування оптимальної позиції батьків дитини з ОПП містить мету їх залучення до корекційно-розвивального процесу. На наступному етапі йде формування у батьків інтересу до процесу розвитку дитини. Саме тут важливо показати щоденні досягнення дитини у подоланні специфічних труднощів. На третьому етапі ймовірний розвиток у батьків творчого підходу до навчання і розвитку дитини, тому важливо показати можливість батьківських знахідок у керуванні поведінки, розвитку самостійності дитини у побуті тощо.

У спілкуванні фахівців з батьками, що мають дітей з особливими освітніми потребами, виникають типові етичні проблеми. Для первинного звертання та проходження діагностики дитиною слід брати до уваги надзвичайний травматизм такої ситуації для батьків.

Представимо такі ситуації схематично:

Таблиця 1.3

Етика спілкування фахівців з батьками

Етично	Не етично
Якщо потрібне порівняння з дітьми без проблем у розвитку, висловлюватися: <i>«діти з типовим розвитком; за типового розвитку, зазвичай, діти...»</i>	Вживати вислів: <i>«Здорові, нормальні діти»</i>
За первинного звертання батьків, якщо дитина мала, слід сказати: <i>«Як добре, що Ви так рано помітили проблеми і звернулися за допомогою»</i> . Якщо дитина доросла, не торкатися цієї теми	<i>«Ви запізно звернулися»</i> або <i>«Де Ви були раніше?»</i>
Якщо дитина на занятті не демонструє ту чи іншу навичку, а батьки стверджують, що вдома вона може це зробити, слід сказати: <i>«Мабуть, Петрик може це зробити лише в певному місці та з деякими людьми. Тоді наша задача – домогтися генералізації досвіду»</i> .	Вислів: <i>«Ні, дитина не може цього зробити, Ви ж бачите, вона не виконує завдання»</i>
У розмові з батьками називати дитину на ім'я	У розмові з батьками говорити <i>«Ваша дитина»</i>
Використовувати висловлювання <i>«ментальні проблеми»</i> , <i>«недостатній рівень розвитку»</i>	Висловлюватися <i>«розумово відстала дитина»</i>
Обговорювати проблеми розвитку лише з батьками	Обговорювати проблеми поведінки та розвитку в присутності дитини або сторонніх осіб

Анонімне опитування батьків дозволяє виявити такі грубі порушення етики спілкування з батьками. Приклади висловлювань батьків:

«Ненавиджу питання: «Де ви були?» Я всюди був, все, що міг, зробив. Ми не сиділи, склавши руки. Те, що ви бачите, не засвідчує нашу бездіяльність».

«Немало фахівців спілкуються з батьками зверхньо. Проте ми багато читаємо, в курсі різних методик і хочемо бачити об'єктивні переваги тієї чи іншої методики».

Місія батьків дітей з особливими освітніми потребами в тому, що вони обирають роль адвокатів своїх та інших дітей, діючи як агенти змін у системі освіти загалом, можуть ініціювати інклюзивну практику, матимуть доступ і можливість управління спеціальними послугами, які надаються дитині.

Батькам варто оволодіти особливими навичками. Якщо доводиться стикатися з серйозними порушеннями поведінки, то неминуче навчання навичкам управління поведінкою. Доречно також навчитися користуватися або навчити дітей користуватися спеціальним обладнанням і допоміжними пристосуваннями.

Батьки дітей із особливими освітніми потребами можуть турбуватися про речі, які не хвилюють інших батьків. Вони стурбовані безпекою на спортивному майданчику, тим, як ставитимуться до їхньої дитини інші діти, чи будуть інші батьки скаржитися на їхню дитину. Як наслідок, вони можуть здійснювати на школу тиск, щоб відокремити дитину від «небажаних» однокласників.

Кроки до залучення батьків:

Крок 1. Інформованість. На цьому основному рівні інклюзивно-ресурсний центр, дошкільний заклад, школа інформує батьків про чинні освітні програми, а батьки, в свою чергу, подають запит на інформацію.

Крок 2. Участь у діяльності. На цьому рівні батьки залучені в діяльність інклюзивно-ресурсного центру. Наприклад, їх запрошуюють у певні моменти

діагностики, оголошення висновків експертної оцінки, навчального і позанавчального процесу.

Крок 3. Діалог і обмін думками. У цій ситуації батьків запрошують, щоб вони могли оцінювати різні варіанти освіти для їх дитини.

Крок 4. Участь у прийнятті рішень. У цій ситуації батьків запитують про їхню думку, коли варто прийняти рішення, яке вплине на їх дитину. Приклад такого рівня залучення – зустріч для ознайомлення із індивідуальним навчальним планом.

Крок 5. Достатня відповідальність батьків для свідомих дій. Це найвищий рівень, у якому батьки приймають рішення спільно зі школою, залучені як до планування, так і до оцінювання шкільної програми. Демонстрація такого залучення батьків дитини з особливими освітніми потребами – активна участь в оцінюванні та корекції індивідуальної програми розвитку, шкільних правил і регламенту. Інший приклад залучення – роль, яку батьки можуть виконувати як репетитори для власних дітей.

Для здійснення такої програми необхідна підготовка батьків до участі в командній роботі. Насамперед, знайомство батьків з їх правами щодо освіти дитини. До таких основних прав належать чотири можливі дії батьків.

1. Надавати письмовий дозвіл на проведення будь-якого спеціалізованого оцінювання та доступ до інформації про спеціалізоване оцінювання та звіту;
2. Надавати свідомий письмовий дозвіл на затвердження ІНП для дитини;
3. Оскаржувати рішення, які не задовольнятимуть навчальні потреби дитини та працювати з командою над пошуком кращих рішень.
4. Право на постійний контакт та консультації вчителя (класного керівника, вчителя-предметника) та інших фахівців команди супроводу.

Оптимальний контакт цих зацікавлених осіб складається із чинника достатньої інформованості обох сторін про особливі потреби учня та хороших ділових стосунків. Надання батьками відомостей про критичну медичну інформацію, наприклад, необхідність постійного вживання ліків чи ризик виникнення нападу дозволить учителю за певних умов правильно поводитися в таких ситуаціях.

Випадок із практики фахівця: школярка із генералізованими нервовими тиками у різних навчальних закладах постійно потрапляла до категорії «некерованих», аж доки мати не почала інформувати про схему прийому пігулок та ситуації, що провокують напади. У результаті, класний керівник зміг створити у класі сприятливу атмосферу для дівчини та толерантне ставлення однолітків до неї. Ці обставини значно зменшили прояви хвороби.

Батьки є джерелом інформації про історію сім'ї та історію розвитку дитини, а також доносять ті відомості, що впливають на теперішній її стан. Батьки можуть погодити той рівень підтримки, яку сім'я може надавати вдома для повторення, закріплення щойно сформованих навичок. На кожному етапі реалізуються конкретизовані завдання і використовуються відповідні прийоми.

Завдання першого етапу – створити довірливі, відверті стосунки з батьками, особливо з тими, хто заперечує можливість і необхідність співпраці. З цією метою застосовується бесіда. У ході короткої первинної бесіди виключаються пряма або непряма критика дій батьків, сумніви у їх педагогічній компетентності. Це доречно лише в тактовній формі після аналізу сукупності відомостей про дитину, зокрема результатів її обстеження. На перших же зустрічах будь-який натяк на несхвалення дій батьків може спровокувати у них сильні захисні реакції, що закриває шлях для відвертого обговорення всіх проблем, які є у дитини.

Другий етап проводиться за підсумками всебічного обстеження дитини і передбачає досягнення кількох цілей:

- детальний аналіз загального стану психічного розвитку і особистісних особливостей дитини, а також характеру, ступеня і причин виявлених труднощів, обережно обговорюються перспективи розвитку і навчання учня, а увага батьків зосереджується на їх можливостях надання допомоги дитині;

- роз'яснення чітких заходів цієї допомоги з урахуванням специфіки розвитку дитини, пояснення значення участі батьків у загальній системі психолого-педагогічної підтримки;

- обговорення проблем батьків, їхнього ставлення до труднощів, наявних у поведінці, спілкуванні або навчанні школяра;

- планування подальших зустрічей з метою виявлення динаміки просування дитини в умовах дії різнопланових чинників.

Установлені висновки про потребу дитини в підтримці в тому або іншому виді психічної діяльності слід підкріплювати конкретними фактами, що яскраво відображають особливості порушень розвитку. Окрім того, батьків готують до консультацій профільних фахівців і/або до подальшої корегувальної роботи з дитиною.

На третьому етапі змінюються завдання супроводу, які припускають формування у батьків педагогічної компетентності через розширення кола їх психолого-педагогічних знань і уявлень; залучення до конкретних корегувальних заходів з їхнього дитиною як активних учасників цього процесу.

Найефективнішими формами дії на цьому етапі є

- спільне обговорення з батьками ходу і результатів корегувальної роботи;

- аналіз причин незначного просування в розвитку окремих сторін психічної діяльності та спільне вироблення рекомендацій щодо подолання негативних тенденцій у розвитку дитини;

– індивідуальні практикуми з навчання батьків сумісним формам діяльності з дітьми, що мають корегувальну спрямованість (різні види продуктивної діяльності, гімнастика артикуляції, психогімнастика, елементи арт-педагогіки, а також ігри, завдання, що розвивають психічні функції).

1.3 Порядок оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами

Оцінювання навчальних досягнень дітей з ООП здійснюється за критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів та обсягом матеріалу, визначеним навчальною програмою (рис.1.3).



Рис. 1.2 Оцінювання навчальних досягнень дітей з ООП

Важливо підкреслити, що для учня з ООП обсяг знань, умінь та навичок, а також навчально-пізнавальні знання та вміння визначені індивідуальною програмою розвитку та індивідуальним навчальним планом. Отже, зміст оцінюваних параметрів може відрізнятися від усього класу.

Загальні засади та принципи оцінювання досягнень дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання зазначені в «Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти», затвердженому «Постановою КМУ від 15.09.2021 р. № 957»

Види контролю представлені у рис. 1.4

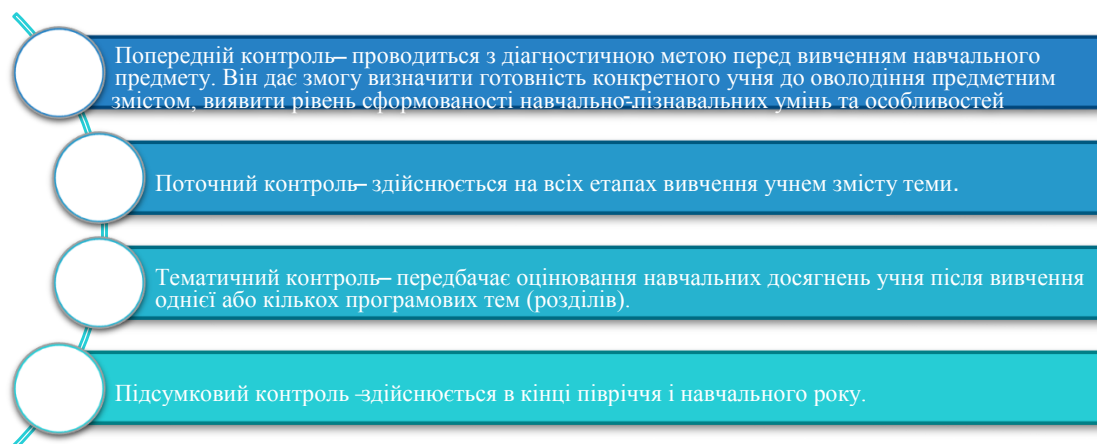


Рис. 1.3 Види контролю

Особливої уваги в організації контролю та оцінки для учнів з особливими потребами варто приділити формуванню самоконтролю на всіх етапах навчального процесу. Труднощі довільної діяльності та вольового зусилля, необхідних для планування діяльності, дотримання плану та перевірки результату, притаманні дітям, які мають різні категорії особливих освітніх потреб. Отже, процес самоконтролю варто організувати із використанням мовленнєвих та наочних підкріплень. Одним із видів самоконтролю в інклюзивному класі може бути портфоліо, яке учень добирає самостійно.

Портфоліо – це спеціально спланована та організована індивідуальна добірка матеріалів і документів, яка демонструє зусилля, динаміку і досягнення учнів у різних сферах. Кінцева мета навчального портфоліо – унаочнення прогресу навчання за результатами освітньої діяльності. Робота над портфоліо допомагає не лише відстежувати динаміку формування навичок учня, але й створює засади для саморефлексії навчальної діяльності. Спільний добір робіт

фахівцем та учнем дозволяє формувати у дитини з ООП навички аналізу, уміння формулювати свої вподобання, аргументувати та робити вибір. Активна участь дитини у складанні портфоліо породжує ситуацію успіху, призводить до підвищення самооцінки і впевненості у власних силах.

Для оцінювання навчальних досягнень учнів із ООП може знадобитись адаптація оцінювання, яка дозволить учневі взяти участь в перевірочному заході та виявити свої знання та уміння. Адаптація оцінювання може виявитись корисною не для всіх учнів, але якщо її проводити, то:

1. Обов'язково брати за основу ІПР учня та ті завдання, які зафіксовані в його індивідуальному навчальному плані.
2. Готувати адаптацію завчасно, виходячи з потреб учня.
3. Обирати лише ті способи адаптації, які не заважають основній меті та змісту завдання.
4. Дати учню з ООП змогу попрактикуватись за потреби.

Для здійснення адаптації процесу оцінювання учнів з ООП педагогам варто звернути увагу на наступні особливості:

1. Орієнтуватись на ІПР учня з ООП.
2. Поважати культурні цінності та традиції учнівської родини.
3. Адаптацію слід готувати завчасно, виходячи з потреб учня.
4. Дати учню з ООП змогу за потреби попрактикуватись.

Оцінювання навчальних досягнень учнів за системою передбачає:

- оцінювання в межах матеріалу, визначеного навчальними програмами для спеціальної школи, в якій учні набувають нецензової освіти;
- оцінювання в межах можливостей засвоєння учнями програмового матеріалу, зумовлених особливостями їх психічного та фізичного розвитку;
- оцінювання якісних характеристик навчальних досягнень, відповідних розвитку учнів;

– оцінювання на позитивному принципі, тобто врахування рівня досягнень учня, а не його невдач.

Для якісного опису показників у здійсненні оцінювання компонентів освітньої діяльності учня з ООП пропонується таблиця.

Таблиця 1.3

Показники компонентів освітньої діяльності учня з ООП

№ з/п	Показники	Опис показника в діяльності дитини
Показники, за якими здійснюється оцінювання розвитку математичних уявлень		
1.	Розв'язання проблем та встановлення взаємозв'язків	Ставить запитання з метою уточнення деталей, приймає рішення стосовно використання підходів, матеріалів, засвоєних раніше, може пояснити рішення, встановити логічні зв'язки, вміє систематизувати ознаки, планує діяльність
2.	Знання чисел та нумерації	Усно рахує, порівнює порядок та кількість предметів, оформлюючи їх словесно, розставляє по порядку дні тижня, місяці, пори року, може віднайти й сортувати числа за їхніми властивостями: непарні-парні, кратні, одиниці площі, здійснює операції з цілими числами
3.	Просторові уявлення	Визначає пласкі та об'ємні фігури у середовищі, використовує слова, які позначають позицію та напрямок, використовує систему координат, створює геометричні шаблони
4.	Здійснення операцій вимірювання	Уміє дослідити довжину, ширину, площу, периметр, уміє визначати час за годинником, розуміє взаємозв'язки між днями, тижнями, місяцями, орієнтується у вартості монет та купюр, порівнює об'єм та вагу
Показники, за якими здійснюється оцінювання стану сформованості усного мовлення		
1.	Використання усних комунікативних навичок	Привносить ідеї у групову роботу, висловлює свої потреби, використовує особистий досвід у розповідях, послідовно переказує події, ставить доречні запитання, надає адекватні відповіді, цікавиться ідеями інших

2.	Володіння структурою усного мовлення	Правильно використовує граматичні категорії, має достатній словниковий запас, використовує описове мовлення
3.	Сформованість слухацьких навичок	Розуміє прості та складні інструкції, зосереджує увагу на темі, що обговорюється, виявляє прийнятну поведінку під час групової дискусії, уникає перебивання чи відволікання того, хто розповідає
Показники, за якими здійснюється оцінювання навичок читання		
1.	Читання вголос	Читає по складах, читає вільно, виразно; читає кожне слово; читає досить великими частинами; часто зупиняється; часто замінює слова; використовує розділові знаки в усному читанні;
2.	Сприймання прочитаного	Робить точні передбачення стосовно контексту під час читання; використовує знайомі склади або короткі слова для розшифрування великих слів; перечитує, щоб краще зрозуміти контекст; перечитує та самостійно виправляє помилки читання, коли губить думку прочитаного; використовує інформацію контексту
3.	Розуміння прочитаного	Переказує оповідання у правильній послідовності; визначає основні ідеї вибраного; запам'ятовує деталі; порівнює та протиставляє головних героїв, події, місця подій; узагальнює інформацію та визначає тематику; робить припущення щодо прихованого змісту
4.	Читацький інтерес	Виявляє задоволення від читання книжок; читає тривалий час, демонструючи самостійність під час читання; вибирає матеріали для читання за рівнем розвитку читацьких навичок; читає матеріали з метою отримання інформації).
Показники, за якими здійснюється оцінювання навичок письма		
1.	Сформованість навичок письма	Виявляє інтерес до письма, використовує відповідний спосіб тримання ручки на письмі, акуратність письма
2.	Культура письма	Виявляє інтерес до письма; ініціює письмо з певною метою; ділиться написаним з ровесниками
3.	Навички написання твору	Компонує початок, середину, кінець твору; послідовно поєднує думки у речення; чітко висловлює думки з

		відповідними деталями
4.	Перевірка та редагування написаного	Враховує рекомендації ровесників та вчителів під час перевірки та редагування написаного; перевіряє написане власноруч (замінює слова, викреслює, додає інформацію на рівні слів, речень, епізодів, щоб удосконалити перший варіант); редагує написане власноруч з метою перевірки правопису, написання великих літер, правильності розділових знаків, граматики тощо);
Оцінювання фізичного розвитку, загальної та дрібної моторики		
1.	Оцінка фізичної витривалості та фізичного стану	Підтримує фізичну активність упродовж дня під час роботи в класі; виконує вправи, які передбачають балансування, моторність, силу, гнучкість і м'язову витривалість; підтримує аеробну діяльність у іграх; за вільного вибору бере участь у видах діяльності, які спрямовані на розвиток фізичного стану та на фізичну витривалість
2.	Оцінка участі в іграх та різних видах спорту	Виявляє рухові, нерухові навички; в іграх та спорті виявляє відповідну моторність, балансування й координацію; усвідомлює розміщення свого тіла в просторі; виявляє знання «лівої сторони», «правої сторони» в межах простору
3.	Оцінка участі ритмічних танцювальних діяльності	Робить рухи тулубом відповідно до темпу чи ритму музики; слідує за вказівками, щоб рухатися в усіх напрямках; виконує нескладні народні, творчі та соціальні танці; охоче виконує ритмічні й танцювальні види діяльності

З метою реалізації ефективного освітнього процесу для дітей з ООП педагоги закладів освіти відстежують досягнення учнів щодо очікуваних навчальних результатів (результатів із соціалізації тощо) упродовж уроку, теми, проекту тощо, використовуючи різноманітні (альтернативні) методи оцінювання щодо потреб учнів.

Інклюзія як процес виявлення та подолання бар'єрів для освіти дитини з ООП пов'язана також із виявленням та подоланням труднощів у роботі

педагогів. Постійний моніторинг успішності обраних педагогічних технологій, навчальних підходів та інших елементів освітньої діяльності є невід'ємною частиною інклюзивної освіти. У Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти», затвердженому «Постановою КМУ від 15.09.2021 р. № 957») рекомендовано перегляд Індивідуальної програми розвитку з метою її коригування щонайменше двічі на рік.

1.4 Етика спілкування та допомога людині з інвалідністю

У спілкуванні з дітьми та дорослими, які мають обмеження життєдіяльності, важливо зберегти акцент саме на людині та її потребах. Для того, щоб не підкреслювати обмеження та побудувати продуктивне спілкування, слід дотримуватись певних правил.

Щодо питань, які стосуються людини з інвалідністю, важливо завжди пам'ятати, що слід звертатись безпосередньо до цієї людини, а не до супроводжуючої її особи.

Розмовляючи з людиною, яка пересувається на візку, намагайтесь розташуватися так, що її та ваші очі були на одному рівні, тоді простіше вести розмову. Також, можливо, доведеться переміститись у «спокійнішу зону» для того, щоб допомогти цій особі поспілкуватись з Вами.

Розмовляючи з людиною, яка має труднощі в спілкуванні, слухайте її уважно. Майте терпіння її вислухати, чекайте доки людина закінчить фразу. Не виправляйте її, не намагайтесь пояснити щось замість неї. Якщо треба, ставте запитання, які потребують коротких відповідей.

Розмовляючи з людиною, що не чує або має обмежений слух, дивіться їй прямо у вічі й говоріть чітко. Деякі люди читають по губах. Намагайтесь стояти так, щоб вас та ваші уста було добре видно, щоб нічого не заважало. Особам, що не чують або мають обмежений слух, інколи варто читати по губах. Якщо це так, під час розмови дивіться прямо на них й не затуляйте вашого обличчя й

рота. Знайте, що яскраве сонячне світло чи тінь можуть заважати сприйняттю, ускладнюючи читання. Говоріть чітко звичайним голосом та не швидко, крім випадків, коли особа попросить вас говорити голосніше чи повільніше. Використовуйте чіткі, короткі речення. Якщо особа з інвалідністю не зрозуміла вас, не бійтесь повторити щойно сказане або спробуйте перефразувати речення. Деяким особам, що не чують або мають обмежений слух, легше зрозуміти вас, якщо ви використовуватимете жестикуляцію руками, щоб пояснити напрям руху; також для правильного спрямування осіб з інвалідністю допомагають мапи. Якщо вас не зрозуміли, запропонуйте поспілкуватись за допомогою ручки й паперу. Коли спілкуєтесь з особою зі складнощами в навчанні, будуйте позитивні прості речення, як от: *«Шукаєте своє місце?»* замість *«Що Ви шукаєте?»*.

Розмовляючи з людиною, яка має труднощі в спілкуванні, слухайте її уважно. Майте терпіння її вислухати, чекайте доки людина закінчить фразу. Не виправляйте її, не намагайтесь пояснити щось замість неї. Якщо треба, ставте запитання, які потребують коротких відповідей.

Розмовляючи з людиною, що не чує або має обмежений слух, дивіться їй прямо у вічі й говоріть чітко. Деякі люди читають по губах. Намагайтесь стояти так, щоб вас та ваші уста було добре видно, щоб нічого не заважало. Особам, що не чують або мають обмежений слух, інколи варто читати по губах. Якщо це так, під час розмови дивіться прямо на них й не затуляйте вашого обличчя й рота. Знайте, що яскраве сонячне світло чи тінь можуть заважати сприйняттю, ускладнюючи читання. Говоріть чітко звичайним голосом та не швидко, крім випадків, коли особа попросить вас говорити голосніше чи повільніше. Використовуйте чіткі, короткі речення. Якщо особа з інвалідністю не зрозуміла вас, не бійтесь повторити щойно сказане або спробуйте перефразувати речення. Деяким особам, що не чують або мають обмежений слух, легше зрозуміти вас, якщо ви використовуватимете жестикуляцію руками, щоб пояснити напрям

руху; також для правильного спрямування осіб з інвалідністю допомагають мапи. Якщо вас не зрозуміли, запропонуйте поспілкуватись за допомогою ручки й паперу. Коли спілкуєтесь з особою зі складнощами в навчанні, будуйте позитивні прості речення, як от: *«Шукаєте своє місце?»* замість *«Що Ви шукаєте?»*.

Не робіть висновків, що особа потребує допомоги, бо вона – особа з інвалідністю. Те, що вам може здатись «боротьбою» чи подоланням перешкод, для когось – звичний скерований процес – у власному темпі та власним шляхом. Завжди спершу запитайте, і, якщо особа з інвалідністю каже, що він/вона не потребує допомоги, прийміть цю відповідь. Не нав'язуйте свою допомогу й не ображайтесь, якщо відмовляться від вашої пропозиції.

Ніколи не торкайтесь людини з інвалідністю чи її допоміжних засобів пересування без дозволу. Це неввічливо, а також може вплинути на їх баланс. Якщо особа з інвалідністю потребує допомоги, щоб потрапити в глядацьку зону або в інше приміщення на стадіоні, а ви не можете полишити службове місце, варто покликати когось із колег для надання допомоги. Якщо допомоги потребує користувач візка, спершу запитайте людину, куди вона хоче дістатись, а згодом поінформуйте, що збираєтесь довести її.

Якщо супроводжуєте людину з порушенням зору чи таку, що не бачить, маєте дозволити їй взяти вас за лікоть та йти поруч. Завжди коментуйте шлях і маршрут, яким йдете. Наприклад, *«За кілька кроків ми повернемо ліворуч»* чи *«Ми підходимо до сходиів»*. Коли досягли місця, повідомте людину, де вона знаходиться. Якщо людина з інвалідністю має супроводжуючого чи собаку-поводиря, той може йти поруч, але не тримаючись за вас. Собаки-поводирі добре натреновані, тому не варто торкатися до них, пестити, годувати, відволікати собаку, бо він працює.

Основні принципи етикету в спілкуванні з людьми з інвалідністю запропоновані Всеукраїнським громадським об'єднанням «Національна асамблея людей з інвалідністю».

Рекомендації із супроводу та взаємодії з людиною з інвалідністю.

Загальні положення

Коли називаєтесь, намагайтесь потиснути руку, навіть якщо рухи руками у людини з інвалідністю обмежені чи вона має протез.

Запропонуйте допомогу, але почекайте, поки її приймуть, надавши допомогу в той спосіб, у який просить особа. Не ображайтесь на відмову.

Не робіть висновків на основі спостережень: пам'ятайте, що будь-хто може мати приховані «порушення», наприклад, діабет.

Якщо не впевнені у тому, що саме слід робити – запитайте.

Людина з порушенням зору, або незряча людина

Спробуйте опуститись на рівень очей користувача колісного крісла, трохи відійдіть назад.

Не нахиляйтесь і не спирайтесь на крісло колісне чи на інший допоміжний засіб людини.

Запитайте людину, чи потребує та допомоги під час переміщення, у відчиненні дверей, але пам'ятайте, що вона може виконувати ці функції самостійно.

Залиште достатньо місця для тих, хто користується ходунками чи іншими допоміжними засобами під час ходи – не намагайтесь відібрати або ухопити їх допоміжний засіб чи паличку.

Не намагайтесь проявляти співчуття до особи, торкаючись її голови чи плеча, оскільки це сприймається як патронаж/опіка

Особи з порушеннями слуху або глуха людина

Щоб звернути на себе увагу глухої людини намагайтесь не використовувати довгих або складних речень. Помахайте рукою, доторкніться до неї. Будьте терплячі з людиною.

Дивіться безпосередньо на особу.

Не виправляйте, якщо людина користується послугами перекладача жестової мови, не закінчуйте речення замість неї. Якщо не розумієте, попросіть повторити сказане, звичайним голосом, не затуляючи обличчя.

У спілкуванні з слабкочуючими чи глухими особами інколи пригодяться ручка з папером.

Особи з затримкою розумового розвитку

Ставтесь до людей як до особистостей.

Пам'ятайте, що деякі люди з затримкою мають відповідальних дорослих.

Не робіть про осіб із затримкою розумового розвитку висновків, що вони ні на що не здатні.

Намагайтесь не використовувати складних речень.

2. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ООП

2.1 Стратегії викладання в інклюзивній освіті

Особистісно орієнтоване навчання ґрунтується на визнанні унікальності суб'єктного досвіду учнів, набутого в активній взаємодії зі світом, важливого джерела індивідуальної життєдіяльності.

Головним принципом особистісно зорієнтованого навчання вважають принцип «розвиваючої допомоги». Він реалізується через відмову від авторитарного (когнітивного типу) навчання, у якому процес учіння зводиться до пасивного засвоєння певного набору знань, на користь «дослідного учіння». Замість того, щоб очікувати на керівництво та виконувати детальні вказівки вчителя, учневі пропонується усвідомлено набувати досвід, самостійно знаходити рішення, робити вибір у ході самостійної діяльності, дискусій та

експериментів. Отже, метою дослідного учіння є розвиток особистості, самоусвідомленість та самореалізація в умовах навчання. Програма шкільного навчання є засобом розвитку.

Таблиця 2.1

Умови і методи дослідного учіння

Умови дослідного учіння	Методи, що стимулюють «свободу учня»
зміна позиції вчителя з авторитарної до консультуючої	постановка проблем для вирішення їх як реальних, а не навчальних;
створення атмосфери "свободи учня	використання різних джерел знання: людей, досвіду книг, аудіовідеотехніки тощо;
використання методів, що стимулюють активність учня і його розвиток	метод контрактів;
	організація роботи в групах різного складу;
	організація учіння як дослідження, експерименту
	спеціальні заняття з самопізнання, міжособистісної взаємодії
	використання як раціональних («навчальні пакети», програмовані посібники) так і емоційно забарвлених методів (ігрові).

Вихідні положення особистісно зорієнтованого навчання

- пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності дитини як активного носія суб'єктного досвіду, що склався задовго до впливу спеціально організованого навчання в школі (учень не стає, а від початку є суб'єктом пізнання);
- для конструювання та реалізації навчального процесу потрібна особлива робота вчителя з виявлення суб'єктного досвіду кожного учня;
- в освітньому процесі відбувається «зустріч» суспільно-історичного досвіду, що задається навчанням, та суб'єктного досвіду учня;
- взаємодія двох видів досвіду учня повинна відбуватись не шляхом витиснення індивідуального, наповнення його суспільним досвідом,

а шляхом їх постійного узгодження, використання всього того, що накопичене учнем у його власній життєдіяльності;

- розвиток учня як особистості (його соціалізація) відбувається не тільки шляхом оволодіння нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення, перетворення суб'єктного досвіду як важливого джерела власного розвитку;

- головним результатом учіння повинні бути сформовані на основі засвоєння знань і умінь пізнавальні здібності школяра.

Умови індивідуально-особистісного розвитку учня

- розробка предметного змісту, технологій його використання в освітньому процесі. Для цього в рамках програми (тематичного планування) учитель повинен мати дидактичний матеріал, який варіює вид і форму подачі навчального матеріалу, а учень має свободу вибору завдання (те саме завдання повинно забезпечити можливість його виконання через образ, слово, схему, моделювання і под.);

- виявлення ставлення учня до учіння, аналіз використаних учнем різноманітних способів опрацювання навчального матеріалу (вибір найраціональніших з них, зіставлення своїх і чужих способів, їх аналіз, обговорення, аргументація, застосування тощо);

- спрямованість учителя на навчальні можливості кожного учня; складання індивідуальної карти особистісного (пізнавального) розвитку дитини, індивідуальної корекційної програми навчання з опорою передовсім на успіх у досягненні позитивних навчальних результатів;

- побудова уроку, спрямованого на створення умов самореалізації, самостійності кожного учня; розкриття і максимальне використання суб'єктного досвіду дитини; стимулювання учнів до використання різноманітних способів виконання завдань з правом на помилку; на застосування активних форм спілкування.

Концепція особистісно орієнтованого навчання має значущі переваги, а також деякі ризики, які варто враховувати. До переваг відносяться: по перше, увага до внутрішнього світу дитини, розвитку особистості учня шляхом учіння; по друге, пошук нових методів, форм і засобів навчання. Як ризик, варто зазначити, що абсолютизація інтересів і спонтанної діяльності учнів, зокрема у визначенні змісту і методів навчання, може позначитися на систематичності освітнього процесу та знизити рівень освіти.

Помітно, що принципи та методи особистісно орієнтованого навчання дозволяють врахувати рівень кожної дитини, застосування різного дидактичного матеріалу – дати посильне завдання, використання різноманітних форм взаємодії сприяють розвитку комунікативних здібностей тощо. Це збігається з принципами інклюзивного навчання, основним із яких є урахування індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з ООП.

Для навчання дітей з ООП використовуються ті ж методи, що й для інших дітей, проте особливості психофізичного розвитку учнів зумовлюють інші способи застосування цих методів. Зокрема, методи навчання є корекційно-розвитковими, а також стимулюють дітей з ООП до самостійної роботи, ініціативи. Опишемо окремі прийоми індивідуального підходу, зауваживши, що детальне оволодіння спеціальними методиками можливе лише за умови копіткого вивчення фахівцями конкретних галузей корекційної педагогіки та клінічної психології. Щодо загальної моделі корекційної роботи, варто враховувати ті педагогічні чинники, які у стандартних умовах закладів загальної середньої освіти можуть призвести до шкільної дезадаптації учнів з ООП: невідповідність шкільного режиму й санітарно-гігієнічних умов навчання психофізіологічним особливостям дітей з особливостями психофізичного розвитку; невідповідність темпу навчальної роботи когнітивним та типологічним особливостям учнів; переважання негативних оціночних

стимулів; непорозуміння й конфліктні ситуації у сім'ї внаслідок шкільних проблем у дитини.

Важливою умовою реалізації освітніх завдань у роботі з дітьми з ООП є адаптація змісту освіти до пізнавальних здібностей учнів. Для дітей з ООП адаптація, зокрема, полягає у зменшенні обсягу та модифікації характеру матеріалу; наприклад, для дітей з порушеннями слуху – у вилученні складного вербального матеріалу тощо. Усі адаптації відзначаються в індивідуальній програмі розвитку учня. З урахуванням специфіки порушення добираються види наочності. Наприклад, для дітей зі зниженим зором словесно-наочні посібники друкуються великим шрифтом, для дітей з інтелектуальними порушеннями наочність конкретна, без абстрактних зображень і деталей, що відволікають від сприймання головного. Повідомлення інформації для дітей з порушеннями інтелекту, мовлення, слуху здійснюється повільніше з урахуванням уповільненості сприймання вербальної інформації. Для дітей з порушеннями пізнавальної діяльності надається більше часу для обдумування відповіді, а для дітей з порушеннями зору – для запису. Слід використовувати варіативність повторення для заповнення прогалін у сприйманні. Із метою активізації пізнавальної діяльності учнів, підтримку їхньої працездатності й доцільно здійснювати оптимізацію темпу роботи та динаміки втомлюваності. Цей засіб спрямовується на переключення учнів на різні види діяльності; організацію хвилин відпочинку на уроках з метою запобігання втомі; створення для дитини ситуацій, цікавих фактів, прикладів успіху, емоційність викладу. З метою стимулювання навчальної діяльності дітей, побудови і регулювання стосунків з ними в інклюзивному класі слід ураховувати, що підвищена залежність самопочуття, психічного тону і працездатності дітей з ОПП від зовнішніх умов висуває і специфічні вимоги до оцінювання.

Специфіка полягає у зменшенні кількісної ролі оцінки, використанні її якісного потенціалу. На відміну від загальноприйнятих підходів до оцінки,

яка виставляється на підставі порівняння результатів роботи учня й нормативних вимог, у корекційно-педагогічній діяльності оцінюються сьогоденні досягнення учня порівняно з учорашніми. Здійснюється це індивідуально, з урахуванням реальних навчальних здібностей дитини, рівня її досягнень у конкретній галузі, міри старанності, наполегливості, праці, вкладеної в досягнення. При здійсненні освітньої діяльності з дітьми з ООП також важливо враховувати типові пізнавальної діяльності, соціальної адаптації та поведінки. Деякі з них представлені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Деякі типові особливості пізнавальної діяльності, соціальної адаптації та поведінки дітей з ООП

	Позитивні моменти (сильні сторони)	Труднощі	Особливі потреби
Труднощі пов'язані з затримкою розвитку	Научуваність збережена. Логічні процеси аналізу, синтезу, здатності узагальнювати, виділяти головне та розуміти прихований зміст формуються. Успішно засвоюють зміст загальноосвітньої програми у застосуванні адаптації навчальних підходів та методів викладання.	Труднощі в самоконтролі в діяльності, утриманні уваги на кількох об'єктах, утриманні належного рівня активності упродовж уроку, швидкій переробці інформації, поясненні власної думки.	Організація середовища. Незначне спрощення навчальних завдань. Надання часу на обмірковування завдань та самостійного виконання. Надання допомоги у вигляді повторення завдання та перевірки його розуміння, підбадьорювання, навідних питань. Запобігання перевтомі. За ігнорування особливих потреб можуть виникати: невпевненість у собі, плаксивість, негативізм, низька мотивація до навчання.

Мовленнєві порушення	<p>Научуваність збережена. Логічні процеси аналізу та синтезу, формуються. Добре орієнтуються в наочному матеріалі. Добре орієнтуються в соціальних ситуаціях. Активно компенсують недостатність мовних засобів жестами, мімікою та ін.</p>	<p>Розумінні мовних інструкцій, у висловлюванні власної думки, відповіді на запитання, у формуванні словесно-логічного мислення, в запам'ятовуванні навчального матеріалу, в саморегуляції діяльності, в формуванні навичок письма та читання.</p>	<p>Корекційно-розвиткова робота з розвитку мовлення. Спрощення та скорочення мовних інструкцій, пояснень та звернень. Залучення наочності. Підкріплення мовлення жестами. • Адаптація навчального матеріалу. Час для осмислення завдань. Надавати перевагу немовним методам перевірки знань. За ігнорування особливих потреб можуть виникати: уникнення контактів, дратівливість, негативізм, низька мотивація до навчання.</p>
-----------------------------	---	--	---

Інтелектуальні порушення	<p>Переважно збережена працездатність, діти мають інтерес до практичної діяльності. Успішно виконують завдання на просте відтворення матеріалу. Мають нормальну механічну пам'ять.</p> <p>Діти засвоюють програмовий матеріал спеціальної освітньої програми, отримують трудові навички.</p>	<p>Труднощі в самостійному осмисленні матеріалу, усвідомленні абстрактних понять та прихованого змісту, запам'ятовуванні та відтворенні змісту навчального матеріалу, самостійній організації діяльності, вирішенні нетипових завдань, встановленні причиннонаслідкових зв'язків (як в навчальному матеріалі, так і в життєвих ситуаціях), захисті власної думки та інтересів.</p>	<p>Модифікація змісту навчального матеріалу. Спеціальні методики навчання з використанням спрощення та поетапного засвоєння матеріалу. Корекційно-розвиткова робота щодо формування психічних процесів та розвитку зв'язного мовлення.</p> <p>Обмеження інтелектуальних та емоційних навантажень. Послідовне навчання трудовим навичкам. Психологічний та соціальний супровід.</p> <p>За ігнорування особливих потреб можуть виникати: протест на навчальну діяльність, зниження настрою або агресивність, низький статус в шкільному колективі порушення дисципліни та участь в асоціальних групах.</p>
---------------------------------	--	--	--

<p style="text-align: center;">Порушення зору</p>	<p>За збережених інтелектуальних здібностях: активно розвивається мовлення, розвинене вербально-логічне мислення.</p>	<p>Труднощі залежать від вираження порушень та проявляються в сферах: формування просторових уявлень та орієнтувань, формування правильних уявлень про явища оточуючого світу та в точне використанні термінів</p>	<p>Використання технічних засобів навчання. Додаткове освітлення робочого місця. Дозування зорового навантаження. Пристосування приміщень та території закладу (позначки). Корекційно-розвиткова робота з формування зорового сприйняття або компенсаторних функцій (тактильне сприйняття). Спеціальне навчання користуванню допоміжними приладами. Супровід асистентом дитини (за потреби). За ігнорування особливих потреб формуються неточні, фрагментарні або формальні знання, які дитина не може застосовувати з певною метою.</p>
--	---	--	---

<p style="text-align: center;">Порушення слуху</p>	<p>За інтелектуальних здібностей активно формуються альтернативні комунікації та невербальний інтелект.</p>	<p>Труднощі залежать від вираження порушень та проявляються в сферах: Розуміння зверненого мовлення формування активного мовлення; використання звичайних джерел інформації; формування уявлень про оточуючий світ; формування словесно-логічного мислення; орієнтування у відкритому просторі; установлення стосунків з іншими людьми.</p>	<p>Корекційно-розвиткова робота з формування навичок слухового сприйняття та формування вимови, з формування слухозорово-тактильного сприйняття мовлення. Адаптація методів навчання. Використання технічних засобів та контроль за їх робочим станом (кохлеарні імпланти, слухові апарати). Адаптація навчальних приміщень (поліпшення акустичних умов, додаткові засоби звукопідсилення). За ігнорування особливих потреб виникають підвищена тривожність та недовіра до оточуючих, відокремленість від колективу тих, щочують, формуються неточні, фрагментарні знання.</p>
---	---	---	--

Фізичні/нейромоторні порушення	Картина збережених функцій та порушень індивідуальна. Часто спостерігаємо: інтелектуальні здібності збережені, активно формуються компенсаторні засоби: активне мовлення та словесно-логічне мислення, наполегливість у досягненні результату, доброзичливість та вміння встановлювати стосунки з оточенням.	Труднощі залежать від вираження порушень та проявляються в сферах: пересування; самообслуговування; формування письма; формування просторового мислення; загальна працездатність.	Адаптація приміщення та території закладу. Прилаштування робочого місця. Допоміжні засоби для письма та читання, спеціальні зошити. Адаптація навчальних програм та методів. Оптимальний режим навантажень. Лікувальна фізкультура. Корекційно-розвиткова робота з формування пізнавальних процесів, зокрема просторового сприйняття. Корекція супутніх порушень.
Емоційні та поведінкові розлади	Збережені інтелектуальні здібності дозволяють використовувати методи регуляції поведінки та підтримуючі технології. Провокують на постійний творчий пошук.	Дитині важко: тривалий час сидіти нерухомо; утримувати увагу на одному об'єкті чи процесі; продовжувати тривалого часу; ігнорувати другорядні стимули; чекати своєї черги; організувати власну діяльність.	Чітка система вимог. Система зовнішньої підтримки та організації поведінки (наочні інструкції, піктограми, жетони та ін.). Адаптація методів навчання. Зміна видів діяльності. Дозування навантажень. Організаційна допомога.

2.2 Комунікація з дитиною з ООП та мінімізація заохочення проблемної поведінки та забезпечення безпеки

Комунікація ілюструє поведінку (норми задані суспільством), спрямовану на іншу людину, що забезпечує пов'язане з цією поведінкою пряме або непряме заохочення. Тобто, щойно дитина хоче пити, вона каже про це дорослому

(поведінка) – отримує воду (заохочення). Якщо поведінка постійно заохочується, то повторюється у певних умовах. Спілкуватися можна не лише за допомогою прямої мови. Є різні засоби спілкування: пряма мова, жестова мова, жестикуляція, малюнки, письмо.

Виділяють 9 найважливіших навичок спілкування.

- прохання про бажаний предмет
- прохання про допомогу
- прохання про перерву
- відповідь «ні» на запитання «*Чи хочеш ти ...?*»
- відповідь «так» на запитання «*Чи хочеш ти ...?*»
- реакція на прохання почекати
- реакція на повідомлення про зміну діяльності виконання

інструкції слідування розкладу.

Дані навички спілкування є особливо важливими, тому що допомагають дитині адаптуватися до середовища. Вони дають змогу ефективно взаємодіяти як з дорослими, так і з однолітками.

Прохання про бажаний предмет – одна із перших навичок, що її засвоюють діти. Таке прохання дозволяє отримати доступ до бажаного предмета або дії. Це є необхідним у повсякденному житті, дає можливість отримувати задоволення від різних занять та спілкування з іншими людьми.

Прохання про допомогу має велике значення, оскільки щодня стикаємося з ситуаціями, коли потребуємо допомоги інших людей для ефективного вирішення завдань. Наприклад, це поїздка у громадському транспорті, коли нас просять передати водію гроші за проїзд.

Прохання про перерву. Бувають ситуації, коли людина занадто втомлена, щоб продовжувати працювати і показувати добрі результати. Тоді вона потребує перерви. А навчання для школярів – тяжка робота. Хтось може стомитися за годину, хтось за 10 хвилин. А що роблять діти, щойно вони

втомилися і не можуть сконцентруватися на завданні? Хтось відмовляється його виконувати далі, хтось знаходить собі цікаве заняття, яке не потребує стільки концентрації, як навчання. Іноді може виникнути проблемна поведінка. Тому важливо дати дитині змогу попросити про перерву, а потім повернутися до попереднього завдання.

Відмова і погодження. Здатність відмовитися від пропозицій інших людей є украй важливою для повноцінного спілкування, як і здатність погодитися. Так інша людина може зрозуміти, чого ви точно не хочете або хочете. А якщо учень із ООП не має змоги відповісти «ні» на вашу пропозицію, все може закінчитися істерикою.

Реакція на прохання почекати. Це складна навичка, терпіння іноді не вистачає і дорослим. Передусім, це усвідомлення, що інша людина тебе почула, погодилася щось виконати або дати, але не зараз. У цьому випадку школяр розумітиме, що йому не відмовляють, що отримає бажане, треба лише почекати.

Реакція на інструкції. Здатність виконувати інструкції важлива не лише у освітніх закладах, передусім це життєво необхідна здатність. Наслідки невиконання певних інструкцій можуть бути трагічними.

Реакція на повідомлення про зміну діяльності. Часто школярі, коли чимось зайняті, не хочуть змінювати діяльність на іншу. Наприклад, дитина грається з товаришами, а мати кличе її додому. Або ж закінчується перерва і треба йти на інший урок. Для дітей з ООП це стає трагедією. Чому таке відбувається? Скоріш за все, дитина вже зацікавилася певною діяльністю і зміну сприймає як намагання відібрати приємність. Що робити? Наприклад, якщо на перерві учень грається машинкою, підійти до нього з м'ячем і запропонувати піти разом грати у спортзал. Тут є декілька умов. Ви завчасно мусите знати, що подобається дитині. І якщо граєте м'ячем у спортзалі, то це атрибут спортзалу, грати цим м'ячем в іншому місці не варто. З часом можна перейти від реальних предметів до їх зображень, кожен раз проговорюючи це вголос.

«Зараз час фізичного виховання, ми беремо м'яч і йдемо до залу (або ж «ми йдемо до залу, там гратимемо у м'яч»)».

Слідування розкладу. Усі хочуть знати, що від них очікують і коли чекати певних подій. У дорослому житті це зустрічі, певний розклад дня, який створюємо самі. Діти не виняток. Тому треба навчати використовувати системи, що містять інформацію про послідовність майбутніх дій. Це і розклад уроків на день, і розклад, де позначаються завдання на урок. Такий розклад повинен бути наочним. Якщо учень ще не вміє читати, треба надавати зображення або предмети, як описано у прикладі до повідомлення про зміну діяльності.

У навчанні дітей з особливими освітніми потребами можна зіштовхнутися з такою проблемою, як невиконання озвученої інструкції. Цілком ймовірно, що такі діти її не розуміють не розуміють. Школяр не зрозуміє складні речення, переобтяжені зворотами. Або це можуть бути речення, де є інструкція на кілька кроків уперед. Якщо речення описує діяльність на кілька кроків наперед, дитина може зробити замість трьох послідовних дій одну, дві або жодної. А все пов'язано з тим, що мовлення занадто швидке або складне. Саме тому необхідно з'ясувати: що дитина розуміє, скільки слів у реченні можна з'єднати, щоб конструкція стала простішою для усвідомлення і виконання.

Тобто, мовленнєвий режим – це спосіб обмеження мовлення, щоб максимально зрозуміло висловлювати думки та інструкції. Тут має значення: швидкість, з якою говорите, чіткість, простота фрази, довжина фрази, у певних випадках треба переконатися, що учень дивиться на вас, коли ви говорите. Окрім цього, супроводжуйте мовлення жестами. Їх повинно бути значно більше, аніж, якщо би ви розмовляли з будь-якою іншою дитиною.

Також необхідно пам'ятати, що мислення дитини з ООП буває надто конкретним. Отже, вживання слів у переносному значенні вона інколи не зрозуміє. Жарт також не розумітиме. Іронію і сарказм може не відчувати. Відповідатиме на запитання так, як зрозуміла. Або може повторити запитання,

можливо, з такою ж інтонацією, або з іншою, незвичною для вас. Для забезпечення спілкування із дітьми, що мають труднощі у комунікації, доцільно використовувати альтернативні засоби комунікації, зокрема систему PECS.

PECS – система альтернативної комунікації, яка дозволяє дитині з порушеннями мовлення спілкуватися за допомогою карток. Обов'язковою умовою для початку навчання за системою PECS є наявність в учня бажання щось отримати або зробити. Мета занять – школяр навчається повідомляти про бажання отримати певний предмет або робити щось, використовуючи картки з зображеннями.

Існує 6 етапів протоколу PECS, а також етап, пов'язаний із застосуванням додаткових навичок:

Етап I. «Як» здійснити спілкування

Етап II. Відстань і наполегливість

Етап III. Розрізнення карток

Етап IV. Структура речення

Додаткові навички

Етап V. Відповідь на питання «Що ти хочеш?»

Етап VI. Коментування.

Етап I. «Як» здійснити спілкування.

Основна мета першого етапу навчання PECS – навчити учня подавати комунікативному партнеру картку, для того, щоб отримати той предмет, який він хоче. Так дитина вчиться способу, як звернутися з проханням і усвідомлює, для чого потрібна комунікація.

Етап II. Відстань і наполегливість.

Основна мета другого етапу – закріпити і узагальнити навичку, отриману на першому етапі – подача картки комунікативному партнеру, для того, щоб отримати бажаний предмет. Але, якщо на першому етапі дитині слід лише подати картку, то на другому етапі очікувана складніша реакція. Наприклад,

взяти картку, встати з-за столу, і, підійшовши до дорослого, покласти йому в руку картку. Або, коли учень не сидить за столом. Якщо бачить, що дорослий тримає в руках бажаний предмет, він йде до столу, бере картку і разом з картою підходить до дорослого. Або варіант, коли школяр підходить до дошки, де на липучці висить картка, знімає картку і підходить з нею до комунікативного партнера.

Етап III. Розрізнення карток.

Навчання відмінності щодо карток відбувається саме на третьому етапі, коли первинні навички комунікації вже закріпилися. У підсумку учень навчається вибрати картку бажаного предмета з усіх карток, які є в його комунікативній книзі або на дошці.

Етап IV. Структура речення.

Основною метою четвертого етапу є ускладнення реакції. Якщо раніше учень подавав одну картку, щоб попросити бажану дію або предмет, то тепер вчиться складати кілька карток у речення. Тобто, прикріплювати у рядок кілька карток на смужку зі липучкою і подавати цю смужку. Очікуваний результат такий: школяр просить предмети, які містяться або не є в полі зору, за допомогою фрази, що складається з кількох слів. Розгортає книгу, знаходить символ «Я хочу», наклеює його на смужку, знаходить зображення предмета, наклеює на смужку, відриває смужку від книги, підходить до комунікативного партнера і подає цю смужку.

Завдяки PECS дитина може засвоїти такі додаткові навички: просити про допомогу, відповідати на запитання «так» або «ні», просити про перерву, реагувати на інструкцію «зачекай».

Етап V. Відповідь на питання: «Що ти хочеш?» (прохання як відповідь на запитання)

На цьому етапі PECS школяр вчиться відповідати на запитання «Що ти хочеш?». Таке запитання на попередніх етапах притлумлює ініціативу.

Етап VI. Коментування.

На цьому етапі школяр учить привертати увагу дорослого задля того, щоб поділитися своїми спостереженнями про зміну в середовищі. Часто діти привертають увагу дорослих до якихось цікавих, на їх думку, предметів або явищ. Прикладом цього є: *«Мамо, дивись, яка гарна квітка»*, *«Мамо, дивись, які гойдалки»* тощо. Для дитини з особливими освітніми потребами іноді це складно. Щоб навчити її ділитися своїми спостереженнями з іншими, беруть картку *«Я бачу»*. І звернення на комунікативному планшеті тоді має вигляд: *«Я бачу» «вантажівку»*.

Найчастіше можете стикатися вже з комунікацією 3-го етапу і подальших. На перших двох етапах дитина навчається розуміти, як можна спілкуватися, як за допомогою зображень висловити бажання співрозмовнику, вчиться наполегливості, долати різні відстані для отримання бажаного. На третьому етапі учень обирає картку з зображенням бажаного предмета або дії та приносить картку комунікативному партнеру, найчастіше дорослому. На четвертому етапі школяр вчиться викладати з карток речення. Наприклад, *«Я хочу» «цукерку»*. Таке речення збирається на спеціальному планшеті. Також для прохань школяр може використовувати не лише комунікативну теку з набором карток та планшетом (зона для складання з окремих слів речення), а й електронний планшет, де встановлено необхідне програмне забезпечення або інші комунікатори.

Звичайно, для людей, які у повсякденному житті не зустрічалися з альтернативними засобами комунікації, такий спосіб спілкування здаватиметься дивним. Проте це інколи єдиний спосіб, за допомогою якого дитина з особливими освітніми потребами може спілкуватися на даному етапі розвитку. Такий засіб альтернативної комунікації, як PECS, простий, зрозумілий для дітей і дорослих, допоможе одноліткам зрозуміти учня з ООП. А незвичність якраз і привертає увагу однолітків до дитини з ООП тим, що

служить підвалиною до налагоджування стосунків. Упереджене ставлення можуть формувати висловлюваннями й діями значущі дорослі, часто не помічаючи цього. Тому корисно паралельно проговорити, що ми різні, а для того, щоб зрозуміти один одного, можемо обирати допоміжні засоби.

Іншим важливим аспектом у роботі з дитиною з ООП є мінімізація заохочення проблемної поведінки та забезпечення безпеки

Важливо своєчасно реагувати на прояви занепокоєння чи перші ознаки початку епізоду у дитини. Такими ознаками є: зміни настрою міміки підсилення стереотипії зміна темпу рухів заціпеніння зміна кольору обличчя.

Тоді доцільно якомога швидше спрямувати дитину на улюблену діяльність, допомогти підказками, продемонструвати альтернативну чи бажану поведінку, змінити середовище чи структуру діяльності на комфортніші для дитини.

Якщо проблемна поведінка становитиме загрозу для дитини чи оточення, *питання безпеки є першочерговим*. Середовище має бути безпечним, зосібна для демонстрації проблемної поведінки, не мати предметів, якими можна ушкодити себе чи іншого. Необхідно *переконатись*, що учень перебуває у безпечному приміщенні. У загрозованих діях потрібно дотримуватись відстані, але супроводжуючий чи *вчитель* – завжди у зоні досяжності. *Тоді дорослий* матиме змогу контролювати ситуацію та втрутитись за нагальної потреби. Необхідність фізичних обмежень розглядається залежно від потенційної небезпеки, яку дає поведінка школяра. Безумовно, це потребує попереднього узгодження та обговорення з батьками дитини чи особами, що опікуються нею. Якою би не здавалась поведінка школяра, необхідно демонструвати спокій та врівноваженість. Доцільно обмежити коментування, докори чи спроби емоційно вплинути на учня під час епізоду небажаної поведінки. Якщо це можливо (не загрожує дитині та оточенню), потрібно ігнорувати таку поведінку.

Поведінкове втручання – процес, який потребує часу, системності та зусиль. Запобігання виникненню проблемної поведінки – пріоритетний напрямок роботи, але не реалістично завжди все передбачити та контролювати. Трапляються і надзвичайні неочікувані ситуації, неефективні стратегії із запобігання. Слід мати чітке уявлення, як саме має реагувати оточення дитини за виникнення небажаної поведінки.

Розробляючи план поведінкового втручання, важливо обирати методи роботи, виходячи із функцій поведінки. Забезпечте дитині можливість отримати те, що вона бажає досягти такою поведінкою у разі альтернативного способу дії. Не надавайте підкріплення відразу після епізоду проблемної поведінки, навіть якщо вам здається, що це допоможе швидше повернутися у спокійний стан. Створюйте ситуації, коли школяр продемонструє позитивну поведінку, підкріплюйте її тим, що він любить і цінує.

Якщо з поведінкою, метою якої є отримання бажаного чи уникання, напрямок роботи зрозумілий, то у разі сенсорної стимуляції для ефективної роботи невідкладне залучення спеціаліста з сенсомоторного розвитку. Він допоможе зрозуміти, які саме сенсорні системи стимулює учень, визначиться з альтернативною поведінкою, що дозволить дитині отримувати ті ж відчуття соціально прийнятним шляхом, та розробить сенсорну дієту. Дотримання певного режиму сенсорного насичення зменшує необхідність у надмірній аутоstimуляції.

Ефективним методом запобігання виникненню проблемної поведінки у дітей з ООП та задоволенням специфічних сенсорних потреб є ресурсна кімната.

У багатьох дітей з особливими освітніми потребами є труднощі зі сприйняттям повсякденної сенсорної інформації, наприклад, гучними звуками у класній кімнаті, запахами побутової хімії, яскравим світлом. Спеціалісти називають це порушенням сенсорної інтеграції або сенсорного сприйняття.

Повсякденна сенсорна інформація сприймається нами через сім каналів: зір, слух, дотик, смак, нюх, рівновага (вестибулярний апарат), сприйняття власного тіла (проприорецепція). Діти з порушенням сприйняття сенсорної інформації бувають занадто або недостатньо чутливими в одній з цих областей («надмірна чутливість» чи «недостатня чутливість»). Надмірна кількість сенсорної інформації або її брак викликає у дітей з ООП сильний стрес, виснаження і навіть біль. Це стає причиною поведінкових труднощів. Така проблема може глибоко вплинути на усі аспекти життя учня: зменшення рівня успішності у навчанні, відсутність комунікації з однолітками і т.п. Щоб визначити, чим зумовлена незвична поведінка дитини, слід залучити до роботи спеціаліста відповідного профілю. Одним із методів роботи з порушенням сенсорного сприйняття є ресурсна та сенсорна кімнати – обладнані окремі приміщення, де дитина з ООП може задовольняти свої специфічні сенсорні потреби або знижувати рівень сенсорного перевантаження. Для того, щоб ресурсна кімната була ефективною, вона має спеціальне обладнання, що відповідає критеріям: ергономічність; безпека; надійність; насичення специфічних сенсорних потреб. Для покращення фізичного й емоційного стану дитини, попередження сенсорного перевантаження, підправлення роботи сенсорних систем, розвитку соціальної адаптації є ресурсна кімната.

Ефективність освітнього процесу залежить від злагодженої роботи всіх сенсорних систем. Порушення роботи сенсорних систем легко сплутується з особливостями сенсорного сприйняття. Для того, щоб визначити домінуючі канали (візуальний, слуховий, кін естетичний) сприйняття, необхідне залучення спеціаліста відповідного профілю.

2.3. Розробка індивідуальної програми розвитку

Індивідуальна програма розвитку – це документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з ООП, закріплює перелік необхідних

психологопедагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення чітких навчальних стратегій і підходів до навчання.

В індивідуальній програмі розвитку зазначається загальна інформація про учня, наявний рівень знань і вмінь, динаміку розвитку, адаптацію навчального матеріалу, технічні пристосування, додаткові послуги (корекційно-розвиткові заняття), визначені на підставі висновку інклюзивно-ресурсного центру.

ІНДИВІДУАЛЬНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ

1. Період виконання _____
2. Загальні відомості про учня:
 прізвище, ім'я, по батькові _____
 дата народження _____
 повне найменування закладу загальної середньої освіти, в якому навчається учень _____
 рік навчання _____
3. Відомості про особливості розвитку учня (особливі освітні потреби, стан здоров'я, фізичний і мовленнєвий розвиток, когнітивну, емоційно-вольову сферу, навчальну діяльність)

Порядковий номер	Дата	Короткий зміст	Джерело інформації
			Витяг ОПМПК або Висновок про комплексну оцінку
			Медична довідка
			Характеристика з ЗДО

4. Наявний рівень знань і вмінь учня. Потенційні можливості
5. Додаткові освітні та соціальні потреби учня. (додаткова підтримка асистента вчителя, супровід соціальним працівником, робота з вчителем-дефектологом, вчителем-логопедом тощо)
 - Так (зазначити потреби) _____
 - Ні
6. Наявний рівень знань і вмінь учня. Потенційні можливості

7. Додаткові освітні та соціальні потреби учня (додаткова підтримка асистента вчителя, супровід соціальним працівником, робота з вчителем-дефектологом, вчителем-логопедом тощо)

- Так (зазначити потреби) _____
- Ні

8. Психолого-педагогічна допомога, що надається під час проведення у позаурочний час корекційно-розвиткових занять.

Найменування заняття	Фахівець, який проводить заняття	Місце проведення заняття	Дата проведення заняття/періодичність

9. Характеристика учня

Сфера розвитку	Стисла характеристика	Заплановані дії	Очікувані результати/уміння
Емоційно-вольова			
Фізична			
Когнітивна			
Мовленнєва			

10. Навчальні предмети (у разі, коли потенційні можливості учня не дають змоги засвоїти навчальну програму, що призводить до необхідності розроблення адаптованої або модифікованої програми)

Порядковий номер	Навчальний предмет	Програма	
		адаптована	модифікована

Звільнення від вивчення окремих навчальних предметів

- Так (зазначити предмет (предмети) _____)
- Ні

11. Адаптація (необхідне підкреслити)

Пристосування середовища: доступність, інтенсивність освітлення, зменшення рівня шуму в класі, приміщення для усамітнення, інше _____

Психолого-педагогічна адаптація: збільшення часу на виконання завдань, чергування видів діяльності, виконання завдань за зразком, вид та частота релаксації, використання засобів концентрації уваги, інше _____

Адаптація навчального матеріалу: адаптація навчальних посібників, наочних матеріалів, картки-підказки, використання друкованих текстів з різним розміром шрифтів, інше _____

Необхідне спеціальне обладнання

Так (зазначити обладнання) _____

Ні

12. Індивідуальний навчальний план

Індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма розробляються відповідно до особливостей інтелектуального розвитку учня.

Індивідуальний навчальний план визначає перелік предметів та кількість годин для їх вивчення.

Навчальний предмет

Цілі навчання	Зміст технології, спрямовані на які засвоїв учень за досягнення мети	Оцінювання знань, які учень засвоїв за рік/півріччя
---------------	--	---

13. Джерела інформації в процесі розроблення індивідуальної програми розвитку:

висновок психолого-медико-педагогічної консультації

попередня індивідуальна програма розвитку

батьки/опікуни

учень

інші _____

12. Члени групи з розроблення індивідуальної програми розвитку

ПІБ	Найменування посади	Підпис
-----	---------------------	--------

13. Узгодження індивідуальної програми розвитку з:

1) батьками/законними представниками:

прізвище, ім'я, по батькові батьків/законних представників _____

підпис _____ дата _____

2) учнем у разі, коли йому виповнилося 16 і більше років

підпис _____ дата _____

14. План консультування батьків/законних представників у процесі розроблення/виконання індивідуальної програми розвитку

Дата	Мета	Відповідальні особи
------	------	---------------------

15. Моніторинг стану розвитку учня та його навчальних досягнень

Сфери розвитку/ навчальні предмети	Термін проведення моніторингу			
		упродовж першого півріччя навчального року	після закінчення першого півріччя навчального року	упродовж другого півріччя навчального року

(найменування посади (підпис)

(ініціали, прізвище)
директора ЗЗСО)

_____ 20__ р.

Індивідуальна програма розвитку розробляється групою фахівців (командою супроводу дитини з особливими освітніми потребами) до якої обов'язково входять батьки учня або його законні представники.

Індивідуальна програма розвитку (ІПР) складається на основі висновку про комплексну оцінку та результатів психолого-педагогічного вивчення дитини з ООП фахівцями закладу освіти упродовж двох тижнів від початку навчання дитини. За цей час команда супроводу доповнює висновки фахівців ІРЦ результатами власних оцінок та спостережень.

Завдання психолого-педагогічного вивчення дитини з ООП у закладі освіти:

- визначити актуальний рівень знань і вмінь учня,
- визначити ефективний стиль навчання (візуальний, кінестетичний, полісенсорний та інші, особливо якщо один зі стилів домінує),
- визначити особливості адаптації дитини до закладу освіти та колективу однолітків,

– визначити конкретні аспекти в життєдіяльності дитини, де вона потребує сторонньої допомоги під час освітнього процесу.

Соціалізація дитини з ООП, її адаптація до колективу однолітків є не менш важливою метою інклюзії, аніж здобуття певного рівня освіти. Іноді завдання соціалізації дитини стають важливішими або потребують більшої уваги та підтримки з боку фахівців, ніж обсяг засвоєних знань. Наприклад, інклюзивне навчання дітей із дефіцитом уваги та гіперактивністю (РДУГ), розладами аутистичного спектру (РАС), труднощами самоконтролю та регуляції поведінки. Отже ІПР дитини з особливими потребами відображає не лише індивідуалізацію навчання, але й особливості підтримки навчальної та комунікативної поведінки дитини.

ІПР є документом, що фіксує конкретні завдання навчання дитини, обсяг корекційно-розвиткових послуг та використання спеціальних засобів та обладнання. Результатом засідання з розроблення ІПР є чітке уявлення у фахівців та батьків про обсяг освітніх послуг, зміст навчальної та корекційно-розвиткової роботи, методи оцінювання навчальних досягнень учня та відповідальність кожного з учасників освітнього процесу в інклюзії.

Індивідуальна програма розвитку дитини затверджується директором закладу освіти та підписується батьками (законними представниками дитини). Перегляд ІПР здійснюється не рідше двох разів на рік. Але, зважаючи на надто короткий термін для первинного вивчення та затвердження ІПР, потреба в корекції ІПР, уточненні цілей та форм підтримки може виникнути раніше, ніж наприкінці навчального семестру. Коротший термін для планування завдань ІПР необхідний також для пошуку індивідуальних форм підтримки та навчальних підходів учнів зі складними порушеннями або поведінковими проблемами.

ІПР також є засобом комунікації, адже інформує педагогів і батьків про потенції дитини, динаміку її розвитку. Індивідуальна програма розвитку - документальне свідчення організації навчання дітей з особливими освітніми

2.4. Професійна та психологічна готовність педагога до навчання дітей, які мають особливі освітні потреби

Для забезпечення якісного навчання дітей з ООП педагоги мають уміти здійснювати індивідуалізацію й диференціацію освітнього процесу щодо навчальних стилів, здібностей і додаткових потреб дитини в освіті. Для забезпечення індивідуалізації освітнього процесу педагогам потрібна допомога асистентів педагогів та інших фахівців.

У контексті становлення системи перепідготовки фахівців інклюзивної освіти варто враховувати світовий досвід, спиратися на нову парадигму Європейського простору вищої освіти, завдання освітніх Програм ЄС Темпус та Еразмус+. Започатковані наукові розробки, які присвячені підготовці фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в інклюзивному просторі (О. Акімова, К. Бовкуш, І. Демченко, М. Захарчук, А. Колупаєва, Г. Косарева, О. Кучерук, З. Ленів, С.Миронова, Т. П'яткова, І. Юхимець, Л. Савчук та ін.).

Інформаційна обізнаність учителя щодо основних положень інклюзивної освіти є основою для його професійної позиції. Запити, які надали вчителі на курсах перепідготовки та супервізійних групах, свідчать про те, наскільки різними є складності організації освітнього процесу, оскільки питань, що виникають, більше, ніж відповідей. Робота педагога з дітьми з інтелектуальними порушеннями, потребує їх емоційного прийняття, вона має професійний «бар'єр», оскільки подекуди учитель не знає, як оцінювати її досягнення, яким способом перевіряти її знання. Безперечно, такі діти не зможуть уповні опанувати навчальну програму масової школи, для них необхідний індивідуальний освітній маршрут, використання іншої програми

навчання, що для педагога загальноосвітньої школи вкрай складно, навіть якщо школа ліцензована на кілька видів освітніх програм.

Зарубіжні дослідники говорять про «досвід трансформації», що переживають педагоги, які стали інклюзивними вчителями і вихователями. Цей процес є природним наслідком оволодіння новими професійними навичками, зі зміною своїх установок щодо учнів, які відрізняються від однолітків. Негативне ставлення до інклюзії зміниться, коли педагог отримає власний позитивний досвід: побачить перші успіхи дитини, прийняття її в середовищі однолітків, щире вдячність батьків. Учителі, які отримали досвід роботи за принципами інклюзивної освіти, розробили такі способи включення дитини з особливими освітніми потребами, зокрема, включати їх до тих же видів навчальної активності, але ставити інші завдання; залучати учнів до групових форм роботи та групового вирішення задачі; використовувати активні та інтерактивні форми навчання.

Для успішного навчання дітей з ООП педагог мусить зробити наступне:

Кроки педагога для включення дитини з ООП в освітній процес:

1. Ознайомитися з висновками ІРЦ учня, мати уявлення, які процеси та функції потребують підтримки.
2. У процесі освітньої діяльності вивчати динаміку уваги, стомлюваності роботи дитини.
3. Ураховувати стан слуху, зору, загальної і дрібної моторики дитини.
4. Навчитися адаптувати навчальні плани, методи роботи, модифікувати дидактичний матеріал до індивідуальних потреб дітей.
5. Уміти створювати оптимальні умови для спілкування, сприяти налаштуванню дружніх стосунків між дітьми, формування колективу.
6. Формувати у дітей з ООП досвід стосунків у соціумі, навички адаптації до соціуму.

7. Підготувати дітей класу до того, що поряд з ними навчатимуться учні з ООП, навчити налагоджувати дружні стосунки. Не припускати зневажливого ставлення до дітей з ООП

Загальною для вчителів і для батьків є проблема толерантності. Сім'я може допомогти школі. Проте, зазвичай, саме батьки «сіють зерна ворожнечі», неприязні, навіть не помічаючи цього. Діти наслідують оцінки батьків, сприймають їх негативне ставлення до людей з ООП. У зв'язку з цим, цілеспрямовану роботу проводять з батьками учнів, роз'яснюючи їм важливість виховання у дітей культури спілкування. Досить складно плекати толерантність у дітей, якщо цією якістю не володіють батьки, оскільки саме особистий приклад дорослих виховує в учнів відчуття пошани до інших людей, терпимість до інших поглядів.

Чимало вчителів закладів загальної середньої освіти до першого прийому дітей із ООП не мали контакту з такими учнями. Вони можуть раптово стикатися зі своїми (часто прихованими) забобонами стосовно учнів з особливими освітніми потребами, можуть відчувати себе безпорадними в роботі з такими дітьми.

Робота з особливою дитиною та її батьками вимагає немало енергії. Буває, що вчитель занадто занурюється у сімейну ситуацію дитини з ООП та її проблеми. Поступово емоційно-енергетичні ресурси виснажуються, і виникає необхідність відновлювати їх або берегти, удаючись до тих або інших прийомів психологічного захисту. Так деякі фахівці згодом змінюють профіль роботи та навіть професію.

Типовий варіант економії ресурсів – емоційне вигорання. Сприйняття несприятливих сторін діяльності загострюється, і тоді людина надзвичайно переживає щодо стресових ситуацій, конфліктів, допущених помилок. Наприклад, педагог, який навчився спокійно реагувати на труднощі характерів дітей, їх шкільні труднощі, раптом «зривається» у спілкуванні з дитиною,

обурений її витівками і грубістю. Трапляється, коли той же вчитель розуміє, що треба приділити особливу увагу учневі, його сім'ї, проте не в змозі зробити відповідні кроки. Емоційне вигорання перетворилося на байдужість і апатію.

Ефективними формами розв'язання труднощів та пошуку свіжих ідей і ефективних педагогічних рішень командою супроводу є супервізії та інтервізії.

Згідно із текстом «Типового положення про проведення супервізії впровадження Концепції «Нова українська школа», педагогічна супервізія – відносно новий для України напрям роботи з педагогічними кадрами, метою якого є: підвищення цілеспрямованості професійних дій, підвищення кваліфікації, посилення ступеня задоволення власною працею. Предметом супервізії є аналіз усвідомлюваних і неусвідомлюваних потенційних здібностей спеціаліста. Супервізія в інклюзивній освіті має допомогти педагогам краще зрозуміти філософію, ідеологію та практику інклюзивної освіти; дізнатися про зовнішні та внутрішні ресурси діяльності педагога та інших учасників команди супроводу в інклюзивній освіті; пріоритети освітньої та корекційно-розвивальної діяльності для дітей з ООП; удосконалити свою концептуальну, технологічну, інтегративну компетентність.

Формами педагогічної супервізії є група професійного зростання, тематичний семінар, групові форми супервізорської роботи

Група професійного зростання – обов'язкова групова форма роботи для початківців (передбачає тематичну спрямованість); призначена для поглибленого навчання та вирішення професійних проблем фахівців-початківців; проводиться в плановому порядку під керівництвом супервізора.

Тематичний семінар – групова форма роботи, в якій беруть участь фахівці одного профілю діяльності, наприклад корекційні педагоги; призначений для обговорення різних професійних проблем; проводиться в плановому порядку під керівництвом супервізора.

Групові форми супервізорської роботи, метою яких є групове обговорення професійних проблем різних фахівців команди супроводу незалежно від їх стажу, проводиться в плановому порядку під керівництвом супервізора.

Отже, педагогічна супервізія – це діалогічний педагогічний процес, що базується на гуманних цінностях та порозумінні, рівноправних конструктивних стосунках між супервізором та тим, хто отримує супервізію, з метою напрацювання унікального особистого знання в конкретній педагогічній ситуації та особистісного зростання обох сторін.

Обов'язковою умовою супервізії є дотримання принципів спілкування та побудови стосунків: супервізія спрямована на підвищення професійної компетентності педагога, а не на оцінку його діяльності.

Метою проведення супервізійних груп є: покращити якість готовності до надання якісних освітніх послуг в аспекті інклюзії у педагогічного складу загальноосвітніх навчальних закладів щодо ідей Нової української школи та нового Закону про освіту. Через використання принципів роботи супервізійної групи створити творчу атмосферу для обговорення проблемних тем.

ГЛОСАРІЙ

Булінг (цькування) – діяння (дії або бездіяльність) учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи та (або) такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого.

Індивідуальна програма розвитку – документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психологопедагогічних, 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.

Індивідуальний навчальний план – документ, що визначає послідовність, форму і темп засвоєння здобувачем освіти освітніх компонентів освітньої програми з метою реалізації його індивідуальної освітньої траєкторії та розробляється закладом освіти у взаємодії із здобувачем освіти за наявності необхідних для цього ресурсів.

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

Компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність

особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

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

Результати навчання – знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів.

Розумне пристосування – запровадження, якщо це потрібно в конкретному випадку, необхідних модифікацій і адаптацій з метою забезпечення реалізації особами з особливими освітніми потребами конституційного права на освіту нарівні з іншими особами.

ПІСЛЯМОВА

Сьогодні в Україні активно поширюються ідеї інклюзивної освіти. Тому перед педагогічною освітою постає важливе завдання забезпечити високу функціональність людини в умовах стрімкого розвитку суспільства. В таких умовах підвищуються вимоги до особистості педагога, до його знань, умінь та навичок. Тому, образ сучасного педагога представляється як професіонал наставник, посередник для освоєння людиною будь-якого віку необхідних загальнолюдських цінностей, знань, культури, норм поведінки. новий педагог, що орієнтований на виклики та запити часу, а головним у його діяльності виступає не просто передача знань, а вміння надавати всебічну допомога у формуванні гуманної особистості.

Дані методичні настанови спрямовані допомогти майбутньому педагогу у роботі з дітьми з ООП, в оволодінні необхідними методами, способами та шляхами у навчанні, вихованні та розвитку таких дітей. Провідна ідея методичних настанов вибудовується навколо світових тенденцій шановливого та індивідуалізованого ставлення до дітей з ООП, сприйняття їхніх особливостей психофізичного розвитку не як проблеми та перешкоди, а саме як можливості методичного збагачення процесу навчання й забезпечення рівного доступу до освіти усім дітям, незалежно від стану їхнього фізичного та/або психічного здоров'я.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боряк О. В. Психолого-педагогічні умови формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Педагогічні науки*. Випуск LXIX, Том 1. Херсонський державний університет, Видавничий дім «Гельветика», 2016. С. 121-127.
2. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф... дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти», 13.00.03 «Корекційна педагогіка»; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2016. 46 с.
3. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі : початкова ланка. *Путівник для педагогів*. Навчально-методичний посібник. Київ, 2010. 96 с.
4. Доступність та універсальний дизайн : навчально-методичний посібник. К. 2013. 128 с.
5. Заєркова Н.В. Індивідуальне оцінювання дітей з особливими освітніми потребами. Технологія «портфоліо» [Електронний ресурс]. Режим доступу : [https:// www.slideshare.net/ lanalana63/ss-16336035](https://www.slideshare.net/lanalana63/ss-16336035) (дата звернення 25.01.23)
6. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 22.01.23)
7. Захарчук М. Є. Проблеми формування професійної компетентності викладача в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska>. (дата звернення 06.01.23)

8. Інвалідність та суспільство: навчально-методичний посібник. Київ, 2012. 216 с.
9. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: науково-методичний збірник. Київ : 2007. 336 с.
10. Інструктивно–методичні рекомендації МОН щодо організації інклюзивного навчання в закладах освіти. [Електронний ресурс]– Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/dlya-fahivciv/metodiki-inkluzia>. (дата звернення 15.01.23)
11. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. К., 2008. 126 с.
12. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. К. : «Самміт-Книга», 2009. 326 с.
13. Колупаєва А.А., Данілавичюте Е.А., Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник. К. : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 192 с
14. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, 2006. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення 25.01.23)
15. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти, 1960. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_174 (дата звернення 25.01.23)
16. Кучерук О. С. Компетентнісний підхід як основа підготовки майбутнього вчителя до реалізації завдань інклюзивного навчання [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska> (дата звернення 25.01.23)
17. Луценко І. В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття

наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спец. : 13.00.03 «Корекційна педагогіка»; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Київ, 2017. 20 с.

18. Мартинчук О. В. Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Дис ... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук, зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ, 2019, 614.

19. Методичний посібник. Серія «Інклюзивна освіта: крок за кроком». К., 2015.

20. Методичні рекомендації щодо організації навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладах у 2015 – 2016 навчальному році. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: mirrvopsi.at.ua/Metodrecomend/inkluz.doc. (дата звернення 15.01.23)

21. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

22. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський, 2016. 164 с.

23. Наказ «Про затвердження Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти» (Документ z0945-18, чинний, поточна редакція – Прийняття від 01.08.2018). [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0945-18#n20>. (дата звернення 22.01.23)

24. Нечипоренко В. С. Організація інклюзивного навчання дітей і молоді з особливими освітніми потребами. Директор шк. 2016. № 9 – 10. С. 41 – 48.

25. Основні принципи етикету в спілкуванні з людьми з інвалідністю запропоновані Всеукраїнським громадським об'єднанням «Національна

асамблея людей з інвалідністю» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://naiu.org.ua/useful/etika-spilkuvannya/> (дата звернення 12.03.23)

26. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. – Київ : ТОВ «Агенство «Україна», 2019. – 300 с. URL:<https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/posibniki/inklyuziyavnz.pdf> (дата звернення 22.01.23)

27. Постанова Кабінету Міністрів України від 14.02.2017 N 88 «Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/88-2017-p> (дата звернення 25.01.22)

28. Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 року N 545 «Про затвердження положення про інклюзивно-ресурсний центр». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017> (дата звернення 25.01.22)

29. Постанова Кабінету Міністрів України від 9 серпня 2017 р., N 588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/588-2017-p> (дата звернення 25.01.22)

30. Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання : метод. лист від 26.07.2012 №1/9-529 Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. Інформ. зб. та коментарі М-ва освіти і науки України. 2012. № 23–24, серп. С. 19.

31. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю. Резолюція. Прийнята Генеральною Асамблеєю ООН, 1993. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_306 (дата звернення 25.03.23)

32. Хозраткулова І. А. Проблеми впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського* : зб. наук. праць. Серія «Психологічні науки». Т.2. 2017. №8. 141–149.

Оволодіння читанням у дітей з ООП

Оволодіння процесом читання є центральною ланкою освіти дитини. Успішність навчання за всіма навчальними предметами залежить від якості цього процесу. У дітей з ООП, особливо з мовленнєвими розладами та обмеженнями інтелектуального розвитку досить часто виникає потреба в підтримці опанування читанням. У деяких дітей при обстеженні в ІРЦ виявляють дислексію.

Дислексія – це частковий розлад процесів оволодіння читанням, який виявляється в численних помилках стійкого характеру, проявляється в уповільненні процесу оволодіння читанням, в уповільненні темпу, швидкості читання (брадилексія). При дислексії у дітей спостерігаються порушення руху очей у процесі читання. У багатьох учнів рух очей хаотичний, нерівномірний, стрибкоподібний.

При дислексії наявні такі групи помилок:

1. Заміна і змішування звуків у читанні (фонетично близьких).
2. Заміна графічно схожих букв (х–ж, п–н, з–в).
3. Політерне читання: букви читають по черзі.
4. Видозміна звуко-складової структури слова: пропуск приголосних при злитті (слон–сон); додавання звуків (трава–тирава); перестановка звуків (парта–патра);
5. Порушення розуміння прочитаного на рівні слова, речення, тексту (коли не спостерігається розладу технічної сторони процесу читання).
6. Аграматизми у читанні (порушення у відмінкових закінченнях, в узгодженні іменника і прикметника, в заміні закінчень дієслів).

У дитини з дислексією гострота слуху перебуває в нормі. Фіксація очей є надто короткою і нерегулярною, часті регресії повернення очей наліво. Якщо дитина, яка добре читає, охоплює кілька слів під час однієї фіксації, то дитина із

дислексією читає частину слова за одну фіксацію, часто робить ргресії, щоб проконтролювати читання. У такого учня потребують підтримки просторові уявлення (права, ліва сторони, верх, низ, форма, величина).

Спроби чинити психологічний або дисциплінарний впливи на дитину з дислексією дають негативні наслідки. Несприятливо позначаються і спроби форсувати темпи оволодіння читанням: практично завжди це ускладнює ситуацію. Чим пізніше розпочато корекційну роботу, тим виражено протесні форми реакцій, тривожність. У переважної більшості дітей дислексії можна було б запобігти, вибравши оптимальний для них метод (аналітикосинтетичний або зоровий) і темп навчання.

Сформованість уміння читати може охарактеризувати сукупність кількох його параметрів: спосіб (політерний, поскладовий, змішаний, цілими словами, групами слів), швидкість, правильність, автоматизованої, розуміння прочитаного, виразність. Виходячи з цього, робимо висновок, що процес автоматизації правильної навички читання проходить кілька послідовних переходів від елементарних одиниць читання до комплексних. Основною ознакою того, що читання складів такого типу автоматизоване, є впізнання їх з одного погляду на відміну від поелементного.

Діти вдаються до своєрідного способу читання, який, за аналогією із прийнятим у математиці терміном «прираховування», позначають терміном «Причитування» (*в-вз-взя-л-ла*, тобто *взяла*). Однією з причин, що гальмують швидкість читання, є недостатня артикуляторна рухливість мовленнєвого апарату. Тому на етапі поскладового читання особливе місце посідає артикуляційна гімнастика. Одночасно з розвитком цих навичок формується стабільний графічний образ букви на поліаналізаторній основі. Починати роботу над швидкістю читання бажано з розвитку зорової пам'яті, уваги. Добре розвивають поле зору цифрові таблиці Шульте, робота з якими виконується за 10 секунд.

Роботу над розумінням прочитаного можна розділити за трьома напрямками:

1. Слухання тексту.
2. Формування розуміння самостійно прочитаного тексту.
3. Формування основних розумових дій і вмінь, які необхідні в роботі з поняттями: узагальнення, абстрагування, аналіз, синтез, порівняння, виокремлення ознак, визначення понять.

У читанні важливою не є тривалість, а частота тренувальних вправ. Якщо дитина навчається в першому класі, то тренувальні вправи з техніки читання доцільно проводити у три етапи по 5 хвилин. Учні з дислексією іноді боляче переживають свій стан, який може ускладнитися недостатньо тактовною та гнучкою поведінкою вчителя та членів сім'ї. Емоційне неприйняття такої дитини в класі та в сім'ї створює умови для розвитку в неї кризового стану, негативного ставлення до школи й навчання. Корекційні заняття слід розпочинати з того рівня навичок і знань, якими дитина добре володіє. Наводимо деякі найважливіші прийоми й методи корекції дислексії у дітей із ООП.

Стимуляція усвідомлення звукової сторони мовлення.

За допомогою ігрових та дидактичних вправ дитину підводять до усвідомлення того факту, що безперервний мовленнєвий потік можна ділити на окремі звукові комплекси: слова, склади й звуки. Корисними будуть ігри «Хто придумає завершення?», «Яке слово загубилося?», «Який звук загубився?», «Підкажи зайчику звук», добір малюнків до слівпаронімів (*коза–косо, каша–Саша*). Діти засвоюють різну за смыслом роль окремих звуків.

Стимуляція слухової уваги.

Для цього доцільно використовувати ігри та вправи з дитячого садка: «Відгадай, хто кричить?», «Відгадай, на чому я граю?», «Відгадай, що

роблять?»). За допомогою цих та інших видів вправ слід учити дітей розуміти смислове значення інтонації.

Удосконалення фонематичного сприймання.

Одночасно з постановкою звуковимови дітей навчають ізольовано й на фоні слова розрізняти й диференціювати звуки, близькі за слуховимовними ознаками. Ведеться робота над словами з різною граматичною формою. Наприклад, пропонують показати на малюнках: де стіл, а де столи; де дівчинка малює олівець, а де малює олівцем.

Для формування навичок фонематичного аналізу й синтезу діти виконують вправи зі складами слів:

- стук долонями складової структури слова;
- гра «Зашифроване слово»: учитель на дошці записує низку слів, а потім пропонує із першого слова узяти перший склад, із другого – другий, із третього – третій склад та утворити з них слово;
- гра «Телеграф»: педагог відстукує складову структуру слова, а діти повинні здогадатися, яке це було слово (наприклад, чиєсь ім'я із присутніх дітей);
- гра «Збери в кошик»: учитель «кидає» склади у кошик одному з учнів, називаючи їх у змішаному порядку. Дитина здогадується, яке слово опинилось у кошику.

Дослідження психологів свідчать, що успішність корекційної роботи при дислексії значно підвищує рівень розвитку в дитини наочно-образного та конструктивного мислення. Тому в умовах інклюзії дітям варто пропонувати деякі завдання з розвитку цих форм мислення:

- назвати основні геометричні фігури, величини: широкий – вузький, довгий – короткий тощо; просторове розміщення предметів: над – під, попереду – позаду, праворуч – ліворуч;

- гра «Відгадай, що задумано»: один з учнів описує предмет, інші мусять відгадати, що це;
- вправи, спрямовані на розвиток навичок переміщення подумки, трансформації зорових образів; наприклад, складання малюнків, розрізаних на кілька (2, 4, 6, 8) частин;
- вправи на формування навичок схематичного зображення просторових відношень; наприклад, гра «Куди заховалася лялька?», у якій дитина відшукує ляльку в іграшковій кімнаті за допомогою плану цієї кімнати, де зазначене місце знаходження ляльки.

Подібні вправи полегшують на подальших етапах засвоєння схем фонетичного, морфологічного й граматичного аналізу.

Корекція навички читання.

Одночасно з розвитком мовленнєвих передумов читання важливо формувати стабільний графічний образ букви (графєми). Для цього широко використовуються такі вправи:

- обведення пальцем контуру опуклих рельєфів букв;
- дермолексія (педагог малює на долоні дитини букву, а та упізнає її);
- тактильне упізнавання «наждачних» букв.

Додаткова опора на кінестетичний аналізатор полегшує диференціацію букв. Для подолання труднощів при поділі слів на склади дітям пропонуються такі вправи:

- читати фрази з кольоровим маркуванням складів;
- запам'ятати послідовність складів: дитині демонструють поодинокі картки зі складами, з яких вона подумки складає слово. При цьому кожна наступна картка закриває попередню. Починати слід із двоскладових слів, поступово їх продовжуючи; синтез слів зі складів при одному постійному й одному зміненому складі;

Після засвоєння алфавіту основні зусилля слід зосередити на формуванні й автоматизації навичок злиття складів або читання цілими словами. Спочатку визначаємо оперативні одиниці читання, якими дитина володіє на рівні автоматизації. Далі проводиться корекційна робота. Для запобігання відгадування дитиною певного складу в слові доцільно спочатку читати склади, а не слова. У цих випадках слід створити дитині умови для цілковитого запам'ятовування складів, як цілісної одиниці читання поза процедурою їх злиття. Для цього застосовують таблиці складів, подібні до таких:

ма–ок–им	ме–аш–ри–ам–ку–ле
ба–со–ан–ел	ам–су–ве–си–он–ки
ум–ми–го	ле–ня–са–ку

Наступними елементами корекції є розвиток умінь цілісно впізнавати слова, речення, тексти. Увесь цей словесний матеріал адекватний зі складовою структурою слів, відповідно до сформованих у дитини оперативних одиниць читання.

Оптимальним є використання вправ на корекцію навичок читання, запропоновані вітчизняним психологом, професором Є. Заїкою.

Заповнення пропусків букв в словах. Пропонується текст з пропущеними буквами, кількість пропусків варіюється в залежності від рівня підготовки дитини, пропуски відзначаються рисками або крапками, наприклад: *х–робрий за–ць почав р–зм–мову з л–вом*. Заповнення пропусків розвиває здатність охоплювати швидко, єдиним поглядом все слово цілком, одночасно враховуючи і співвідносячи його перші і останні літери в єдиному зоровому образі. Ця вправа також сприяє розвитку словесно-логічної пам'яті завдяки врахуванню раніше прочитаних слів при заповненні пропусків,

Заповнення пропусків слів у реченні з підказкою деяких їхніх літер. Вправа схоже з попередньою, але тут пропущене слово підказується декількома

буквами, що однозначно його визначають, наприклад: *Ніколи ще королева так не кричала, не була такою р-з-л-ч-н-ю*. Ця вправа розвиває здатність одночасно поєднувати висунення смислових гіпотез про слово з його строгим політерний аналізом.

Пошук смислових недоречностей. Пропонується спеціально підготовлений зв'язний текст або набір окремих речень, в якому поряд зі звичайними, правильними пропозиціями зустрічаються такі, які містять смислові помилки, які роблять описувану ситуацію безглуздою і смішною, наприклад: *Діти не промокли під зливою, тому що сховалися під телеграфним стовпом або Пізньої осені, як зазвичай, буйно зацвіли яблуні*. Завдання дитини – швидко виділити якомога більше таких смислових помилок. Ця вправа формує установку дитини на глибокий аналіз змісту прочитаного і постійне співвіднесення розуміння тексту з поточним сприйняттям.

Складання слів з половинок. Береться від трьох до десяти слів і кожне з них пишеться на двох маленьких карточках так, щоб перша його частина (приблизно половина) була написана на одній карточці, а друга – на іншій. Завдання дитини – маючи зліва низку карток з початком слів, а праворуч – із кінцями, швидко їх скласти так, щоб вийшли осмислені слова. Це формує установку на ретельний аналіз літерного складу слів для правильного його прочитання з урахуванням того, що є слова, схожі за написанням, і їх неприпустимо плутати один з одним.

Складання речень з окремих слів. Речення друкують на смужках паперу, потім смужки розрізають так, щоб на кожному її шматку залишилося лише одне слово. Завдання дитини – переміщаючи смужки з окремими словами, скласти їх так, щоб вийшло зв'язне осмислене речення. Вихідний матеріал слід підбирати так, щоб дитина звертала увагу як на форму слів, що вказує на їх зв'язок, так і на їх зміст. Ця вправа формує вміння поєднувати в процесі читання орієнтування і на політерний аналіз слів, і на розуміння сенсу опису.

Читання тексту через слово. Читати треба не як зазвичай, а перескакуючи через кожне друге слово. Ця вправа, поперше, урізноманітнює процес читання, по-друге, створює у дитини відчуття швидкості, що важливо для зміцнення її віри в себе, по-третє, підсилює довільну увагу в процесі читання через необхідність додатково до читання регулювати вибір слів і, по-четверте, сприяє розвитку мікрорухів очей дитини завдяки постійному чергуванню швидких і повільних рухів очей.

Дворазове промовляння кожного слова. Речення (спочатку коротке – з двох-трьох слів, потім поступово довжина збільшується) слід читати так, щоб кожне його слово вимовлялося по двічі, наприклад: Дворазове (дворазове) вимовляння (вимовляння). Ця вправа допомагає дитині проникнути в сенс сприйманого і виголошеного тексту. Для того щоб спочатку прочитане, розтягнуте по складах слово було упізнано як природне, живе слово, його слід повторити. За рахунок таких дворазової вимови кожного слова дитина формує їх природні слухові образи, що і сприяє проникненню в їх сенс.

Робота з реченням.

- відновлення меж слів у реченні;
- відновлення меж речень;
- відновлення деформованого речення;
- утворення цілого речення з відповідних за змістом частин;
- визначення типу речення за метою висловлювання та інтонацією;
- складання розповідних, питальних, спонукальних речень;
- складання речень за опорними словами чи словосполученнями;
- доповнення речення відповідними за змістом словами;
- складання речень за сюжетними малюнками тощо.

Робота з текстом:

1. Опрацювання змістової сторони невеличкого за обсягом тексту при виконанні лексичного чи граматичного (фонемо–графічного або лінгвістичного) завдання.
2. Зіставлення схожих за змістом і невеличких за обсягом текстів для виявлення певних змістових закономірностей та особливостей поданого матеріалу.
3. Виразне читання діалогу.
4. Доповнення діалогу словами-звертаннями, репліками.
5. Опрацювання тексту зі складанням плану, пошуком і встановленням головної думки.
6. Цілеспрямований пошук і знаходження у тексті певної інформації.
7. Виділення комунікативних намірів, настанов, мети спілкування героїв (сутності їх взаємодії).
8. Відповіді на питання за змістом тексту, складання питань самими учнями за змістом прочитаного твору.
9. Відновлення деформованого тексту.
10. Відновлення за змістом пропущених у тексті слів (словосполучень).
11. Зіставлення близьких за тематикою текстів для залучення учнів до обговорення змісту твору, зіставлення сюжетних ліній, поведінки героїв тощо.
12. Переказ прочитаного тексту.
13. Добір заголовку до тексту.
14. Опрацювання різних видів тексту: розповіді, опису, міркування.

Робота з текстом є ключовою при формуванні смислової сторони читання і зв'язного писемного мовлення. Пропонуючи учням різноманітні тексти, маємо сформулювати в них знання та уявлення про текст як мовну одиницю.

З цією метою за допомогою педагога актуалізуються такі знання дітей про текст:

- у тексті є основна (головна) думка;

- текст – це завершене висловлення за певною темою;
- речення в тексті логічно узгоджені;
- до тексту можна дібрати заголовок;
- правильно оформлений текст має зачин, головну частину, кінцівку.

За поданими зразками педагоги матимуть змогу значно розширити кількість таких корекційних завдань і користуватися ними при розвитку читацьких умінь і навичок не лише у дітей із дислексією, але і в усіх учнів із ООП.

Розвиток інтелекту дітей із ООП методами кінезіології

Кінезіологія – наука про розвиток головного мозку через рух. Кінезіологічні вправами користувалися Аристотель і Гіппократ. Єдність мозку складається з діяльності двох його півкуль, тісно пов'язаних між собою системою нервових волокон (мозолисте тіло, міжпівкульні зв'язки). Розвиток міжпівкульної взаємодії є основою розвитку інтелекту. Міжпівкульна взаємодія розвивається за допомогою комплексу спеціальних кінезіологічних вправ.

З огляду на функціональну спеціалізацію півкуль (права – гуманітарна, образна; ліва – математична, знакова), а також роль спільної діяльності в здійсненні вищих психічних функцій, можна припустити, що порушення міжпівкульної передачі інформації спотворює пізнавальну діяльність дітей, зокрема із ООП. Роботи В. Бехтерева, А. Леонтьєва, А. Лурії, П. Анохіна, І. Сеченова довели вплив маніпуляцій рук на функції ВНД, розвиток мови. Отже, розвиткова робота повинна бути спрямована від руху до мислення, а не навпаки. Під впливом кінезіологічних тренувань в організмі відбуваються позитивні структурні зміни. Чим інтенсивніше навантаження (в допустимих межах), то більшими є ці зміни. Сила, рівновага, рухливість, пластичність нервових процесів проявляються на вищому рівні. Удосконалюється регулююча і координуюча роль нервової системи. Пропоновані методики дозволяють виявити приховані здібності і розширити межі можливостей мозку дитини. Усі вправи педагог (асистент педагога, вихователь ГПД) мусить виконувати разом з дітьми, поступово від заняття до заняття збільшуючи час і складність.

Виявлення труднощів дитини через рухові проби

1. Проба на перебір пальців проводиться у такий спосіб: на двох руках одночасно послідовно стикається великий палець з іншими. Спочатку рухи виконуються від вказівного пальця до мізинця, потім від мізинця до вказівного

пальця. Оцінюється точність, диференційованість рухів пальців і здатність до перемикання з одного руху на інший (відсутність застрягання). Кожна синкенезія штрафується одним балом. Критерії оцінки:

- 5 балів – правильно і швидко;
- 4 бали – правильно, але повільно;
- 3 бали – деавтоматизації рухів на виснаженні;
- 1 бал – виражені персеверації (застрягання на окремих позах).
- 0 балів – персеверації (повторення) на виснаженні.

2. Проба, коли дитині пропонується, услід за педагогом відтворювати різні положення пальців, не дивлячись на свою руку:

усі пальці випрямлені і зімкнуті, долоня повернута вперед;

1–й палець піднятий угору, інші зібрані в кулак; вказівний палець випрямлений, інші зібрані в кулак; 2–й і 3–й пальці розташовані у вигляді букви У;

2–й і 5–й пальці випрямлені, решта зібрані в кулак;

2–й і 3–й пальці схрещені, інші зібрані в кулак;

2–й і 3–й пальці випрямлені і розташовані у вигляді букви

У, а 1, 4 і 5–й пальці зібрані в кулак («зайчик»); 1–й і 2–й пальці з'єднані кільцем, інші випрямлені.

Оцінюється стан кожної пози в штрафні бали:

- позу не виконано – 1 бал;
- поза відтворена не точно – 0,5 балів;
- уповільнене відтворення пози (пошук потрібних рухів) – 1 бал;
- пошук потрібних рухів триває від 10 до 30 с. – 2 бали;
- пошук потрібних рухів триває більше 30 с. – 3 бали.

Виконання цієї вправи значно залежить від кінестетичного аналізатора і «схеми тіла» (А. Лурія). Зарубіжні дослідники розглядають порушення даних операцій як вияв синдрому Герстманна (у синдромі виникають труднощі в оволодінні письмом, розумінні математичних понять та навичок усного рахунку, утруднення в розпізнаванні власних пальців та право–ліва дезорієнтація).

3. Мовний варіант проби Хеда

1. Просте орієнтування. Інструкція: «Піднімай ліву руку (починати треба лише з лівої руки), покажи праве око, ліву ногу». Якщо завдання виконано, то переходять до наступного, якщо ні – припиняють. 2. Інструкція: «Візьмися лівою рукою за праве вухо, правою рукою – за праве вухо, правою рукою – за ліве вухо, покажи лівою рукою праве око».

Критерії оцінки:

3 бали – виконані обидва завдання;

2 бали – виконана лише просте орієнтування; 1 бал – не виконано жодного завдання. Виконання проби ускладнено у дітей з недостатністю діяльності лівої півкулі у дітей, які страждають на дислексію.

4. Ритми.

Інструкція: «Послухай, як я постукаю, і після того, як я закінчу, постукай точно так же». Після цього пропонується серія ударів по столу (олівцем або паличкою) з довгими й короткими інтервалами. Серії поступово подовжуються і ускладнюються: Прості ритми – || |, || |, || |,

Якщо завдання виконано правильно, то переходять до складнішого; якщо допущено більше однієї помилки – завдання припиняють.

Складніші ритми – || |, || |, || |, || ||, || ||.

Складні ритми – || | || ||, || | || ||, || | || ||.

Критерій виконання такої ж, як і у простих ритмах. Оцінки:

3 бали – виконані обидва завдання; 2 бали – виконані лише прості ритми; 1 бал – не виконано жодного завдання.

Для дітей 6 років і старших відтворення всіх зазначених ритмічних послідовностей не є складним. Труднощі у виконанні такого завдання у дітей, старших шести років, слід розцінювати як одну із ознак труднощів оволодіння читанням.

Програма спеціалізованої розвиткової гімнастики за методом кінезіології

Завдання:

розвиток міжпівкульної спеціалізації та взаємодії;

синхронізація роботи півкуль;

розвиток дрібної моторики;

розвиток когнітивних здібностей;

усунення дислексії.

Тривалість занять – 10 – 15 хв. Періодичність – щодня.

Час занять – ранок

Комплекс №1

1. Кільце. По черзі і як можна швидше перебирайте пальці рук, з'єднуючи їх у кільце з великим пальцем послідовно вказівний, середній та інші. Проба виконується у прямому (від вказівного пальця до мізинця) і у зворотному (від мізинця до вказівного пальця) порядку. Спочатку вправа виконується кожною рукою окремо, потім разом.



2. Кулак–ребро–долоня. Дитині показують три положення руки на площині столу, що послідовно змінюють один одну. Долоню на площині, долоня стиснута в кулак, долоню ребром на площині столу, розпрямлені долоні на площині столу. Дитина виконує пробу разом з педагогом, потім напам'ять за 8–10 повторень моторної програми. Проба виконується спершу правою рукою, потім – лівою, потім – двома руками разом. При засвоєнні програми або в ускладненнях у виконанні педагог пропонує дитині допомагати собі командами («кулак–ребро–долоню»), вимовити вголос або про себе.



3. Лезгинка. Ліву руку складіть у кулак, великий палець відставте вбік, кулак розгорніть пальцями до себе. Правою рукою прямий долонею в горизонтальному положенні доторкніться до мізинця лівої. Після цього одночасно змініть положення правої і лівої рук у 6–8 змін позицій. Домагайтеся високій швидкості зміни положень.

4. Дзеркальне малювання. Покладіть на стіл чистий аркуш паперу. Візьміть в обидві руки по олівцю або фломастеру. Почніть малювати одночасно обома руками дзеркально-симетричні малюнки, літери. Виконуючи вправу, відчуєте, як розслаблюються очі й руки. Коли діяльність обох півкуль синхронізується, помітно збільшиться ефективність роботи всього мозку.

5. Вухо–ніс. Лівою рукою візьміться за кінчик носа, а правою рукою – за протилежне вухо. Одночасно відпустіть вухо і ніс, хлопніть у долоні, змініть положення рук «з точністю до навпаки».

6. Змійка. Схрестить руки долонями один до одного, зчепить пальці в замок, виверніть руки до себе. Рухайте пальцем, на який вкаже дорослий. Палець має рухатися точно і чітко, не допускаючи синкенезій. Торкатися до пальця не можна. Послідовно у вправі повинні брати участь всі пальці обох рук. Горизонтальна вісімка. 1, 2 -й тиждень занять. Упріться язиком в зуби, «намагаючись їх виштовхнути назовні». Розслабте язик. Повторіть 10 разів. Притискайте язик у роті то до лівої, то до правої щоки. Повторіть 10 разів. Утримуючи кінчик язика за нижніми зубами, вигніть його гіркою. Розслабте. Повторіть 10 разів.

3, 4, 5, 6-й тиждень занять. Витягніть перед собою праву руку на рівні очей, пальці затисніть у кулак, залиште витягнутими вказівний і середній. Намалюйте в повітрі цими пальцями знак нескінченності величезного розміру. Коли рука з центру цього знаку піде вгору, почніть стеження немигаючими очима, спрямованими на проміжок між закінченнями цих пальців, не повертаючи голови. Ті, у кого виникли труднощі в простеженні (напруга, миготіння), повинні запам'ятати відрізок «горизонтальної вісімки», де це трапляється, і кілька разів провести рукою, ніби заглажуючи цю ділянку. Домагаємося плавного руху очей без зупинок і фіксацій. У місці зупинки, втрати стеження потрібно провести рукою кілька разів «туди–назад» по лінії «горизонтальної вісімки».

7, 8-й тиждень занять. Одночасно з очима стежте за рухом пальців за траєкторією горизонтальної вісімки із висолопленим із рота язиком.

Комплекс №2

1. Масаж вушних раковин. Промасажуйте мочки вух, потім усю вушну раковину. Наприкінці вправи розітріть вуха руками.

2. Перехресні рухи. Виконуйте перехресні координовані рухи одночасно правою рукою і лівою ногою (вперед, в сторону, назад). Потім зробіть те ж лівою рукою і правою ногою.

3. Хитання головою. Дихайте глибоко. Розправте плечі, закрийте очі, опустіть голову вперед і повільно розгойдуйте головою збоку вбік.

4. Горизонтальна вісімка. Намалюйте в повітрі в горизонтальній площині цифру 8 тричі спершу однією рукою, потім іншою, потім обома руками разом.

5. Симетричні малюнки. Намалюйте в повітрі обома руками одночасно дзеркально симетричні малюнки (можна прописувати таблицю множення, слова).

6. Ведмежі погойдування. Гойдайтеся з боку в бік, наслідуючи ведмедя. Потім розпочніть рухи руками. Придумайте сюжет.

7. Поза скручування. Сядьте на стілець боком. Ноги разом, стегно притисніть до спинки. Правою рукою тримайтеся за праву сторону спинки стільця, а лівою – за ліву. Повільно на видиху повертайте верхню частину тулуба так, щоб груди виявилася проти спинки стільця. Залишайтеся в цьому положенні 5–10 с. Виконайте те ж в іншу сторону.

8. Дихальна гімнастика. Виконайте ритмічне дихання: вдих удвічі коротший видиху.

9. Гімнастика для очей. Виконайте плакат-схему зорово-рухових траєкторій у максимальну величину (аркуш ватману, стелю, стіна). На ній за допомогою спеціальних стрілок указані основні напрямки, за якими має рухатися погляд у процесі виконання вправи: вгору–вниз, вліво–вправо, за годинниковою стрілкою і проти неї, по траєкторії «вісімки». Кожна траєкторія має свій колір: № 1,2 – коричневий, № 3 – червоний, № 4 – блакитний, № 5 – зелений. Вправи виконуються стоячи.

Комплекс №3

1. Постукаєте на столі розслабленій пензлем правої, а потім лівої руки.
2. Поверніть праву руку на ребро, зігніть пальці в кулак, випряміть, покладіть руку на долоню. Зробіть те ж лівою рукою.
3. Дзвінок. Спираючись на стіл долонями, напівзігніть руки в ліктях. Струшуйте по черзі кисті.
4. Будиночок. З'єднайте кінцеві фаланги випрямлених пальців рук. Пальцями правої руки із зусиллям натисніть на пальці лівої, потім навпаки: Відпрацюйте ці рухи для кожної пари пальців окремо.
5. Постукаєте кожним пальцем правої руки по столу під рахунок «один, один–два, один–два–три».
6. Зафіксуйте передпліччя правої руки на столі. Вказівним і середнім пальцями візьміть олівець зі столу, підніміть і опустіть його. Зробіть те ж лівою рукою.
7. Розкачайте на дошці невелику грудочку пластиліну по черзі пальцями правої руки, потім – лівої.
8. Поверніть олівець спочатку між пальцями правої руки, потім лівої (між великим і вказівним; вказівним і середнім; середнім і безіменним; безіменним і мізинцем; потім у зворотний бік).
9. Зафіксуйте передпліччя на столі. Беріть пальцями правої руки сірники з коробочки на столі і складайте поруч, не зрушуючи руку з місця. Потім покладіть їх у коробку. Зробіть те ж лівою рукою.

Комплекс №4

1. Сядьте на підлогу «по–турецьки», покладіть руки на діафрагму. Піднімаючи руки вгору, зробіть вдих, опускаючи руки, – видих.

2. Сніговик. Стоячи. Уявіть, що ви щойно зліплений сніговик. Тіло повинно бути напружене, як замерзлий сніг. Прийшла весна, пригріло сонце і сніговик почав танути. Спершу «тане» і повисає голова, потім опускаються плечі, розслабляються руки. Наприкінці вправи опустіться на підлогу і лежіть, як калюжка води.

3. Сидячи, зігніть руки в ліктях, спробуйте стискати й розтискати кисті рук, поступово прискорюючи темп. Виконуйте до максимальної втоми кистей. Потім розслабте руки і струсіть. 4. Вільні рухи очей з боку в бік, обертання.

5. Пики. Виконуйте різні мимічні рухи: надувайте щоки, висувайте язик, витягайте губи трубочкою, широко відкривайте рот.

6. Прогладжування обличчя: прикладіть долоні до чола, на видиху проведіть ними з легким натиском вниз до підборіддя. На вдиху проведіть руками з чола через тім'я на потилицю, з потилиці на шию.

7. Витягніть руки перед собою, згинайте кисті вгору і вниз. Потім обертайте обома кистями до і проти годинникової стрілки (спочатку в одному напрямку, потім іншому), зводите і розводите пальці обох рук. Спробуйте одночасно з рухами рук широко розтуляти і затуляти рот.

8. Зробіть повільні нахили голови до плечей і «кивайте» рухом уперед–назад. Потім зробіть кругові рухи головою в один бік, потім в інший.

9. Зробіть кругові рухи плечима вперед-назад і знизування ними.

10. Візьміть в руки м'яч або іграшку. За командою ведучого підніміть його вгору, вправо, вліво, вниз.

Навчальне видання

**ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ
ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Укладачі :

Алла ХАРКІВСЬКА

Катерина ДМИТРЕНКО

Олена КАПУСТІНА

Олена ВАСИЛЕНКО

Методичні настанови до педагогічної практики для здобувачів вищої
освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта