

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

ПРОЕКТ «ПІДТРИМКА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ
У М. КРИВИЙ РІГ»

навчально-методичний посібник



УДК 376:159.922.761

Укладачі:

Шестопалова О. П. – кандидатка психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Криворізького державного педагогічного університету

Бондар К. М. – кандидатка психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Криворізького державного педагогічного університету

Склянська О. В. – аспірантка відділу інклюзивного навчання Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, заступниця директора КСЗНРЗ «Дніпропетровський обласний методичний ресурсний центр» ДОР

Дорошенко Л. В. – практичний психолог КСЗНРЗ «Дніпропетровський обласний методичний ресурсний центр» ДОР

Трушик О. В. – аспірантка факультету психології Харківського педагогічного університету ім. Г. Сковороди, керівниця спеціалізованого центру «Ладо» для дітей з особливостями розвитку, психолог, дефектолог

Жукова Л. В. – аспірантка факультету психології Харківського педагогічного університету ім. Г. Сковороди, практичний психолог спеціалізованого центру «Ладо» для дітей з особливостями розвитку

Смехньова Т. В. – практичний психолог ГО «Аутизм. Альтернатива», спеціалістка з сенсорної інтеграції

Редактор:

Свірська Ж. М. – кандидатка педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології Криворізького державного педагогічного університету

Рецензенти:

Сіансіоло Тереза (Theresa Cianciolo) – поведінковий психолог Agape Ministries Inc, M.A., M.S., Ph.D.

Шмідт Беттіна (Schmidt Bettina) - радник програми Global Programme Inclusion of Persons with Disabilities, GIZ

Бурлакова І. А. – докторка психологічних наук, професорка кафедри психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля МОН України

Батраніч Б.В. – доктор філософських наук, професор, декан факультету підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів КЗВО «Дніпропетровська академія неперервної освіти» ДОР

Петрунько О. В. – докторка психологічних наук, старша наукова співробітниця, професорка кафедри психології Навчально-наукового інституту «КРОК»

Затвержено на засіданні Вченої ради Криворізького державного педагогічного університету

(Протокол № 9 від 15 лютого 2019 р.).

Затверджено на засіданні Вченої ради КЗВО «Дніпропетровська академія неперервної освіти»

ДОР (Протокол №1 від 04.09.2019)

Теорія і практика інклюзивної освіти [навчально-методичний посібник] / Упорядник Бондар К. М. – [2-ге вид., доп.]. – Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. – 170 с.

ISBN 978-617-7784-23-3.

У навчально-методичному посібнику проаналізовано нормативно-законодавчу базу інклюзивної освіти, розкрито особливості філософії інклюзивної освіти та етики спілкування з особами з інвалідністю, описано рекомендації щодо розумного пристосування та універсального дизайну освітнього закладу, відображено структуру команди супроводу та кроків реалізації індивідуального освітнього маршруту дітей із особливими освітніми потребами, розглянуто специфіку складання індивідуального плану розвитку дитини та надано рекомендації щодо методики викладання в інклюзивному класі початкової ланки навчання.

Посібник адресований педагогам, що працюють в інклюзивних класах, практичним психологам, логопедам та дефектологам закладів освіти, соціальним працівникам та працівникам захисту прав дітей, працівникам ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти, працівникам інклюзивно-ресурсних центрів, місцевих органів управлінь освіти, а також дітям та батькам дітей із особливими освітніми потребами.

Видання підготовлене в рамках виконання проекту «Підтримка українських громад у зв'язку зі збільшенням кількості внутрішньо переміщених осіб (ВПО)» за дорученням Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. Видано за фінансової підтримки Німецького уряду.

Не для продажу.

www.giz.de

ISBN 978-617-7784-23-3.

© Усі права захищені Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH

© «Теорія і практика інклюзивної освіти», 2019

© Бондар К. М., Дорошенко Л. В., Жукова Л. В., Склянська О. В., Смехньова Т. В.,

Трушик О. В., Шестопалова О. П., 2019

Зміст

Умовні позначки та скорочення.....	4
Вступне слово	5
Як користуватись виданням.....	6
Тема 1. Нормативно-правова база інклюзивної освіти	8
Міжнародне право.....	8
Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Україні	12
Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг»	18
Тема 2. Етика та Філософія інклюзії	22
Філософія інклюзії	22
Біопсихосоціальна модель інвалідності.....	25
Етика спілкування та допомога людині з інвалідністю	26
Тема 3. Універсальний дизайн та розумне пристосування освітнього простору	30
Простір школи	32
Простір класу.....	39
Тема 4. Команда супроводу: міждисциплінарна взаємодія	49
Склад команди супроводу	49
Алгоритм надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг	58
Співпраця команди супроводу та батьків дитини з ООП	59
Можливості співпраці з інклюзивно-ресурсними центрами.....	64
Тема 5. Індивідуалізація освітнього процесу	68
Індивідуальні особливості навчально-пізнавальної діяльності дітей з ООП.....	68
Розробка індивідуальної програми розвитку	77
Особистісно орієнтоване навчання	80
Особливості оцінювання досягнень дітей з ООП	82
Моніторинг успішності освітнього процесу.....	84
Тема 6. Компетенції вчителя в інклюзивній освіті	87
Професійна та психологічна готовність педагога до навчання дітей, які мають особливі освітні потреби	87
Загальні рекомендації педагогам з формування учбової поведінки у дітей з ООП.....	93
Стратегії викладання в інклюзивній освіті.....	99
Стратегія використання у викладанні технології «диференційованої інструкції»	103
Стратегія використання у викладанні технології «прямого навчання».....	105
Стратегія використання у викладанні технології «навчання без помилок».....	108
Стратегія використання методу взаємного навчання	111
Інтеграція технологій у методику викладання дисциплін для дітей з ООП	117
Особливості формування математичних понять у дітей з ООП	117
Оволодіння читанням у дітей з ООП.....	124
Розвиток інтелекту дітей із ООП методами кінезіології.....	130

Тема 7. Поведінкові технології роботи з дітьми з особливими освітніми проблемами	138
Робота з дітьми з поведінковими проблемами.....	138
Для чого дитина це робить?	139
Функції поведінки.....	140
Як визначити функцію поведінки.....	142
Що робити після того, як провели оцінювання поведінки дитини.....	147
Попередні умови та тригери.....	149
Запобігання виникненню.....	150
Альтернативна та позитивна поведінка.....	151
Відеомодельювання і відео-самоделювання.....	152
Технології використання візуальної підтримки.....	153
Комунікація з дитиною з особливими освітніми потребами.....	158
Мінімізація заохочення проблемної поведінки та забезпечення безпеки.....	162
Глосарій.....	164
Рекомендована література та ресурси.....	165

УМОВНІ ПОЗНАЧКИ ТА СКОРОЧЕННЯ

- Дитина з ООП** – дитина з особливими освітніми потребами
- ГО** – громадське об'єднання
- ЗПР** – затримка психічного розвитку (застаріла термінологія)
- ІПР** – індивідуальна програма розвитку
- ІРЦ** – інклюзивно-ресурсний центр
- МКФ-ДП** - Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків
- МОЗ** - Міністерство охорони здоров'я України
- МОН** – Міністерство освіти і науки України
- ОДВ** – програма «Освіта для всіх»
- ООН** - Організація Об'єднаних Націй
- ОРА** – опорно-руховий апарат
- П.** - пункт
- РДУГ** - розлад дефіциту уваги і гіперактивності
- РАС** – розлади аутистичного спектру
- н.р.** – навчальний рік
- ЮНЕСКО** - Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури
- ЮНІСЕФ** - Дитячий фонд ООН, міжнародна організація (спеціалізована установа) ООН, метою якої є надання довгострокової гуманітарної допомоги.
- WISC-IV** – Стандартизована методика для вимірювання інтелекту дітей
- Leiter-3** – Тест невербального інтелекту та когнітивних здібностей
- CASD** – скринінгова шкала розладів аутистичного спектру
- PEP-3** – індивідуалізоване психоосвітнє оцінювання дітей з РАС

ВСТУПНЕ СЛОВО

Представлений методичний посібник є втіленням досвіду, здобутого під час реалізації пілотного проекту «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг» у 2018-2019 роках, який виконувався за дорученням компанії Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. Пілот є частиною проекту «Підтримка українських громад у зв'язку зі збільшенням кількості внутрішньо переміщених осіб (ВПО)», що є однією з Ініціатив інфраструктурної програми для України Німецького уряду, що виконується компанією GIZ. Ініціативи були створені за результатами урядових домовленостей між Німеччиною та Україною. Основне завдання діяльності полягає у наданні екстреної допомоги у вирішенні найбільш актуальних питань, з якими зустрічається країна та її населення у зв'язку зі збільшенням кількості ВПО. Проект працює у Харківській, Дніпропетровській та Запорізькій областях. За дорученням Федерального Уряду Німеччини GIZ підтримує процес перетворень в Україні з 1993 року.

З метою якісного виконання пілотного проекту компанією GIZ була сформована команда експертів Криворізького державного педагогічного університету (доц. Шестопалова О., доц. Бондар К.), ГО "Ладо" (Трушик О., Жукова О., Смехньова Т.), Дніпропетровського обласного методичного ресурсного центру (Склянська О., Дорошенко О.).

Після тривалої підготовчої роботи із моделювання формату перепідготовки педагогічних кадрів було проведено 6-денний семінар-тренінг (листопад 2018) щодо алгоритмів упровадження інклюзивної освіти в загальноосвітній школі з врахуванням регіональної специфіки мережі спеціальних шкіл та інклюзивно-ресурсних центрів.

Надалі в межах пілотного проекту ретельно проаналізовано ефективність окремих компонентів навчальної програми, обговорені результати анкетування та тестування слухачів під час проведення представниками департаменту освіти обласного та місцевого рівнів та педагогічної громади регіональних круглих столів.

Ефективним способом продовження навчального процесу виявилися педагогічні супервізії на основі самоаналізу складних випадків у педагогічній діяльності засобом заповнення розробленої спеціально для проекту анкети для опису таких випадків за типом Балінтівської групи. Аналіз динаміки ефективності зростання компетентності груп після 6-денного тренінгу та досвід подальших супервізій із учасниками навчальних груп дали змогу сконцентруватись на описі типових кейсів у розділах видання.

Основна місія проекту полягає в забезпеченні належних умов реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на освіту через підвищення психолого-педагогічної компетентності педагогічних кадрів та опанування ними новими технологіями викладання і продуктивної взаємодії з дітьми, що мають особливі освітні потреби. Експертами творчо опрацьовані практики роботи, що апробовані в освітніх системах Фінляндії, США, Іспанії, Італії та Ізраїлю, а також у роботах вітчизняних педагогів та психологів. Експерти вдячні за співпрацю Терезі Сіансіоло (США), яка не тільки виступила рецензентом видання, а рекомендаціями та порадами значно розширила уявлення про важливі питання організації взаємодії із дітьми, що мають ООП, та способи вирішення їх поведінкових проблем.

Провідна ідея методичного посібника вибудовується навколо світових тенденцій шанобливого та індивідуалізованого ставлення до учнів 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.

Аналіз видань з цієї тематики та опитування учасників тренінгу й супервізій довів, що системному підходу до підвищення компетенції вчителя та асистента вчителя в навчальному процесі у сукупності освітніх, розвиткових та коригувальних завдань приділяється недостатня увага. Тому розділи спрямовані на висвітлення питань стратегій та технологій навчання в класах, де навчаються діти з ООП та професійній взаємодії фахівців команди супроводу.

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, забезпечення універсального дизайну та розумного пристосування, що визначено в Законі України «Про освіту» як один із принципів освітньої діяльності в Новій українській школі.

Вибір тем є репрезентативним для проекту, оскільки існує багато інших напрямків у рамках інклюзивної співпраці в галузі освіти та розвитку, які заслуговують на висвітлення і потребують подальшого дослідження.

У методичному посібнику розглянуто принципи та алгоритми втілення архітектурної та інформаційної доступності закладу освіти для дітей з ООП з досвіду стажування експертів Криворізького державного педагогічного університету у фінських та іспанських школах. Розглядаємо як важливу умову реалізації принципів універсального дизайну та розумного пристосування втілення дидактичних підходів, які передбачатимуть таке: різні способи подання інформації – візуальний, вербальний, тактильний; які будуть сумісними з різними технологіями й засобами, що використовують особи з обмеженими можливостями; відповідність принципам інклюзивного навчання.

Окремо розглянуто специфіку складання індивідуального плану розвитку (ІПР) та діагностичного інструментарію на основі досвіду спеціалістів Дніпропетровського обласного методичного ресурсного центру. Також у посібнику розглянуто технології та методи роботи з дитячою поведінкою на основі досвіду практики Громадського об'єднання "Ладо".

Представники компанії GIZ пан К. Ценер та пані О. Таргоній постійно супроводжували проект, надаючи всю необхідну допомогу, здійснили концептуалізацію ідей та обговорення можливостей для подальшого продовження, поширення програми з розвитку потенціалу сфери інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг (подальші вимоги, ролі та обов'язки, співпраця партнерів, шляхи проведення, необхідні ресурси, включаючи фінансування).

Ми висловлюємо вдячність Німецькому товариству міжнародного співробітництва "GIZ" за можливість реалізації цього проекту та публікацію видання.

ЯК КОРИСТУВАТИСЬ ВИДАННЯМ

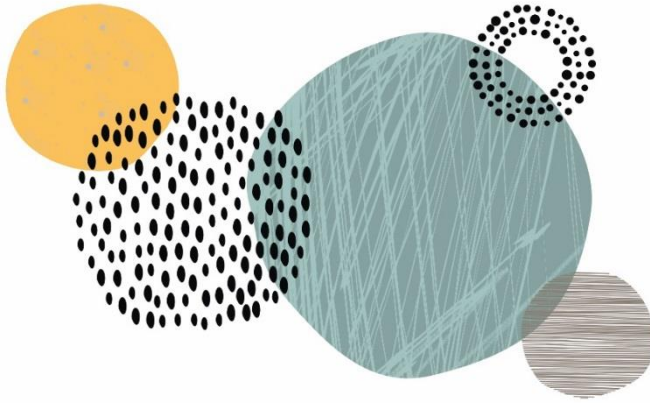
У цьому посібнику ви знайдете малюнки та таблиці, що узагальнюють ключові моменти з кожного розділу у вигляді інфографік, які пропонують тематичні дослідження і рекомендації щодо додаткових посібників інклюзивної освіти та нормативно-правових документів. Ключові слова виділено жирним шрифтом і включено до глосарію наприкінці посібника.

ТЕМА 1. НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ



ТЕМА 1. НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

МІЖНАРОДНЕ ПРАВО



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 (*Empowering children with disabilities for the enjoyment of their human rights, including through inclusive education // Present report, submitted pursuant to Human Rights Council resolution 37/20, the United Nations High Commissioner for Human Rights. – 2019*).

Зокрема, в п.4.а Маскатської угоди вказано, що **стратегія інклюзивного навчання** – це створення та вдосконалення роботи навчальних закладів, що враховують інтереси дітей з особливими освітніми потребами і забезпечують безпечний, вільний від насильства і соціальних бар'єрів та ефективний простір навчання для всіх

(*Маскатська угода розроблена в рамках консультацій за програмою «Освіта для всіх» (ОДВ) в 2014 р.*), охоплює весь різноманітний контингент учнів та диференціює освітній процес щодо потреб учнів усіх груп та категорій.

ЮНЕСКО в документі *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning – Document code: ED-2016/WS/28 – 2016* розглядає інклюзивне навчання як **процес забезпечення якісного навчання усього ЖИТТЯ** осіб. Зокрема в рамках шкільної системи за міжнародними стандартами проект декларації ставить за мету забезпечити безкоштовним 12-річним навчанням з обов'язковим 9-річним навчанням особи.

Інклюзія передбачає створення **освітнього середовища**, яке відповідає 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**:

(а) **розуміння** глобальних проблем і загальнолюдських **цінностей**, таких як справедливість, рівність, гідність і повага;

(б) **когнітивні навички**;

(в) **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;

(г) здатність **діяти колективно** і відповідально (ЮНЕСКО. 2013.

Підсумковий документ технічної консультації з питання виховання глобальної громадянськості. Виховання в дусі глобальної громадянськості: нова перспектива <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115E.pdf>).

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 (ЮНЕСКО. 2006. *Всесвітня доповідь по моніторингу ОДВ 2006 р Грамотність: життєва необхідність*, с. 154 http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf).

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 (*Empowering children with disabilities for the enjoyment of their human rights, including through inclusive education // present report, submitted pursuant to Human Rights Council resolution 37/20, the United Nations High Commissioner for Human Rights. – 2019*). Тому на малюнку зазначено компоненти інклюзивної освіти та ймовірні варіанти впровадження інклюзії в освітній процес (рис. 1).

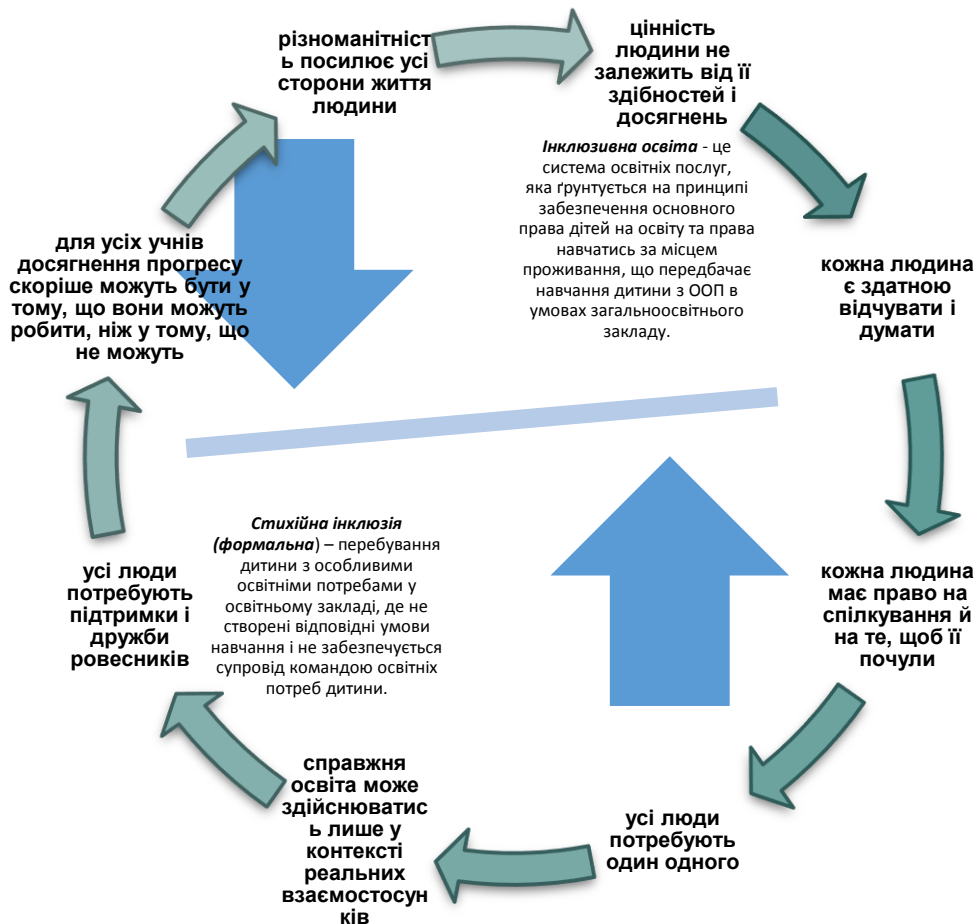
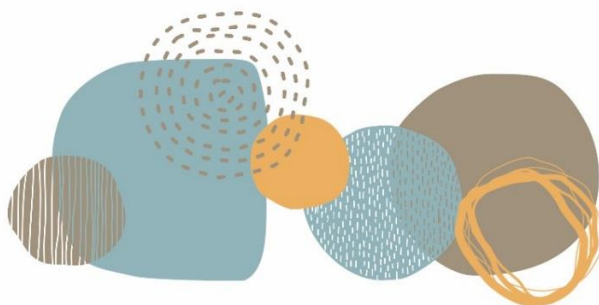


Рис. 1 Компоненти інклюзивної освіти

Усі ці положення нормативно забезпечені також документами: ст. 26 Загальної декларації прав людини, Конвенцією про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти, Конвенцією про права дитини, Міжнародним пактом про економічні, соціальні і культурні права, Конвенцією ООН про права інвалідів, Конвенцією про ліквідацію всіх форм дискримінації у ставленні до жінок, Конвенцією про статус біженців і резолюцією Генеральної Асамблеї ООН про право на освіту в надзвичайних ситуаціях.



На рівні українського законодавства Конвенцію ООН про права осіб із інвалідністю і Факультативний протокол до неї (від 13 грудня 2006 року, м. Нью-Йорк) **ратифіковано** розпорядженням Кабінету Міністрів України від 28 грудня 2016 р. № 1073 – р «Про затвердження плану заходів з виконання рекомендацій, викладених у заключних зауваженнях, наданих Комітетом ООН з прав осіб з інвалідністю». Також законодавчо затверджено документ про виконання Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю на період до 2020 року розпорядженням Кабінету Міністрів України від 5 квітня 2017р. № 230 – р «Про схвалення Концепції Державної соціальної програми «Національний план щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2021 року.

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 як процес визнання і реагування на різноманітні потреби усіх тих, хто навчається. До відчужених вразливих груп ЮНЕСКО відносить такі категорії дітей (рис.2):



Рис. 2 Категорії дітей, що відносяться до вразливих груп за класифікацією ЮНЕСКО

Отже, у параграфі міститься нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти на сьогоднішній день на міжнародному та державному рівнях, які формують прогностичні цілі освіти. Розглянуто такі нормативно-правові документи:

1. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning – Document code: ED–2016/WS/28 – 2016 / [Інчхонська декларація і рамкова програма дій по здійсненню мети 4 в області сталого розвитку: Забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти і підтримка можливості навчання протягом усього життя для всіх // Освіта–2030: Рамкова програма дій]. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
2. Empowering children with disabilities for the enjoyment of their human rights, including through inclusive education // Report, submitted pursuant to Human Rights Council resolution 37/20, the United Nations High Commissioner for Human Rights. – 2019. – [Розширення прав і можливостей дітей з обмеженими можливостями на здійснення їхніх прав людини, в тому числі шляхом інклюзивного навчання]. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.inclusive-education-in-action.org/resources/empowering-children-disabilities-enjoyment-their-human-rights-including-through-inclusive>.
3. The Muscat Agreement Global Education for All Meeting UNESCO, Muscat, Oman 12 – 14 May 2014. – Маскатська Угода. Глобальна зустріч освіти для всіх ЮНЕСКО. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uis.unesco.org/>
4. Конвенція про права осіб з інвалідністю // Конвенцію ратифіковано Законом № 1767–VI від 16.12.2009. – Документ 995_g71, чинний, поточна редакція — Редакція від 06.07.2016. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71
5. Факультативний протокол до Конвенції про права осіб з інвалідністю // Конвенцію ратифіковано Законом № 1767–VI від 16.12.2009 – Документ 995_g72, чинний, поточна редакція – Редакція від 06.07.2016. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g72
6. ЮНЕСКО. 2013. Підсумковий документ технічної консультації з питання виховання глобальної громадянськості. Виховання в дусі глобальної громадянськості: нова перспектива. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115E.pdf>
7. ЮНЕСКО. 2006. Всесвітня доповідь по моніторингу ОДВ 2006 р. Грамотність: життєва необхідність, с. 154. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf.

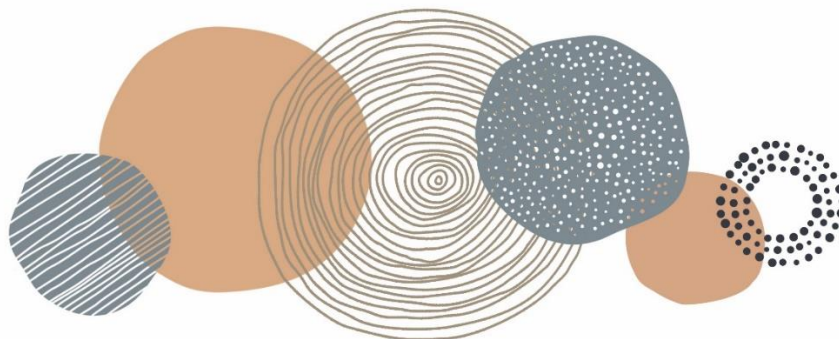
НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Нормативно-правові документи в Україні закріплюють державні гарантії щодо надання освітніх послуг дітям з особливими потребами (рис.3):



Рис.3 Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти

Рис. 3 Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти (продовження)



Закон України «Про освіту». Згідно з внесеними змінами (Документ 2145-VIII, чинний, поточна редакція — Редакція від 09.08.2019, підстава - 2745-VIII, № 38–39, ст. 380) загальноосвітні навчальні заклади можуть створювати у своєму складі інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами. Закон України «Про освіту» розглядає інклюзію як систему освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах **недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників** (табл. 1).

До **категорій** осіб з особливими освітніми потребами Закон України «Про освіту» відносить такі категорії дітей (Про затвердження Переліку деяких категорій осіб з особливими освітніми потребами (Документ 952-2018-п, чинний, поточна редакція — Прийняття від 14.11.2018):

<p>особи з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарата; хворобами нервової системи; затримкою психічного розвитку, інтелектуальними порушеннями, складними порушеннями мовлення (у тому числі з дислексією)</p>	<p>іншими складними порушеннями розвитку (у тому числі з розладами спектру аутизму)</p>	<p>особи, яким встановлено електрокардіо-стимулятор або інший електронний імплантат чи пристрій</p>
<p>особи, які мають захворювання, що можуть бути перешкодою для проходження зовнішнього незалежного оцінювання, визначені МОН спільно з МОЗ</p>	<p>особи, які мають захворювання, що потребують постійного медичного нагляду, або періодичного здійснення індивідуальних медичних процедур із забезпечення життєдіяльності людини та/або контролю за її станом</p>	<p>особи, які потребують відновлення стану здоров'я у закладах загальної середньої освіти санаторного типу</p>
<p>особи, які опинились у складних життєвих обставинах, влаштовані до дитячих будинків сімейного типу, соціально-реабілітаційних центрів, перебувають у школах соціальної реабілітації</p>	<p>особи, які проживають на тимчасово окупованій території, або у населених пунктах, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють свої повноваження або у населених пунктах, що розташовані на лінії зіткнення</p>	<p>особи, які мають статус внутрішньо переміщених</p>
<p>діти-біженці та діти, які потребують додаткового та тимчасового захисту;</p>	<p>особи, які здобувають спеціалізовану освіту та/або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів одного чи декількох класів, освітніх рівнів;</p>	<p>особи, які здобувають(ли) повну загальну середню освіту мовою, що не належить до слов'янської групи мов, або базову чи профільну середню освіту – мовою корінних народів (особи з особливими мовними освітніми потребами).</p>

Рис.4 Категорії осіб з особливими освітніми потребами, які потребують додаткової підтримки під час освітнього процесу



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. Заклади освіти за потреби утворюють інклюзивні та/або спеціальні групи і класи для навчання осіб з особливими освітніми потребами. У разі звернення особи з особливими освітніми потребами або її батьків така група або клас утворюється в обов'язковому порядку.

2. Заклади освіти зі спеціальними та інклюзивними групами і класами створюють умови для навчання осіб з особливими освітніми потребами відповідно до **індивідуальної програми розвитку** та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей.

3. Особи з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку і сенсорними порушеннями забезпечуються у закладах освіти **допоміжними засобами для навчання**.

4. Особам з особливими освітніми потребами надаються **психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги** у порядку, визначеному центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки.

Психолого-педагогічні послуги - це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку особи з особливими освітніми потребами, що передбачені індивідуальною програмою розвитку та надаються педагогічними працівниками закладів освіти, реабілітаційних установ системи охорони здоров'я, соціального захисту, фахівцями інклюзивно-ресурсного центру.



Корекційно-розвиткові послуги (допомога) - це комплексна система заходів супроводження особи з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що спрямовані на корекцію порушень шляхом розвитку особистості, її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та мовлення.

5. Органи державної влади та органи місцевого самоврядування утворюють **інклюзивно-ресурсні центри** з метою забезпечення реалізації права на освіту та психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами.

Психолого-педагогічний супровід - це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачена індивідуальною програмою розвитку.

6. Будівлі, споруди і приміщення закладів освіти повинні відповідати вимогам доступності згідно з державними будівельними нормами і стандартами.

7. Проектування, будівництво та реконструкція будівель, споруд, приміщень закладів освіти здійснюються з урахуванням принципів **універсального дизайну та/або розумного пристосування**.

Отже, у параграфі розглянуто нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти на сьогоднішній день на міжнародному та державному рівнях які формують прогностичні цілі освіти. Розглянуто наступні нормативно-правові документи:

1. Закон України «Про вищу освіту» // Документ 2145-VIII, чинний, поточна редакція — Редакція від 09.08.2019, підстава - 2745-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

2. Закон України «Про загальну середню освіту» - Документ 651-XIV, чинний, поточна редакція — Редакція від 09.08.2019, підстава - 2745-VIII. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.

3. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, 2006. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71
4. Інструктивно–методичні рекомендації МОН щодо організації інклюзивного навчання в закладах освіти. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/dlya-fahivciv/metodiki-inkluzia>.
5. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти, 1960. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_174
6. Конвенція про права дитини, 1989. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021
7. Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права, 1966. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_042
8. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М. А. Порошенко та ін. – К. : 2018. – 252 с.
9. Наказ «Про затвердження Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти» (Документ з0945-18, чинний, поточна редакція — Прийняття від 01.08.2018). – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0945-18#n20>.
10. ПЕРЕЛІК навчальних програм, підручників та навчально-методичних посібників, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для використання в загальноосвітніх навчальних закладах для навчання дітей з особливими освітніми потребами (за нозологіями) у 2017/2018 навчальному році. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/dlya-fahivciv/metodiki-inkluzia>.
11. 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-p>
12. 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>
13. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. N 88 «Деякі питання використання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами у 2018 році». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/deyaki-pitannya-vikoristannya-subvenciyi-z-derzhavnogo-byudzhetu-miscevim-byudzheta-na-nadannya-derzhavnoyi-pidtrimki-osobam-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-2018-roci>
14. Постанова Кабінету Міністрів України від 11 січня 2018 р., N 22 «Про підвищення оплати праці педагогічних працівників. – Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-pidvishennya-oplati-praci-pedagogichnih-racivnikiv>
15. 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». – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP170863.html
16. Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 588 від 09.08.2017. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-p>
17. 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>
18. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: постанова Кабінету міністрів України від 23 листопада 2011 р. №1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mim.hneu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/10/HPK.pdf>.
19. Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти: наказ МОН України №600 від 01.06.2016 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/about->

ministry/normative/5555.

20. Саламанська декларація: про принципи, політику і практичну діяльність в сфері освіти осіб з особливими освітніми потребами, 1994. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94

21. Серія видань «Концептуалізація інклюзивної освіти та його контекстуалізація в рамках Місії ЮНІСЕФ. – Технічний путівник Видання © Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ). – 2014. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.unicef.org/ukraine/ukr/3_007_Web.pdf

22. 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

ПРОЕКТ «ПІДТРИМКА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У М. КРИВИЙ РІГ»

Огляд світової практики інклюзивної освіти для різних категорій дітей та підлітків з особливими освітніми потребами в межах проекту Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) «Підтримка територіальних громад України у зв'язку зі збільшенням кількості ВПО».

У 2015 році у Кривому Розі стартував пілотний проект для підтримки жителів східних областей України. За час військового конфлікту Кривий Ріг прийняв найбільшу кількість переселенців по Дніпропетровській області - 17 тисяч осіб. На сьогодні в місті проживає близько 10 тисяч чоловік. За дорученням міського голови був створений штаб для надання допомоги жителям тимчасово окупованих територій, у партнерстві з німецькою компанією GIZ побудовано модульне містечко для переселенців. Також внесені зміни до міської соціальної програми захисту: вона доповнена розділом «Допомога внутрішньопереміщеним особам». Отже, у результаті міграції велика кількість сімей потрапила в складну життєву ситуацію, оскільки перед ними постала низка викликів: знайти нову роботу, облаштуватись на новому місці, дітям потрібно почати чи продовжити навчання. Подібні соціальні явища вимагають невідкладного наукового аналізу та здійснення обґрунтованої соціальної політики підтримки переселенців. Після переживання трагічних подій у дітей є ризики виникнення емоційних та поведінкових порушень, зокрема: замкнутості, тривожних станів, порушення мовлення та інше. Найбільшою втратою для розвитку дітей може стати становлення негармонійної, сповненої небезпеки, загальної картини.

Огляд наукових публікацій за цією тематикою дозволяє виокремити працю «Інклюзивна освіта та вимушене переміщення» (автори: проф. Д-р Рейнхард Марковец та Клаус Ян, Мюнхенський університет). Слід відзначити дослідження «Інклюзивна освіта в ранньому віці» професора д-ра Рейнхарда Марковця та дипл. PhD. Клауса Яна, Мюнхенський університет. Автори відзначають, що проблема інклюзивної освіти для вразливих категорій населення та внутрішньопереміщених осіб є питанням, що недостатньо представлено в науково-методичній літературі.

Процес упровадження інклюзивної освіти повинен зосереджуватися на різних часових періодах, враховуючи коротко-, а також середньо- та довгострокові цілі. Слід зазначити, однак, що перенесення будівельних заходів для створення доступності до „пізнішої дати” або до „конкретної потреби” не тільки суперечить принципу універсального дизайну, але й спричиняє значні додаткові витрати. Дослідження показали, що вартість доступності, як правило, менша за 1% від загальних витрат на будівництво; однак вартість внесення пристосувань після завершення будівництва значно збільшиться. Зрештою, створення та підтримка доступності включає різні види діяльності, які не обов'язково несуть витрати і не суворо залежать від урядових чи неурядових рішень.

Для розвитку відповідних норм, стандартів та рекомендацій необхідна державна регіональна політика та громадська активність, наприклад, обговорюються різні моделі впровадження принципів універсального дизайну та розумного пристосування в освіті. Для цього використовується мережа, яка складається з громадських організації та урядових установ на рівні територіальних громад. На всіх рівнях розроблятимуться практичні заходи і водночас спрямовані на визначення та вирішення основних вимог до змін. З точки зору доступності тоді історичне та культурно розвинене розуміння кроків як переробки ієрархічних структур буде поставлено під сумнів, полегшуючи рішення, такі як вибір пандусу, а не додаток до сходів.

Деякі всеохопні рекомендації включають завдання аналізу, одночасно вирішуючи місцеві матеріальні, фінансові, соціально-просторові та інфраструктурні бар'єри: запровадити універсальний дизайнерський підхід для всіх здобувачів освіти, реформування системи підготовки учасників команди супроводу дітей з ООП, системи викладання та оцінювання дітей, що навчаються за індивідуальною програмою розвитку.

Підготовку проекту розпочато у квітні 2018 року. Основою проекту стали ідеї реформи освіти, які передбачають системну трансформацію освітнього сектору, головна мета якої – нова висока якість освіти на всіх рівнях: від початкової школи – до вищих навчальних закладів. Тому проблемним полем забезпечення стандартів реалізації реформи освіти у Кривому Розі є кадровий розрив та нестача спеціалістів, які забезпечують сталий перехід до нової системи викладання та надання освітніх послуг. Крім цього, освітня реформа передбачає диверсифікацію форми підвищення кваліфікації вчителів: курси при ІППО (інститут перепідготовки педагогічної освіти), семінари, вебінари, онлайн-курси, конференції, самоосвіта (визнання сертифікатів). Отже, проект створює модель освітньої інновації та розширює уявлення про можливості та напрями перепідготовки та підвищення кваліфікації учасниками освітнього процесу завдяки комбінації залучення команди тренерів: викладачів вищих навчальних закладів, методистів обласного ресурсного центру та представників благодійних неурядових організацій.

Мета проекту:

Покращити якість інклюзивної освіти серед освітян загальноосвітніх навчальних закладів м. Кривий Ріг відповідно до реформи освіти та Закону про освіту.

Удосконалити навички та знання у сфері інклюзивної освіти серед керівного, педагогічного та медичного складу шкіл м. Кривий Ріг, де вже відкрито чи планується відкриття інклюзивних класів у майбутньому.

Здійснити презентацію результатів тренінгів та супервізії з інклюзивної освіти, які проведені у м. Кривий Ріг за підтримки компанії GIZ, отримати зворотний зв'язок та обговорення проблем та рекомендацій.

Забезпечити на місцевих та регіональних круглих столах збір ідей та обговорення можливостей для подальшого продовження, поширення та інституціоналізації програми з розвитку потенціалу у сфері інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг (подальші вимоги, ролі та обов'язки, співпраця партнерів, шляхи проведення, необхідні ресурси, включаючи фінансування).

У листопаді 2018 року проведено 6-денний тренінг щодо специфіки інклюзивної освіти в школі. Слід зазначити, що в рамках пілотного проекту здійснено: розробка компонентів роздаткового матеріалу (вересень 2018 р.); 6-денний тренінговий блок (з 30.10.18-3.11.2018 рр.), 10-денний супервізійний блок (квітень, листопад 2019 р.) і презентаційний блок: 3 воркшопи та 4 круглі столи. Представники GIZ сформували для здійснення проекту команду експертів Криворізького державного педагогічного університету, ГО "Ладо" та

Дніпропетровського обласного методичного ресурсного центру. Загалом у тренінгу взяли участь більше 200 осіб освітян та управлінців різного рівня (обласного, міського та районного).

Аналіз динаміки ефективності груп після 6-денного тренінгу пілотного проекту на основі тестування та анкетування дав змогу сконцентруватись на тематиці супервізійної підтримки проекту в квітні та жовтні 2019 року. Спостерігалось позитивне зростання компетентності за темами: «Нормативно-правова база»; «Універсальний дизайн та розумне пристосування», «Команда супроводу». Однак, по-перше, відповіді за шкалою «Супервізія складних випадків» свідчать про потребу супроводу досвіду інклюзії учасників тренінгу. Окремо під час завершального етапу тренінгової роботи учасники наголошували на потребі в супроводі методики викладання та складнощів адаптації дітей з ООП. Тому це спонукало до створення вступного семінару щодо процедури супервізії, написання кейсів та ведення спостереження. По-друге, шкала «Знання специфіки повноважень команди супроводу дитини з ООП» проілюструвала неоднорідність уявлень про роботу команди та повноваження. Тому окремо супервізія відпрацьовувала координацію команд супроводу, цілей складання ІПР. По-третє, шкала «Робота зі складання та здійснення ІПР» свідчила про коливання щодо володіння компетенціями здійснення ІПР. Тому супервізія містила блоки стратегії оцінювання навчальних успіхів дитини, спрощення/ускладнення програми. Наостанок, шкала «Робота в ресурсній/сенсорній кімнатах» засвідчила коливання у впевненості щодо теорії та практики корекційно-розвивальної роботи в ресурсній/сенсорній кімнатах. Отже, супервізійна підтримка включала роботу з обладнанням та домашні завдання для підготовки супервізійних кейсів з метою вирівнювання знань групи про специфіку процесу роботи в сенсорній/ресурсній кімнатах.

ТЕМА 2. ЕТИКА ТА ФІЛОСОФІЯ ІНКЛЮЗІЇ



ТЕМА 2. ЕТИКА ТА ФІЛОСОФІЯ ІНКЛЮЗІЇ



Рис.5 Модель понять, що належать до етики та філософії інклюзії

ФІЛОСОФІЯ ІНКЛЮЗІЇ

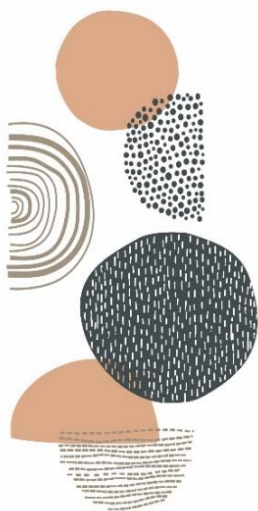
Міжнародні стандарти в галузі прав людини ґрунтуються на ідеї участі кожної особи в суспільному житті на засадах рівності й без дискримінації (ООН, 1993).

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.

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.

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.

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 взаємостосунків.

Основний принцип інклюзії: 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 вираженої педагогіки, яка 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.

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.

Інклюзивна освіта спрямована на забезпечення якісної освіти для 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 – перший крок 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.

Інклюзія – це:

- Процес
- Спрямована на виявлення і усунення бар'єрів

- Створює умови для присутності, участі і досягнень всіх учнів
- Забезпечує підвищену увагу до дітей «групи ризику».

Мета інклюзії в освіті полягає у **ліквідації соціальної ізоляваності** будь-яких категорій дітей. Діти мають навчатися разом, коли це можливо. Школи мають враховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів та темпів навчання.

• 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. **Принципи «нормалізації»** закріплені 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.



Права дітей та права осіб з інвалідністю:

- на якісну освіту
- на захист від дискримінації
- на життя в родині

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.

БІОПСИХОСОЦІАЛЬНА МОДЕЛЬ ІНВАЛІДНОСТІ

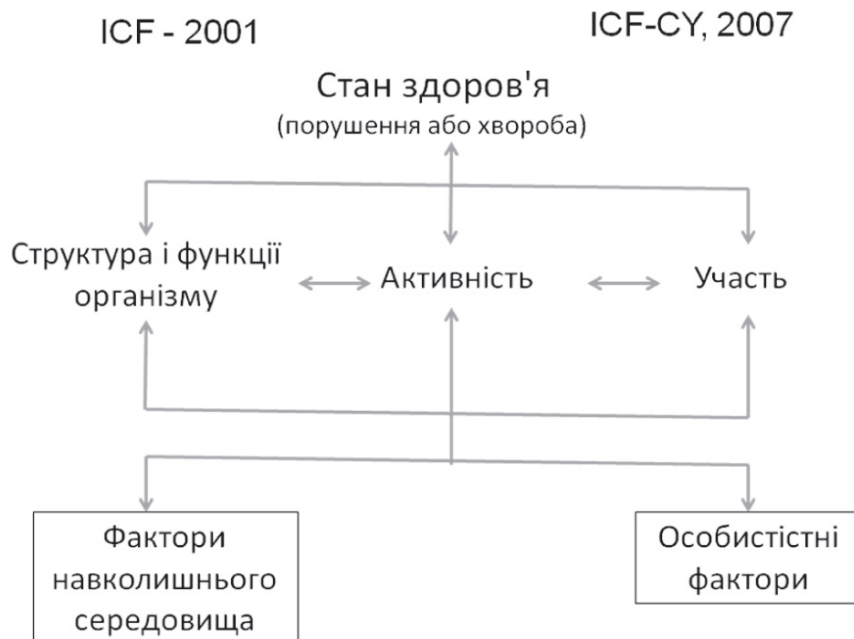


Рис.6 Схема біопсихосоціальної моделі інвалідності

Біопсихосоціальна модель інвалідності реалізується через запровадження Міжнародної класифікації функціонування. **Міжнародна класифікація функціонування** систематизує як різні показники здоров'я, так і показники, що пов'язані зі здоров'ям. Тим самим вона є універсальною класифікацією, застосовується до всіх людей, а не лише до осіб з обмеженнями життєдіяльності.

Одне із завдань МКФ – сформувати спільні дефініції для опису показників здоров'я та показників, пов'язаних із здоров'ям, з метою поліпшення взаєморозуміння між різними користувачами: працівниками охорони здоров'я та соціальної сфери, дослідниками, адміністраторами та суспільством, включаючи людей з обмеженнями життєдіяльності (рис.6).

Функції організму – це фізіологічні функції систем організму (включаючи психічні функції).

Структури організму – анатомічні частини організму, такі як органи, кінцівки та їх компоненти.

Порушення – проблеми, що виникають у функціях або структурах, такі як істотне відхилення або втрата.

Активність – це можливість виконання завдання або дії особою.

Участь – це залучення особи в життєву ситуацію/суспільну діяльність.

Серед зовнішніх факторів, що ускладнюють або полегшують залучення особи в суспільну діяльність, розглядаються:

- безпосереднє оточення індивіда (сім'я);
- суспільство (відсутність сегрегації).

Міжнародна класифікація функціонування декларує, що сучасна реабілітація має спрямовуватися не на «ремонт», «виправлення» вад хворої дитини, а на забезпечення умов

та можливостей для її активної життєдіяльності та залучення до всіх суспільних процесів життя громади.

Відхід від медичної моделі розуміння інвалідності та певної класифікації дітей за нозологічним принципом реалізується також через запровадження поняття «особа з особливими освітніми потребами».

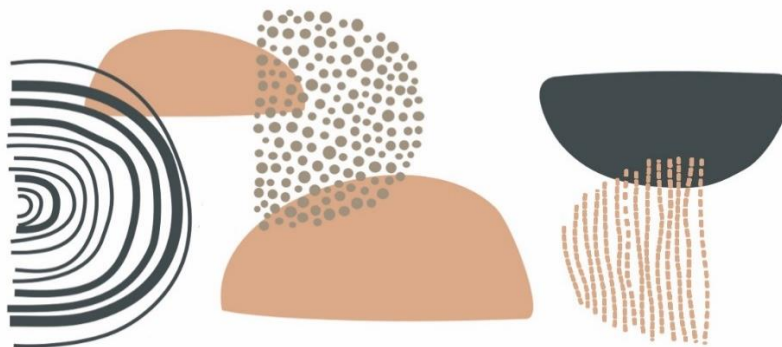
Особа з особливими освітніми потребами – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту. (Ст.1 Закону України про Освіту).

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?*».



- 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 східців*». 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.

Рекомендації із супроводу та взаємодії з людиною з інвалідністю. Загальні положення

- Коли називається, 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

- Скажіть людині з порушенням зору, хто ви, назвіть інших присутніх осіб, розкажіть, де вони знаходяться.
- Запитайте людину, чи вона потребує вашого супроводу.
- Не хапайте людину, щоб супроводжувати її, дозвольте їй взяти вашу руку; запитайте, чи хоче вона бути попередженою про сходи, двері та інші перешкоди.
- Чітко скажіть, де знаходиться її місце, або покладіть її руку на спинку її місця чи на підлокітник.
- Постійно кажіть людині, коли відходите назад чи йдете від неї.
- Якщо людина йде з собакою-поводирем, питайте дозволу на те, щоб доторкнутись до неї та взаємодіяти з нею.
- Коли скеровуєте особу, переконайтесь, що людина знає й розуміє кожну деталь.

Особи, які користуються кріслом колісним

- 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, помахайте рукою, або доторкніться до неї.
- Дивіться безпосередньо на особу (навіть якщо вона користується послугами перекладача жестової мови) і розмовляйте звичайним голосом, не затуляючи обличчя руками.
- Намагайтесь не використовувати довгих складних речень.
- Будьте терплячі з людьми, які мають труднощі у спілкуванні; не виправляйте їх; не закінчуйте речення замість них. Якщо не розумієте, попросіть їх повторити сказане. У спілкуванні з слабкочуючими чи глухими особами інколи пригодяться ручка з папером.

Особи з затримкою розумового розвитку

- Ставтесь до людей як особистостей, відповідальних дорослих, не робіть висновків, що вони ні на що не здатні.
- Будьте терплячими та виявляйте готовність пояснити інформацію більше одного разу.
- Намагайтесь не використовувати складних речень.
- Пам'ятайте, що деякі люди з затримкою розумового розвитку надають перевагу дотриманню певних правил чи порядку. Наприклад, люди з аутизмом. Тому, за можливості, погодьте ці правила чи порядок.

Основні принципи етикету в спілкуванні з людьми з інвалідністю запропоновані Всеукраїнським громадським об'єднанням «Національна асамблея людей з інвалідністю» <https://naiu.org.ua/useful/etika-spiukuvannya/>

ТЕМА 3. УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН ТА РОЗУМНЕ ПРИСТОСУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ



ТЕМА 3. УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН ТА РОЗУМНЕ ПРИСТОСУВАННЯ ОСВІТЬНОГО ПРОСТОРУ

Універсальний дизайн в освіті – це дизайн усіх складових навчального процесу, в центрі його уваги є школяр, студент. 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. Універсальний дизайн ґрунтується на **семи принципах** (рис.7):

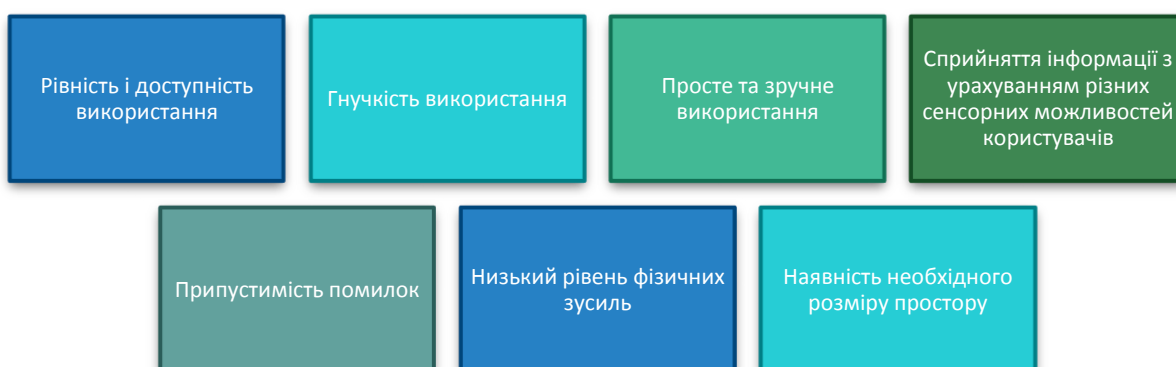


Рис.7 Принципи універсального дизайну

На законодавчому рівні в Україні універсальний дизайн забезпечений документами (табл.2):

Таблиця 2. Нормативно-законодавчі акти щодо універсального дизайну в освіті

<p>Закон України «Про освіту». Згідно з внесеними змінами (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38–39, ст.380).</p>	<p>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.</p>
	<p>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.</p>
	<p>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.</p>
<p>ДБН В.2.2–17:2006 «Будинки і споруди. Доступність</p>	<p>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</p>

будинків і споруд для маломобільних груп населення».	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 (див. рис.8).



Рис.8 Компоненти уроку відповідно до моделі універсального дизайну

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.

Отже, у параграфі розглянуто універсальний дизайн як стратегію освіти на сьогоднішній день на міжнародному та державному рівнях. Матеріал спирається на джерело: David T. Gordon, Jenna W. Gravel, Laura A. Schifter A Policy Reader in Universal Design for Learning. – Harvard Education Press, 2009.

Детально про стратегії викладання на уроці за принципами універсального дизайну та про розумне пристосування викладено в методичному посібнику: Універсальний дизайн в освіті: посібник / Під заг. ред. Софій Н. З. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 76 с. ISBN 978–966–2432–36–7.

ПРОСТІР ШКОЛИ

Моніторингова методика оцінки доступності навчального закладу полягає у ретельному аналізі та вимірюванні об'єкта за **розділами** (рис.9):



На правовому рівні в Україні це регламентується чинним законодавством:

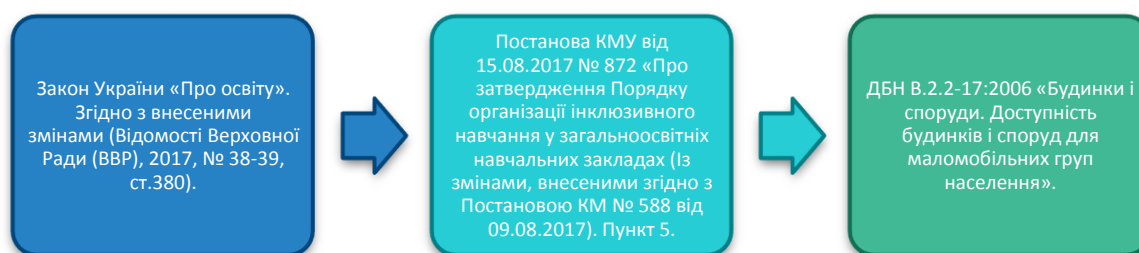


Рис.9 Компоненти оцінки доступності навчального закладу за нормативно-законодавчими актами щодо універсального дизайну в освіті станом на 2019 рік

Поняття **розумного пристосування простору школи** тісно пов'язане з аспектом доступності. Розумне пристосування здійснюється, коли продукт чи послуга вже створені, але є потреба їх адаптації щодо індивідуальних особливостей.

Це конкретні заходи, спрямовані на розв'язання чітко визначених завдань стосовно конкретної людини або цільової групи. Зокрема, незалежне пересування в середовищі потребує двох навичок: **орієнтація та мобільність** (див. рис. 9-10). Орієнтування пов'язане зі створенням «карти» того, де перебуває людина відносно оточення, а мобільність стосується фізичного пересування з одного місця в інше. Тому заміри відстані простору слід робити в критичних місцях, наприклад, у найвужчому місці (виходи з класів, школи), там, де прохід перекривають предмети, а ширина проходу дверей береться «на просвіт», тобто враховуючи виступ полотна відчинених дверей, віддаль до парапету, а не до краю плити, з врахуванням елементів, що виступають, і які можуть заважати в пересуванні. Наочні зміни відбуваються в класі, де навчаються маломобільні учні (на візку). Необхідна **розмітка на рівні очей дитини** в кабінеті, спеціальна парта (рис.10).



Рис. 10 Приклад візуальної розмітки для орієнтування та мобільності

У якості конкретного втілення принципу розумного пристосування простору школи відзначимо ISO/IEC71:2014 «Guide for addressing accessibility in standards» (<https://www.iec.ch/webstore/freepubs/isoiecguide71%7Bed2.0%7Den.pdf>):

Можливості **безперешкодного і зручного руху** маломобільних груп **територією школи**, що прилягає (наявність пандусів для доступу у приміщення школи, їдальню, спортивну залу, бібліотеку (див. пункт щодо сходів і пандусів, ліфтів і підйомників, внутрішнього обладнання та санітарно-гігієнічного приміщення).

Безбар'єрний вхід у приміщення (за наявності сходів обов'язково є нормативний пандус та поріг). Для учнів з порушеннями зору відповідні **позначення кабінетів** школи, які інформують про призначення кабінету, мають розташовуватися на рівні між **1,40 і 1,60 м.** від підлоги та дублюватися шрифтом Брайля; збільшувальні окуляри, папір із товстими лініями, лампа для читання, головні убори для зменшення відблисків, книжки, надруковані великим шрифтом, програми для читання на екрані/програмне забезпечення, комп'ютер, планшет, «словники, що розмовляють», проектор.

zero-step (нульової висоти), зручні ручки для відчинення дверей з інтуїтивним типом використання).

Можливість до безперешкодного руху **комунікаційними шляхами**, приміщеннями та можливості своєчасно скористатися зонами відпочинку й обслуговування; для того, щоб позначення було видно навіть при відчинених дверях, його варто розміщувати на дверній рамі або стіні, але не на дверях.

Безбар'єрний підхід до різного обладнання і меблів, візуальне позначення предметів, які містяться у шафах/скринях для дітей з РАС.

Колір стін, підлоги, меблів, завіс добирається у спокійних і нейтральних тонах, що не викликають додаткових подразнень у дітей з особливими освітніми потребами.

Організація корекційно-розвивальних занять у сенсорних кімнатах.



Рис.11 Приклади архітектурної доступності

Альтернативні шляхи спілкування, якщо мобільність учня значно обмежена. Наприклад, використання карток та візуального розкладу (PECS, жестова мова).

Спеціальні адаптовані пристосування, такі, що допомагають утримати в руці ручку/олівець, зошити,

Урахування принципів **універсального дизайну** створює ситуацію, коли учителі пропонують варіанти формату проведення **уроку**, роботи з навчальними матеріалами, а також різні варіанти проведення оцінювання. Урахування принципів універсального дизайну відбувається з таких питань (рис.12):

комп'ютерну мишу, планшет. Діти, які не здатні писати, можуть виконувати завдання на магнітній дошці чи на комп'ютері.

Поєднування вербальної інформації з візуальною: картки із символами, фотографії, мова жестів для дітей з порушенням слуху або PECS для дітей з РАС.



Рис.12 Компоненти універсального дизайну на уроці

Ресурсна кімната – місце, де учні можуть отримати додаткову допомогу з різних предметів, що викликають труднощі. Це спеціально обладнаний клас, де дитина може задовольнити свої освітні потреби. Дитину виводять із регулярного класу на кілька годин та комбінують корекційне заняття в ресурсній кімнаті. Тип корекційного супроводу, який потребує дитина, надходитиме з ІНП (рис.13).



Рис. 13 Приклад зонування в ресурсній кімнаті навчально-пізнавальної зони фінської школи

Кожна дитина перебуває в ресурсній кімнаті за своїми індивідуальними потребами. Це означає, що заняття заплановані на тривалість часу, яку потребує учень. Це може бути всього 45 хвилин три дні на тиждень або школяреві знадобиться більше уваги, ніж передбачено. Час, проведений у ресурсній кімнаті, залежить від ІНП дитини й часто змінюватиметься з віком.

Роль спеціаліста в ресурсній кімнаті. Підхід, який один із спеціалістів команди супроводу проводить з дитиною, залежить від індивідуальних потреб, а також від того, скільки інших учнів перебуває в класі одночасно. Це, зокрема, навчання за індивідуальним планом розвитку у супроводі корекційного педагога та психологічна і фізична адаптація дітей з інвалідністю.

Облаштування ресурсної кімнати здійснюється за Наказом Міністерства освіти і науки України № 414 від 23. 04. 2018 р. За державним стандартом приміщення ресурсної кімнати розділено на дві зони:

навчально-пізнавальна

До навчально-пізнавальної зони відноситься: робоче місце вчителя, індивідуальні місця для навчання (парти), місце для групових та індивідуальних занять, сенсорний куток, ігрова зона. Для дітей з порушеннями в роботі опорно-рухового апарату застосовується вертикалізатор, що дає можливість учню брати **участь в усіх навчально-виховних процесах класу.**

побутово-практична

Простір побутово-практичної зони обладнується кухнею та їдальнею. У цій зоні діти здобувають і засвоюють **навички самообслуговування**, які допоможуть їм адаптуватися та інтегруватися у суспільство.

Місце для групових та індивідуальних занять обладнується меблями спеціального призначення, корекційними засобами навчання і спеціальними тренажерами, а також столом і стільцями для групової роботи. **Сенсорний куток** у ресурсній кімнаті створюється з метою релаксації і для проведення корекційної роботи психолога (рис.14). Використання пісочної терапії, обладнання для сенсорної стимуляції дозволяє зняти психоемоційне напруження, розвивати та вдосконалювати сенсорні, вестибулярні й рухові можливості дітей.

Ігрова зона – місце для творчості та ігор. Куток для творчості слід наповнити мольбертами, наборами для творчості, фарбами, розмальовками, наборами для ліплення. Місце, де діти гратимуться, обладнується столом, м'якими пуфами, підлогу застеляють килимовим покриттям або вкрити м'яким пазлом-килимком, що дозволить гратись на ньому.



Рис.14 Приклади зонування в ресурсній кімнаті сенсорного кутка з сухим басейном у криворізьких закладах освіти

Призначення ресурсної кімнати. Це місце, де школяр може отримати всю допомогу, яку потребує, щоб досягти успіху у своєму класі. Необхідна допомога залежна від ІНП дитини і від того, де він чи вона має проблеми. Наприклад, якщо дитина має проблеми зі стандартизованими тестами, вона проходить тестування в кімнаті. Це менше відволікає, і учень може отримати іншу потрібну під час тесту допомогу.

Якщо класна кімната не відповідає сенсорним та освітнім потребам школярів, це має бути інше місце, де діти зможуть заспокоїтися. Дитина може провести кілька годин у ресурсній кімнаті залежно від вимог до навчання. Для старших учнів кімната є місцем, де вони можуть попросити додаткову допомогу з будь-якої теми від математики до історії.

Доцільним є створення окремої **сенсорної кімнати** у навчальному закладі – спеціально розробленого середовища, створеного для того, щоб дати захоплюючий досвід людям з різним сенсорним досвідом. Кімнати ретельно облаштовують, щоб забезпечити насичення різноманітних сенсорних потреб. Існують різновиди сенсорних кімнат: темна, світла, мультисенсорна.

Наприклад, багатосенсорне інтерактивне середовище для навчання є інтерактивним навчальним середовищем з мультисенсорним досвідом навчання, яке налаштоване для потреб особистості, незалежно від віку або здібностей. Сенсорна кімната може використовуватися в середовищі спеціальних потреб для створення учням розслаблювального і заспокійливого середовища з спокійним світлом і спокійною музикою або стане інтерактивним стимулюючим інструментом (рис.15).

Сенсорна кімната має **призначення:**

1. **сенсорна стимуляція:** коли учні займаються і вивчають середовище, вони починають навчитися реагувати і взаємодіяти зі світом навколо них;

2. **ігровий простір:** коли сенсорна стимуляція залучає різні ділянки мозку і допомагає дітям краще засвоювати та зберігати інформацію;

3. **робота з балансом, рухом і просторовою орієнтацією:** обладнання кімнати допомагає задіяти візуально-просторовий праксис та гнозис, а також дрібні та великі моторні навички;

4. **допомагає вирішувати проблеми поведінки:** мультисенсорні середовища є поглинаючими, забезпечуючи момент комфорту і спокою для гіперактивних дітей, а також допомагають неактивним учням відчувати себе краще залученими в навчальний процес.



Рис.15 Приклади обладнання сенсорної кімнати криворізьких закладів освіти

У плануванні **слід враховувати:**

1. **Розташування.** Рекомендується, щоб в кімнаті була ізоляція від шуму на вулиці, в будівлі; якщо можливо, слід вибрати кімнату без вікон. Вікна не потрібні, вони закриваються жалюзі або плівкою. Потрібне природне провітрювання.

2. **Розмір.** «Що слід поставити в кімнату?» Сенсорні середовища бувають такі маленькі, як гардероб, якщо створюється простір зі світлом. Однак, щоб дитина взаємодіяла з кількома сенсорними об'єктами, розгляньте об'ємний простір.

3. **Вентиляція, опалення та кондиціонування.** У зв'язку з теплом від електричних освітлювальних приладів, рекомендується вмикати кондиціонер. За відсутності кондиціонування використовують систему вентиляції, що дозволяє забезпечити достатній потік свіжого повітря. Крім того, вона є достатньо теплою, що допомагає учневі та вихователям зосередитися на досвіді та завданнях, а не на екологічних питаннях.

4. Освітлення. Намагайтеся уникати люмінесцентних ламп, які створюють небажаний шум, що часто посилює напругу в учнів. Спробуйте використовувати м'які прожектори, регулюючи їх за допомогою перемикача або пульта дистанційного керування.

5. Звукоізоляція. Забезпечення звукоізоляції в приміщенні допомагає уникнути небажаного відволікання. Звукоізоляції досягають кількома способами: використанням різних матеріалів; збільшенням товщини стіни; облицюванням стін звукоізолюючими матеріалами усередині або зовні.



6. Колір стін, стелі та підлоги. Для загального дизайну рекомендовано стіни біло-кремові або слонової кістки, щоб світло від проектора мало справжній колір. Для темних студій, де використовуватимуться ефекти ультрафіолетового освітлення, обирають темні кольори, як от глибоко-синій або темно-зелений. Ці островки темних кольорів краще створюють сфокусовані області, з флуоресцентними ефектами. Також для «створення кімнати в кімнаті» є завіси.

7. Підлогові покриття. Підлога залежить від того, для чого ця кімната, хто використовує кімнату і від ефекту, який хочуть отримати. Якщо користуватимуться приміщенням особи в інвалідних візках, слід мати міцне підлогове покриття, яке не зупиняє рух колісного крісла. Крім того, комбінація килимів і вінілових підлогових покриттів дає різні візуальні та тактильні ефекти, додаючи в кімнату теплоту і комфорт.

8. Електрика. За потреби використовують електричні розетки, що вже є в приміщенні. Проте варто запускати окрему схему перемикачів для кожного виробу, розетки розташовують поруч із кожним обладнанням, а перемикачі – в оптимальному місці. Рекомендується повний контроль над обладнанням. Це також зменшує ймовірність травми через «допитливі руки».

Медіатека – технологічно розвинена бібліотека, яка, окрім книжок, оснащена комп'ютерами з доступом до мережі Інтернет. Медіатека – це інтерактивний простір для реалізації освітніх можливостей кожної дитини, враховуючи її індивідуальні особливості. Тут створюється комфортне середовище, де школярі можуть проводити вільний час, спілкуватися один із одним, навчатися, консультуватися з педагогами і психологами, грати. Приміщення облаштовується зручними меблями і розподіляється на **зони**:

зона з **медіатехнічним обладнанням** для проведення корекційно-розвиткових занять;

зона для **розвитку моторики**, пізнавальних процесів за допомогою інтерактивних ігор і роздаткового матеріалу;

зона **релаксації**.

ПРОСТІР КЛАСУ



Рис. 16 Приклади організації навчальної частини класу для індивідуальних та групових занять фінської школи

Застосування універсального дизайну та розумного пристосування насамперед важливе для організації та зонування класної кімнати чи кабінету, планування підготовки матеріалів для навчання та стратегій оцінювання навчальної діяльності дитини. В аспекті організації класної кімнати необхідні чіткі **візуальні й матеріальні межі простору**: меблі та обладнання в класі (книжкові шафи, панелі, стелажі, столи, килимки, перегородки) розставляють так, щоб позначати наявність декількох зон з різним призначенням (рис.16).

Для **візуального позначення меж** зонування використовують різні за кольором покриття для підлоги або кольорову клейку стрічку для підлоги (рис.17). Це полегшує дітям з особливими освітніми потребами розуміння того, що саме цей конкретний вид діяльності відбувається в цій зоні. **Візуальні підказки** допоможуть дітям краще орієнтуватися в просторі й менше покладатися на допомогу дорослих.



Рис. 17 Приклади маркування освітнього простору

В інклюзивному освітньому просторі, зручному для всіх і кожного, створені **освітні зони**, які обладнані меблями без гострих кутів, інтерактивною дошкою, комп'ютерною технікою та наповнені розвивальними іграми та іграшками, посібниками та матеріалами. Тому, **меблі** (столи, стільці, полиці з матеріалами) відповідають **вимогам**:

• **мобільність:**

- а) легко **переміщуються** у просторі групової кімнати (мають коліщатка),
- б) мають **різну форму** (круглі, прямокутні, квадратні, та іншої форми) для організації індивідуальної, парної, групової діяльності дітей (рис.18),
- в) столи та стільці **регульовані під зріст** дитини;

• **доступність у використанні:**

- а) **відкриті полиці** для матеріалів, що дозволяє всім дітям бачити й вибирати матеріали,
- б) місця, відведені для тих чи інших матеріалів, позначені відповідними **картинками**, піктограмами (наприклад, місце для складання олівців позначене картинкою із зображенням олівців тощо),
- в) матеріали розміщені на полицях **у досяжності** (на відстані витягнутої руки);



Рис. 18 Приклади організації зони для релаксації, ігрової зони та зони для творчості (фреска)

доцільність у використанні:

- а) призначені для діяльності дітей,
- б) призначені для зберігання матеріалів,
- в) меблі, які не використовуються для дитячої діяльності, розташовані не у груповому приміщенні;

безпечність:

- а) матеріали, з яких вони виготовлені відповідають санітарним нормам,
- б) їх розташування дозволяє дітям вільно пересуватись простором групової кімнати,
- в) використання килимів або штучного покриття підлоги обмежується місцем ранкової зустрічі.

Наразі необхідними є наявність **інтерактивної дошки** та комп'ютерного комплексу, які можна використовувати у всіх освітніх зонах. Призначення: забезпечується інтерактивна взаємодія із зображеннями та психологічно-емоційне розвантаження. Наявність радіопорту для бездротового планшета педагога та пультів тестування.

Важливо, щоб різні навчальні матеріали та допоміжні засоби навчання зберігалися **поза зоною видимості** учнів, але в той же час так, щоб учитель під час уроку легко міг витягнути і застосувати потрібний йому матеріал.

Варто **мінімізувати візуальний «галас»** на кшталт розвішаних на стінах робіт учнів, сезонних прикрас і розкладених навчальних матеріалів; використовувати фіранки, щоб відгородити полиці з непотрібними на цей момент матеріалами та іншими об'єктами (комп'ютер, телевізор). В ігровій зоні необхідне **обмеження кількості іграшок**, які використовують діти. Проте вчитель або асистент щотижня оновлює склад: викладає «нові» і прибирає «старі» іграшки.



Рис. 19 Приклади створення індивідуального робочого місця при індивідуальних сенсорних/освітніх потребах учня

У класній кімнаті може бути зона **самостійної роботи** (індивідуальні парти), групової роботи, зона роботи вчителя з учнем сам-на-сам, зона відпочинку (ігри, дозвілля). Для дітей з порушеннями поведінкового спектру рекомендовано **використання відсіків для індивідуальної роботи**, вміщених у кутовій частині класу або відгороджених від столів для групової роботи. Це також скоротить чинники, що відволікають (рис.19).

Застосування **візуального розкладу** (рис.20) означає, що є планшет, який може вішатися на стіну або мобільний планшет на робочому місці дитини з липкою стрічкою «велкро» для заміни карток, які позначають дії школяра упродовж дня. Така стратегія дозволяє модифікувати за потреби змінити те, що очікується від учня «спершу» (вправа, вид діяльності, завдання).



Рис.20 Застосування візуального розкладу

Модифікації можуть знадобитися у частині завершення завдання, з більшою чи меншою допомогою вчителя, залежно від змін у стані учня і його здатності сприймати інформацію. Потім школяр може перейти до наступного виду діяльності, який теж є у розкладі. Наприклад, учневі занадто складно закінчити низку прикладів із математики. Завдання може бути змінено так, що учень повинен виконати всього три приклади спочатку, а згодом у нього буде перерва, як і зазначено у розкладі.

Розклад включатиме різні види **соціальної взаємодії**, наприклад: показати завершену роботу асистенту вчителя для отримання підкріплення, що вимагає відповідних мовленнєвих форм звернення до співрозмовника.

Розклад може **складатися** з окремих об'єктів, являючи собою скріплені між собою листки з позначенням видів діяльності, теку з файлами; дошку, з якої можна стерти виконане завдання; липку стрічку по краю парти з прикріпленими у певній послідовності картками із видами діяльності. Використовують різні системи позначень видів діяльності: реальні об'єкти, фотографії, картинки в реалістичному стилі. Деяким учням можуть знадобитися опорні сигнали-нагадування про те, що треба зверитися з розкладом, який вид діяльності слідує за тим, що закінчився і куди перейти для наступного завдання.



Рис. 21 Робота дитини з тематичною книгою

Важливим методичним прийомом є використання **тематичних книг**, які можуть виготовлятися разом із асистентом вчителя, дитиною та батьками. Книги містять теми програми та короткий текст, складаються з різних за текстурою матеріалів, зокрема природних

матеріалів, які викликають емоційний відгук дитини. Такі книги повинні бути компактними (рис.21).

Наводимо основні вимоги принципів розумного пристосування та універсального дизайну для окремих категорій дітей з ООП у таблиці 3:

Таблиця 3. Приклади розумного пристосування та універсального дизайну

ФІЗИЧНІ / НЕЙРОМОТОРНІ ПОРУШЕННЯ	<ol style="list-style-type: none"> 1) розмітка кабінетів на рівні очей дитини (якщо дитина на візку) 2) парта для дитини на візку 3) реабілітаційний стілець, стілець активності 4) стендар з опорою на спину, стендар з опорою на грудну клітину 5) трафарети, моделі букв, тренажери для розвитку дрібної моторики, ручки та олівці для правильної постави пальцевого хвату 6) обладнання для психомоторних вправ у лежачому положенні та обладнання куточка для релаксації (крісло-мішок / палатка для усамітнення) 7) обладнання для розвитку за системою Монтесорі (обладнання для навчання повсякденної діяльності, для розвитку сенсорних систем, елементарних математичних уявлень, настінні модулі) 8) об'ємні моделі тварин, муляжі, моделі частин тіла людини або барельєфні моделі тварин, рослин та ін. <ol style="list-style-type: none"> 1) матеріал з розвитку мови: серійні малюнки; розрізна азбука, настінна каса букв, індивідуальні каси букв, цифри для кожної дитини, звукові та складові схеми слів, таблиці для формування та розвитку мовлення, альбоми для розвитку мовлення
ЕМОЦІЙНІ ТА ПОВЕДІНКОВІ РОЗЛАДИ	<ol style="list-style-type: none"> 1) облаштування робочого місця – парта–стіл огорожена з трьох боків, навушники для дитини та підставка під ноги/парта-конторка для занять стоячи 2) пристосування для усамітнення: палатка/ширма 3) пристосування для зняття напруги: гумка або м'яч для сидіння 4) у викладанні використовується структурування матеріалу (розклад / алгоритми виконання завдань, PECS) 5) слід застосовувати контейнери/сортери для роздавальних матеріалів 6) сенсорна кімната з обладнанням (сенсорний стіл та балансир, сухий басейн, сенсорні м'ячики, обтяжувачі п'ястків / жилети) 7) об'ємні моделі та муляжі: тварин, рослин, частин тіла людини 8) для навчання математиці: набір «Нумікон» та тривимірні фігури
РОЗЛАДИ МОВЛЕННЯ	<ol style="list-style-type: none"> 1) ілюстрації настінні/індивідуальні букв, схеми слів/складів, PECS 2) для роботи з розвитку мовлення метроном та дзеркало індивідуальне/настінне 3) аудіозаписи звуків природи, міста, співу птахів, тварин, людей 4) друковані таблиці з зображенням органів мовлення 5) книги для читання по складах, збірки диктантів, прописи, розвивальні дидактичні ігри за навчальними та лексичними темами 6) трафарети, моделі букв, тренажери для розвитку дрібної моторики 7) слід комбінувати заняття з комп'ютерними іграми для розвитку мовлення 8) пісковий годинник/секундомір для виконання завдань <p>використання ляльок для лялькового/пальчикового театру</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">ПОРУШЕННЯ ЗОРУ</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) навчальне приміщення освітлене (верхнє освітлення + додаткове освітлення робочого місця) 2) облаштування робочого місця – одномісна парта з вільним доступом у усіх сторін 3) модифікація та адаптація обсягу матеріалу, наочності навчання необхідна під конкретний зоровий діагноз: наочність чітка, на білому фоні, за потреби використовується проектор 4) використання спеціальної оптичної техніки збільшення (лупи, окуляри, лінзи, призми, світлозахисні фільтри), неоптичної (зошити з матовим папером, фломастери чорного кольору, кольорові маркери тощо) 5) варто слідкувати за поставою дитини: відстань від очей до робочої поверхні становить не менше за 30 см, використання трафарету для дотримання рядків, підставки для книг; підручники надруковані шрифтом Брайля; розбірна азбука, каса букв, цифр і знаків за Брайлем та лінійно-рельєфним шрифтом; набори кубиків універсального дизайну із рельєфно-крапковим та лінійно-рельєфним шрифтом 6) рельєфні таблиці, друковані картки з ілюстраціями 7) тифлорепетитор (в т.ч. кишеньковий), 18–ти / 6–ти рядковий прилад для письма за системою Брайля) 8) прилад Синявського, прилад для рельєфного малювання «Школяр» 9) клавіатура по Брайлю для комп'ютера та програми синтезу мови для запису та читання комп'ютерного тексту
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">ПОРУШЕННЯ СЛУХУ</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) бездротова система у вільному звуковому полі: бездротова система індивідуального користування, радіомікрофони, підсилювач, акустичні колонки 2) безпроводна кишенькова система для глухих дітей/зі зниженим слухом 3) робоче місце дитини розташовують так, щоб вона завжди добре бачила обличчя вчителя 4) слід вимагати від дитини, щоб вона завжди дивилась на вчителя у момент його мовлення 5) створити правило: коли до дитини звертаються, вона має відповісти «Так» задля фокусування уваги 6) друковані таблиці та карток з ілюстраціями для пояснення 7) віброфон 8) слухомовленнєвий комп'ютерний тренажер 9) наочний матеріал з розвитку мовлення: предметні, сюжетні, серійні малюнки; розрізна азбука, настінна каса букв, індивідуальні каси букв, цифр, набір для рахунку, палички Кюізенера, набір геометричних фігур для кожної дитини, звукові та складові схеми слів
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">ОБМЕЖЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ РОЗУМОВОГО/ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) адаптація змісту освіти до пізнавальних можливостей учнів, що виявляється в зменшенні обсягу матеріалу, його спрощенні за характером і структурою 2) наочність навчання: використання різних видів наочності, її відповідність рівню розвитку сприймання й мислення дитини, поступове ускладнення (від реальних предметів та об'єктів до символічної наочності), залучення усіх аналізаторів (слух, зір, дотик), поєднання наочних методів із словесними, практичними 3) матеріали для розвитку дрібної моторики / слухового та зорослухового праксису (дидактичні ігри, предмети, які звучать) 4) наочний матеріал з розвитку мови: предметні, сюжетні, серійні малюнки, настінна каса букв, індивідуальні каси букв, цифри для кожної дитини, звукові та складові схеми слів, розрізна абетка, комплект фотоілюстрацій в асортименті

ТРУДНОЩІ В НАВЧАННІ	<p>1) обладнання для розвитку зорового праксису/гнозису:</p> <ul style="list-style-type: none"> • набори кольорів/форм / іграшок / паличок / іграшки для нанизування за розміром / формою; • таблиці з зображеннями за темами + іграшки; • малюнки з абрисними згрупованими зображеннями та окремі зображення; • ігри з розвитку просторових понять; • часові поняття: циферблат + картинки дій людини в різний проміжок доби / календар + картинки одягу та дій людини в різні сезони/ картинки людини в різному віці <p>2) обладнання для навчання математиці: набір «Нумікон» та тривимірні фігури</p> <p>3) дидактичні ігри: набір сенсорних м'ячиків, дидактична іграшка «Черепашка»; логopedичне лото; балансувальні хмаринки</p> <p>4) комплект фотоілюстрацій в асортименті: професії, овочі, емоції, дерева, жителі природи, комахи, дії дітей, дикі птахи, меблі та інтер'єр, будівельні матеріали.</p>
ЗАСОБИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ МАТЕРІАЛУ ДЛЯ РІЗНИХ ГРУП ДІТЕЙ З ООП	<p>1) перетворення тексту на голос – процес або продукт, який дає учню змогу одночасно бачити й чути текст. Для цього використовується синтетичний голос для читання тексту з монітору комп'ютера (записаний голос людини) або цифровий запис</p> <p>2) маніпулятивні предмети використовуються для передачі абстрактних ідей або понять. До них належать головоломки, кубики з номерами, тривимірні моделі, топографічні глобуси, лялькові персонажі, карти з буквами або малюнками</p> <p>3) симуляція та віртуальна реальність допомагають учням розуміти ситуації з реального життя у штучному середовищі.</p> <p>4) Симуляції – вправи, які можуть виконуватись особисто або на комп'ютері</p> <p>5) під час особистого виконання симуляції учні можуть створити у класі магазин для того, щоб навчитися користуватися грошима та дізнатись про такі поняття, як пропозиція та попит. Використання комп'ютерного програмного забезпечення дає учням змогу створювати всі аспекти планування та управління містом.</p>

Література

1. Архітектурна доступність шкіл : навч.-метод. посіб. / За заг. ред. Байди Л. Ю., Красюкової-Еннс О. В. / Кол. авторів : Байда Л. Ю., Красюкова-Еннс О. В., Буров С. Ю., Азін В. О., Грибальський Я. В., Найда Ю. М. – К., 2012. – 216 с.
2. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі : початкова ланка. Путівник для педагогів / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. – Навчально-методичний посібник. – К., 2010. – 96 с.
3. Інвалідність та суспільство : навчально-методичний посібник. [кол. авторів: Байда Л. Ю., Красюкова-Еннс О. В., Буров С. Ю., Азін В. О., Грибальський Я.В., Найда Ю. М.]; за заг. редакцією Байди Л. Ю., Красюкової-Еннс О. В. – К., 2012. – 216 с.
4. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доп. та перероблене: наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва. – К., 2008. – 126 с.
5. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : [монографія] / А. А. Колупаєва. – К. : «Самміт-Книга», 2009. – 326 с.
6. Лорман Т. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. / Т. Лорман, Дж. Депплер, Д. Харві; пер. з англ. – К. : СПД–ФО Парашин І. С., 2010. – 296 с.
7. 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: mirvopsi.at.ua/Metodrecomend/inkluz.doc.
8. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
9. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М. А. Порошенко та ін. – К., 2018. – 252 с.

10. Підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання // Вісник науково-дослідницької лабораторії інклюзивної освіти / упорядники: І. В. Юхимець, Л. О. Савчук. – Випуск 3. – Рівне : РОІППО, 2012. – 69 с.
11. Рекомендаційні матеріали щодо створення Нового Освітнього Простору. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dfr.minregion.gov.ua/foto/upload/%D0%9D%D0%9E%D0%9F.pdf>.
12. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник. Серія «Інклюзивна освіта: крок за кроком» / За заг. ред. Софій Н. З. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 76 с.
13. Універсальний дизайн в освіті : посібник / За заг. ред. Софій Н. З. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 76 с.
14. Хозраткулова І. А. Проблеми впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах / І. А. Хозраткулова // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського : зб. наук. праць. Серія «Психологічні науки». – Т.2. – Вип. 5. – Миколаїв : МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2010. – С. 279–284.
15. Школа для кожного : посібник / Упорядник: Байда Л. Ю. – К., 2015. – 60 с.
16. Building Capacity of Teachers / Facilitators in Technology Integration for Improved Teaching and Learning: Final Report . – Bangkok : UNESCO Bangkok, 2004. – 72 p.
17. Linda AllasMoffier Lucie Lopes // Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms. – OESD centre for Educational Research and Innovation. – Paris : OECD Publishing, 2005. – P. 241–264.
18. Project „Quality Education for Children at Social Risk. Individualisation and learning support“, Supported by the Estonian Ministry of Foreign Affairs Developmental Cooperation program, 2016.
19. www.oecd.org.
20. <https://outfund.ru/>
21. www.unesco.org.
22. www.unicef.org.



ТЕМА 4. КОМАНДА СУПРОВОДУ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ВЗАЄМОДІЯ



ТЕМА 4. КОМАНДА СУПРОВОДУ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ВЗАЄМОДІЯ

СКЛАД КОМАНДИ СУПРОВОДУ

Для забезпечення ефективного інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами необхідне створення відповідних умов командою супроводу за наступних принципів, зазначених на рис. 22:

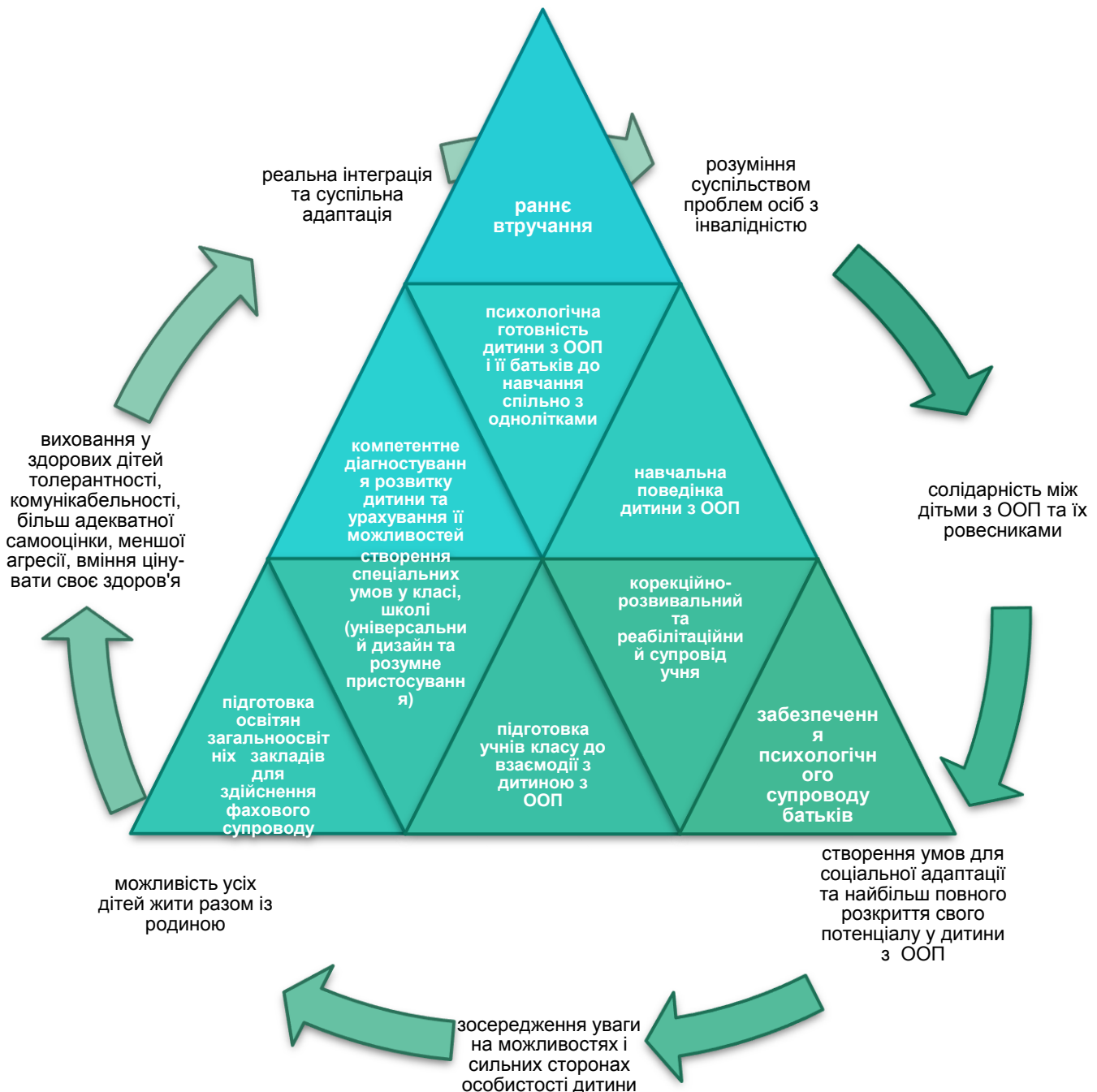


Рис.22 Умови освітніх послуг для забезпечення ефективного навчання дитини з ООП

За наказом МОН України від 8.06.2018р. №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), учитель-реабілітолог 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 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 консультувати 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:

• невідкладно **формує склад команди** психолого-педагогічного

супроводу дитини з особливими освітніми потребами;

- здійснює **функції** щодо діяльності команди психолого-педагогічного супроводу, визначених центральним

органом виконавчої влади у сфері освіти й науки.

За посадовими обов'язками фахівці команди супроводу здійснюють діагностико-аналітичну, навчально-виховну, 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,

До завдань командної роботи слід віднести (рис.23):

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.

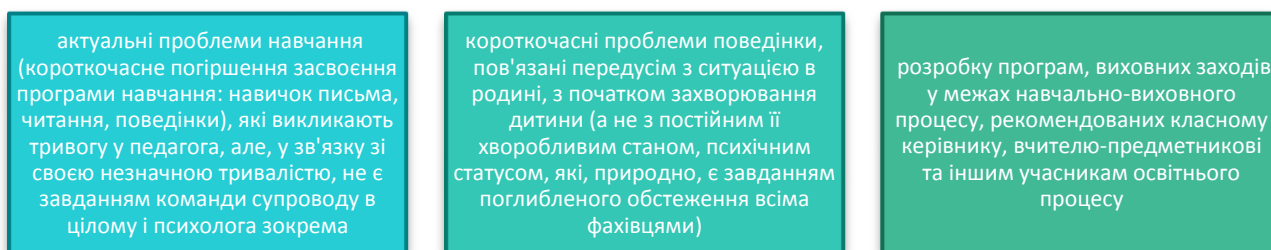


Рис.23 Завдання командної роботи

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

1. **Адміністрація школи** (директор або заступник директора з навчально-виховної роботи)

- 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 дітей з ООП як членів команди супроводу, мотивування до участі у створенні та здійсненні ІПР;

- розвиток лідерських якостей у створенні міжпрофесійної **команди супроводу**.



2. **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.

Перед учителем стоять **додаткові виклики**:

- **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.

3. **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.



Рис.24 Фото роботи команд супроводу освітніх закладів міста в пілотному проекті підтримки інклюзивної освіти у місті Кривий Ріг

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 4):

Таблиця 4 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 ІПР.	Обговорити спостереження. Обмінятися інформацією. Обговорити пропозиції щодо доповнення ІПР, 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 консилиумом щодо навчальних досягнень учнів з ООП.	Обговорити інформацію про учнів з ООП. Дотримуватися конфіденційності	Звітувати перед психолого-педагогічним консилиумом 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 I 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.

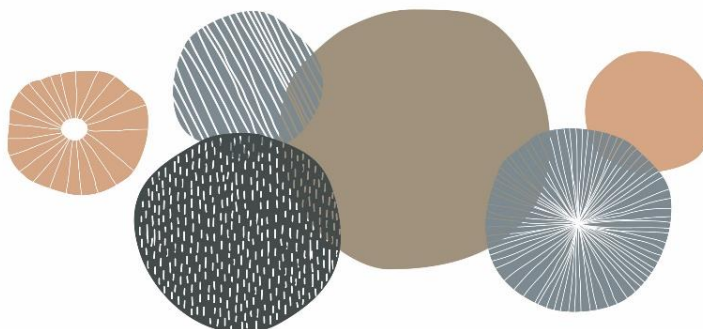
Серед **навчально-методичних функцій** асистента вчителя є:

- надання **освітніх послуг**,
- **соціально-педагогічний супровід** дітей із особливими освітніми потребами, 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.

4. 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 особливі освітні потреби, в тому числі постраждалими від насильства та військових конфліктів.
- виявляє потреби дитини та її сім'ї в сфері **соціальної підтримки** на основі соціально-педагогічної діагностики;
- визначає напрямки допомоги **в адаптації** дитини в школі.
- збирає всю можливу інформацію про **«зовнішні» ресурси** для шкільної команди;
- спільно з заступником директора встановлює **взаємодію з установами – партнерами** в галузі соціальної підтримки (Служба соціального захисту населення, органи опіки та ін.), громадськими організаціями, які захищають права дітей, права інвалідів.

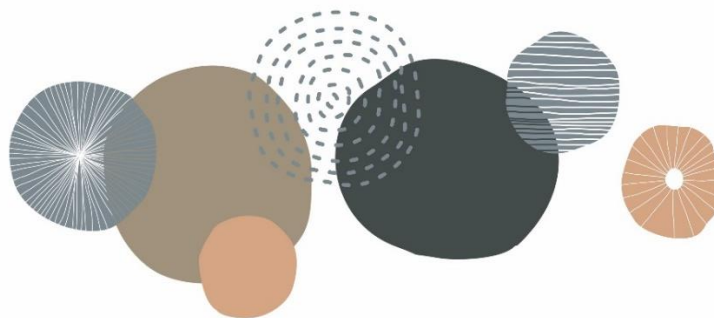
Такий фахівець може допомогти вчителю, іншим фахівцям школи у створенні «*Батьківського клубу*», розробці сторінки на сайті школи, присвяченій інклюзії, пошуку необхідної інформації.



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 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.



Спеціалісти супроводу, які проводять корекційно-розвиткові заняття та залучені у реабілітацію дітей з ООП:

За «Положенням про психологічну службу у системі освіти України» (Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 22 травня 2018 року, № 509), **практичний психолог:**

- здійснює розробку та впровадження **розвивальних, корекційних програм**, методичних рекомендацій, планів освітньої діяльності з урахуванням індивідуальних, гендерних, вікових особливостей здобувачів освіти, а також для осіб, які перебувають на індивідуальній та інклюзивній формі навчання.
- **виявляє дітей** з труднощами в навчанні, спілкуванні й скеровує їх до фахівців;
- **спостерігає** за дитиною з метою виявлення її індивідуальних особливостей;
- бере участь у комплексному вивченні дитини й **складанні ІПР**;
- **консультує педагогів, батьків**, сприяє формуванню психологічної готовності учасників освітнього процесу до взаємодії в інклюзивному середовищі з дитиною з особливими освітніми потребами.

На наш погляд, основними **завданнями** практичного психолога в школі є:

- роз'яснення вчителю, вихователю, адміністрації школи тих чи інших особливостей поведінки дитини з ООП, 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 в будь-який момент звернутися в інклюзивно-ресурсний центр, де отримає консультацію фахівців, що спеціалізуються в царині психолого-педагогічної підтримки «особливих» дітей, побувати на навчальних семінарах, запросити фахівців ІРЦ у школу для безпосереднього спостереження, проведення тренінгів, участі в батьківських зборах, спільному міждисциплінарному консилиумі 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** царині поширюються психологічні знання, виявляються факти порушення прав дитини, вживаються заходи щодо подолання негативних чинників, які впливають на життєзабезпечення дитини, її моральний та соціальний розвиток.

6. 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 корекційно-логопедичного 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.

7. Важливий напрямок діяльності **вчителя-дефектолога** у загальноосвітній школі – методична допомога вчителю інклюзивного класу в адаптації змісту освітніх програм можливостям дитини. Спільно з учителем-логопедом, асистентом вчителя дефектолог добирає форми організації навчальної роботи всього класу, методи, прийоми навчання, що сприяють успішному освоєнню дитиною з особливими освітніми потребами програмного матеріалу, що сприяє її успішній соціалізації.

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

Учитель-дефектолог (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'язанні 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.

У плануванні роботи команди супроводу відносно конкретної дитини з ООП пропонуємо використання **Scrum-дошки** (рис.25). Таке планування складається з колонок «Зробити», «У процесі», «Потребує перевірки», «Зроблено», кожна з яких заповнюється паперовими стікерами із завданнями, які фахівці зроблять упродовж тижня для виконання ІПР. Стікери завдань просуваються у колонках у наближенні до стану «зроблено» і забезпечують прозорість прогресу для кожного учасника.



Правила використання Scrum-дошки: завдання написані й приклеєні на стікерах, щоб їх швидко переміщувати. Варто з початку визначити часові межі виконання завдання різними фахівцями. У цій методиці вони називаються «спринт», їх відразу фіксують на дошці.

Методика зручна тим, що завдання ІПР дитини вносять без збору всієї команди. Окрім того, вона стає засобом спілкування фахівців і частково засобом контролю за виконанням індивідуальної програми для учня з ООП.

Рис.25 Scrum-дошка

АЛГОРИТМ НАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ, КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИХ ПОСЛУГ

Етап 1.

Керівник загальноосвітнього навчального закладу *на підставі заяви батьків* або законних представників дитини з особливими освітніми потребами, висновку інклюзивного ресурсного центру (далі ІРЦ) та за підтримки відповідного органу управління освітою організовує клас з інклюзивним навчанням, створює необхідну матеріально-технічну та навчально-методичну базу, здійснює добір відповідних педагогічних працівників.

Етап 2.

Ознайомлення учасників команди супроводу зі специфікою особливих освітніх потреб, які описані у висновку ІРЦ. У разі необхідності – додаткове роз'яснення щодо особливостей освітніх потреб дитини. Надання фахівцями ІРЦ консультативної допомоги з питань організації інклюзивного навчання, щодо визначених освітніх потреб; додаткових даних про дитину за підсумками комплексної оцінки (наприклад, визначення найсприятливіших умов для виконання певних видів діяльності, необхідність залучення інших фахівців, що дає змогу скласти загальну характеристику потреб дитини).

Етап 3.

Проведення інформаційно-просвітницької діяльності, яка передбачає запобігання порушенню права дитини з ООП на освіту, профілактика та усунення психотравмуючих факторів, що призводять до унеможливлення перебування дитини з ООП у дитячому колективі.

Етап 4.

Підготовка індивідуальної програми розвитку, за потреби – індивідуальної навчальної програми, індивідуального навчального плану – для закладів загальної середньої освіти: дотримання єдиних вимог до адаптації, модифікації навчального матеріалу, створення графіка навчального навантаження дитини.

Етап 5.

Реалізація індивідуальної програми розвитку та надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг шляхом проведення індивідуальних та групових занять фахівцями команди супроводу.

Етап 6.

Здійснення поточного (за потребою) і кінцевого (двічі на рік) моніторингу розвитку дитини з метою визначення динаміки розвитку дитини та необхідності коригування напрямів, умов, змісту надання освітніх послуг, відповідно до ІПР.

СПІВПРАЦЯ КОМАНДИ СУПРОВОДУ ТА БАТЬКІВ ДИТИНИ З ООП

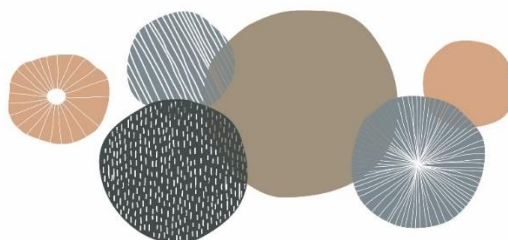
Психологічна допомога сім'ям, що виховують дітей із ООП складним багатоаспектним завданням, яке містить інформування та просвітництво, психологічну підтримку батьків як пари, роботу з глибинними проблемами кожного з батьків. Не всі ці завдання може виконати шкільна психологічна служба. Наразі актуальним 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 самоствавлення 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 власної практики. 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 5).

Таблиця 5 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 велика, 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 на кшталт: <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», «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 запрошують 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 індивідуалізованого навчального плану** (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 власної практики: 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, куратор групи зміг створити у коледжі сприятливу атмосферу для дівчини та толерантне ставлення одногрупників 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 їхньою 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. Це й різні види продуктивної діяльності, гімнастика артикуляції, психогімнастика, елементи арт-педагогіки, а також ігри, завдання, що розвивають психічні функції.

МОЖЛИВОСТІ СПІВПРАЦІ З ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИМИ ЦЕНТРАМИ

Центр утворюються з розрахунку один заклад не менш, аніж на 7 тис. дітей, які проживають на території об'єднаної територіальної громади (району) та не більше 12 тис. дітей, які проживають у місті (районі міста).

Основними **завданнями** центру є:

проведення *комплексної оцінки* з метою визначення особливих освітніх потреб дитини:

- оцінка фізичного розвитку дитини;
- оцінка мовленнєвого розвитку дитини;
- оцінка когнітивної сфери дитини;
- оцінка емоційно-вольової сфери дитини;
- оцінка навчальної діяльності дитини.

розроблення рекомендацій щодо програми навчання, особливостей організації психолого-педагогічної допомоги щодо потенційних можливостей психофізичного розвитку дитини;

надання *психолого-педагогічної допомоги* дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах (не відвідують

навчальні заклади), здобувають повну загальну середню освіту у професійно-технічних навчальних закладах та не отримують відповідної допомоги;

надання консультацій та взаємодія з педагогічними працівниками дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів з питань організації інклюзивного навчання;

надання методичної допомоги педагогічним працівникам дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів, батькам (одному з батьків) або законним представникам дітей з особливими освітніми потребами щодо особливостей організації надання психолого-педагогічної допомоги таким дітям;

взаємодія з педагогічними працівниками дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів щодо виконання рекомендацій, зазначених у висновку центру, проведення оцінки динаміки розвитку дитини з особливими освітніми потребами;

надання консультацій батькам (одному з батьків) або законним представникам дітей з особливими освітніми потребами стосовно мережі дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів для здобуття повної загальної середньої освіти, наявних освітніх, медичних, соціальних ресурсів для надання допомоги таким дітям;

надання консультативно-психологічної допомоги батькам (одному з батьків) або законним представникам дітей з особливими освітніми потребами у формуванні позитивної мотивації щодо розвитку таких дітей;

проведення інформаційно-просвітницької діяльності шляхом проведення конференцій, семінарів, засідань за круглим столом, тренінгів, майстер-класів з питань організації надання психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами;

взаємодія з місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, навчальними закладами, закладами охорони здоров'я, закладами соціального захисту, службами у справах дітей, громадськими об'єднаннями щодо виявлення та надання своєчасної психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами починаючи з раннього віку в разі потреби із залученням відповідних спеціалістів;

підготовка звітної інформації про результати діяльності центру для засновника, відповідного структурного підрозділу з питань діяльності центру, а також аналітичної інформації для відповідного центру.



Рис.26 Фото роботи команд супроводу освітніх закладів міста в пілотному проекті підтримки інклюзивної освіти у місті Кривий Ріг

Література

1. 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-p>
2. Бернлер Г. Теория социально-психологической работы : пер. со швед. / Г. Бернлер, Л. Юнссон. – М. : Союз, 1992. – 154 с
3. 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» / І.І.Демченко; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – Умань, 2016. – 46 с.
4. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. – Навчально-методичний посібник. – К., 2010. – 96 с.
5. Захарчук М.Є. Проблеми формування професійної компетентності викладача в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні [Електронний ресурс] / М.Є. Захарчук. – Режим доступу : <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska>.
6. Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.education-inclusive.com/shho-take-inklyuziya>.
7. Кучерук О. С. Компетентнісний підхід як основа підготовки майбутнього вчителя до реалізації завдань інклюзивного навчання [Електронний ресурс] / О. С. Кучерук. – Режим доступу : <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska>.
8. Ленів З. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи / З. Ленів // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Серія 19: корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. – Вип. 28. – С. 119–125.
9. Лорман Т. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. / Т. Лорман, Дж. Депплер, Д. Харві; пер. з англ. – К. : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. – 296 с.
10. 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» / І. В. Луценко; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – К., 2017. – 20 с.
11. Миронова С. П. Робота фахівців з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами // Актуальні питання корекційної освіти, Випуск N 9. – 2017.
12. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти [навчально-методичний посібник] / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський, 2016. – 164 с.
13. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
14. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. – К., 2018. – 252 с.
15. Підготовка педагогічних кадрів до роботи з різними категоріями дітей: виклики та можливості : матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції (Хмельницький, 28 лютого 2018 року). – Хмельницький : ПП «А.В. Царук», 2018. – С. 135–138.
16. Building Capacity of Teachers / Facilitators in Technology Integration for Improved Teaching and Learning: Final Report / UNESCO. – Bangkok : UNESCO Bangkok, 2004. – 72 p.
17. Linda AllasMoffier Lucie Lopes // Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms. – OESD centre for Educational Research and Innovation. – Paris : OECD Publishing, 2005. – P. 241–26.

ТЕМА 5. ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ



ТЕМА 5. ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ



Рис. 27 Компоненти індивідуалізації освітнього процесу

ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ООП

Визначення наявності особливих освітніх потреб конкретної дитини, категорії особливих освітніх потреб та психолого-педагогічної підтримки здійснюється інклюзивно-ресурсними центрами за результатами комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини (далі – комплексна оцінка).

Для здійснення якісного та всебічного вивчення розвитку дитини, її потенцій, а також труднощів, що впливають на навчальні та адаптивні здібності, інклюзивно-ресурсні центри забезпечені, зокрема, стандартизованими тестами, що складають світовий стандарт психологічної діагностики (рис.28).

Дослідження інтелектуальних здібностей (табл.6):

- WISC–IV – Стандартизована методика для вимірювання інтелекту дітей
- Leiter–3 – Тест невербального інтелекту та когнітивних здібностей
- Методики оцінки та діагностики РАС:
- CASD – скринінгова шкала розладів аутистичного спектру
- РЕР–3 – індивідуалізоване психоосвітнє оцінювання дітей з РАС за методикою TEACCH
- Діагностика РДУГ за допомогою опитувальника Conners-3.



Рис.28 Алгоритм проведення комплексної оцінки

Таблиця 6 Перелік стандартизованих тестів для проведення комплексної оцінки дитини

Назва				
WISC-IV	Мета:	Розрахований на	Структура тесту:	Результати
	<ul style="list-style-type: none"> комплексна оцінка загального когнітивного функціонування оцінка розумової обдарованості оцінка труднощів у навчанні оцінка слабких і сильних сторін у пізнавальній сфері 	<ul style="list-style-type: none"> обстеження дітей 6 –16 років. Час на тестування – 65–80 хвилин для більшості дітей. 	<ul style="list-style-type: none"> загальний показник інтелекту та 4 індекси (вербальне розуміння, перцептивне мислення, робоча пам'ять та швидкість обробки інформації) 	<ul style="list-style-type: none"> психодіагностики за даною методикою дозволяють розробити керівництво до складання психоосвітніх програм, приймати діагностичні рішення стосовно інтелектуального функціонування дитини, отримувати інформацію для психологічних та нейропсихологічних досліджень.

PEP-3	<p>Допоміжний інструмент у діагностиці РАС. Цілі методики:</p> <ul style="list-style-type: none"> • визначення сильних та слабких сторін дитини • встановлення вікового рівня розвитку • підтвердження діагнозу та визначення ступеню порушень визначення ефективності педагогічної та клінічної корекції в динаміці 	<p>Вік проведення — від 2 до 7,5 років</p>	<p>Методика складається з двох частин: блок «Завдання» та «Опитувальник для батьків»</p> <p>Субтести спрямовані на вивчення:</p> <p>Сфера «Спілкування»</p> <p>«Моторна сфера»</p> <p>Субтести дезадаптивних форм поведінки:</p> <p>Вираження емоцій</p> <p>Соціальна взаємодія</p> <p>Характерна рухова поведінка</p> <p>Характерна вербальна поведінка</p>	<p>Методика є діагностичним інструментом для складання корекційних програм. Отримані результати не є самостійною основою для встановлення остаточного діагнозу</p> <p>Повторне проведення (через 6–9 місяців) використовують для аналізу корекції в динаміці та перевірки попереднього прогнозу</p>
Leiter-3	<p>Методика спрямована на визначення інтелекту, який не опосередкований вербальними здібностями</p> <p>Цільова аудиторія: порушення мовлення та комунікативні труднощі, РАС, порушення слуху, РДУГ, органічні ушкодження головного мозку, вікові порушення розумового розвитку, люди різних рас і національностей незалежно від того, яка мова є для них рідною.</p>	<p>Віковий діапазон респондентів – від 3-х до 75-ти+ років. Час проведення приблизно 75 хвилин</p>	<p>Складається з двох батарей субтестів: когнітивної та пам'яті/уваги</p>	<p>Результати використовують для оцінки інтелектуальних здібностей у клінічних умовах, розробки плану втручання на основі визначення сильних і слабких сторін когнітивного розвитку, відслідковування динаміки розвитку когнітивних здібностей.</p>

Conners-3	дозволяє здійснити диференційну діагностику РДУГ і супутніх проблем	Вік дітей – від 6 до 16 років	Для отримання достовірних результатів слід заповнити 3 форми опитувальника: форму для батьків, форму для вчителів, форму для самозвіту	Сфери використання опитувальника: <ul style="list-style-type: none"> • Клінічна – об'єктивна та надійна оцінка щодо гендерних і вікових норм розвитку, дає інформацію про РДУГ, проблеми у навчанні, порушення виконавчих функцій, розлад поведінки (РП), опозиційний розлад непокорності (ОРН), тривожність, депресія, інші проблеми. • Скринінг груп – виявлення дітей і підлітків, яким може знадобитись подальша діагностика РДУГ та супутніх проблем • Наукові дослідження
CASD	Швидкий скринінг аутизму	для дітей від 1 до 16 років, без урахування розумового розвитку Час тестування: 10–15 хвилин. Оптимальний формат проведення: структуроване інтерв'ювання спеціалістом батьків. (приклади симптомів фіксуються для аналізу).	Кількість питань–симптомів: 30 Критерії оцінки (шкали): <ul style="list-style-type: none"> • Проблеми з соціальною взаємодією) • Персеверація • Соматосенсорні порушення • Атипова комунікація і розвиток • Розлади настрою • Проблеми з увагою та особистою безпекою 	Диференціація та підтвердження діагнозу Психологічний аналіз та написання структурованого звіту Планування цілей та мішеней терапевтичного впливу

Результати комплексної оцінки, проведеної фахівцями ІРЦ, підсумовуються на колегіальному засіданні та оформлюються як висновок про комплексну оцінку.

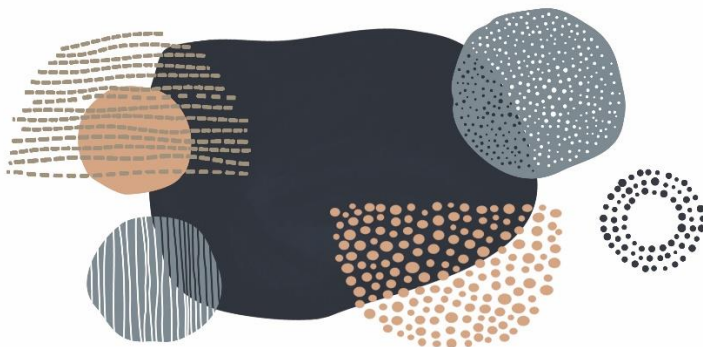
Пункти 1 – 5 висновку містять загальну інформацію про дитину її родину та попередній досвід освіти й реабілітації.

П. 6 Напрями оцінки має містити детальний опис сформованих компетенцій та потреб дитини а також рекомендації, що виходять із зазначених потреб за напрямками оцінки:

- Оцінка фізичного розвитку дитини
- Оцінка мовленнєвого розвитку дитини
- Оцінка когнітивної сфери
- Оцінка емоційно-вольової сфери
- Оцінка освітньої діяльності

П. 7 Загальних висновків зазначає:

- наявність (або відсутність) особливих освітніх потреб,
- вказівку на категорію особливих освітніх потреб (якщо такі визначено),
- рекомендовану освітню програму,
- необхідність (або ні) розроблення індивідуального навчального плану для дитини
- необхідні психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги із зазначенням напрямку та обсягу
- необхідність використання спеціальних підручників або корекційного обладнання
- необхідність (або ні) проведення повторної комплексної оцінки із вказівкою терміну та її мети.



П.8 Рекомендації містить рекомендації для всіх учасників освітнього процесу щодо необхідних заходів для створення освітнього середовища для дитини з ООП.

П.9 Фахівці інклюзивно-ресурсного центру, які провели оцінку: висновок про комплексну оцінку обов'язково підписує директор ІРЦ, фахівець відповідальний за оформлення висновку та всі фахівці, що проводили комплексну оцінку. У цьому пункті також зазначаються результати колегіального засідання (голосування) та дата підписання висновку.

Висновок затверджується **печаткою закладу**.

Важливо: Після ознайомлення з висновком один із батьків або законний представник дитини засвідчує це власним підписом.

Права дитини та її законних представників (батьки або опікуни) захищені пп. 17, 28 та 35 Положення про інклюзивно-ресурсний центр, затвердженого Постановою КМУ від 12.07.2017 №545:

п.17	Участь батьків (одного з батьків) або законних представників дитини у проведенні комплексної оцінки є обов'язковою.
п.28	Фахівці інклюзивно-ресурсного центру зобов'язані ознайомити батьків (одного з батьків) або законних представників дитини з особливими освітніми потребами з висновком про комплексну оцінку, умовами навчання та надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг у закладах освіти (у разі здобуття дитиною дошкільної чи загальної середньої освіти).
п. 35	<p>У разі, коли батьки (один з батьків) або законні представники дитини з особливими освітніми потребами не погоджуються з висновком про комплексну оцінку, вони можуть звернутися до відповідного структурного підрозділу з питань діяльності інклюзивно-ресурсних центрів органів управління освітою для проведення повторної комплексної оцінки республіканським, обласним, м.м. Києва та Севастополя психолого-педагогічним консилиумом (далі – консилиум).</p> <p>Упродовж 10 робочих днів від дати звернення батьків (одного з батьків) або законних представників відповідний структурний підрозділ із питань діяльності інклюзивно-ресурсних центрів органів управління освітою зобов'язаний організувати проведення повторної комплексної оцінки дитини з ООП за місцем її проживання (перебування)/навчання чи в іншому місці за попереднім погодженням з батьками (одним з батьків) або законними представниками.</p>



Висновок про комплексну оцінку або повторну комплексну оцінку є основою для розроблення індивідуальної програми розвитку дитини з ООП, надання їй психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг.

Важливо зазначити, що результатом тестування за названими методиками фахівці не встановлюють діагноз, а визначають поведінкові, когнітивні або емоційні прояви дитини. Для здійснення основних завдань комплексної оцінки застосовуються також інші методики, рекомендовані для використання профільними науково-методичними центрами. Інформація про стан та індивідуальні особливості розвитку дитини є достатньою для формування вичерпних рекомендації стосовно організації освітнього процесу.

Діти, у яких ті чи інші стани розвитку, мають як типові для даної групи особливості пізнавальної діяльності, так індивідуальні риси, притаманні кожній конкретній особі. Вивчення індивідуальності дитини з ООП, її сильних сторін, уподобань та труднощів є базою для розробки індивідуальної програми розвитку. У таблиці представлені деякі типові особливості пізнавальної діяльності, соціальної адаптації та поведінки дітей з ООП (табл.7).

Таблиця 7 Деякі типові особливості пізнавальної діяльності, соціальної адаптації та поведінки дітей з ООП

	Позитивні моменти (сильні сторони)	Труднощі	Особливі потреби
ТРУДНОЩІ В НАВЧАННІ, ПОВ'ЯЗАНІ ІЗ ЗАТРИМКОЮ РОЗВИТКУ	<p>Научуваність збережена.</p> <ul style="list-style-type: none"> Логічні процеси аналізу, синтезу, здатності узагальнювати, виділяти головне та розуміти прихований зміст формуються. <p>Успішно засвоюють зміст загальноосвітньої програми у застосуванні адаптації навчальних підходів та методів викладання.</p>	<p>Труднощі в самоконтролі в діяльності, утриманні уваги на кількох об'єктах, утриманні належного рівня активності упродовж уроку, швидкій переробці інформації, поясненні власної думки.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 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. <p>* За ігнорування особливих потреб можуть виникати: невпевненість у собі, плаксивість, негативізм, низька мотивація до навчання.</p>
МОВЛЕННЄВІ ПОРУШЕННЯ	<p>Научуваність збережена.</p> <ul style="list-style-type: none"> Логічні процеси аналізу та синтезу, формуються. Добре орієнтуються в наочному матеріалі. Добре орієнтуються в соціальних ситуаціях. <p>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>	<ul style="list-style-type: none"> 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. <p>* За ігнорування особливих потреб можуть виникати: уникнення контактів, дратівливість, негативізм, низька мотивація до навчання.</p>

	Позитивні моменти (сильні сторони)	Труднощі	Особливі потреби
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ПОРУШЕННЯ	<ul style="list-style-type: none"> • Переважно збережена працездатність, діти мають інтерес до практичної діяльності. • Успішно виконують завдання на просте відтворення матеріалу. • Мають нормальну механічну пам'ять. • Діти засвоюють програмовий матеріал спеціальної освітньої програми, отримують трудові навички. 	<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 причинно-наслідкових зв'язків (як в навчальному матеріалі, так і в життєвих ситуаціях), захисті власної думки та інтересів.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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. • Обмеження інтелектуальних та емоційних навантажень. • Послідовне навчання трудовим навичкам. • Психологічний та соціальний супровід. <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>
ПОРУШЕННЯ ЗОРУ	<p>За збережених інтелектуальних здібностях:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Активно розвивається мовлення. • Розвинене вербально-логічне мислення. 	<p>Труднощі залежать від вираження порушень та проявляються в сферах:</p> <ul style="list-style-type: none"> • формування просторових уявлень та орієнтувань, • формування правильних уявлень про явища оточуючого світу та в точне використанні термінів 	<ul style="list-style-type: none"> • 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). <p>*За ігнорування особливих потреб формуються неточні, фрагментарні або формальні знання, які дитина не може застосовувати з певною метою.</p>

	Позитивні моменти (сильні сторони)	Труднощі	Особливі потреби
ПОРУШЕННЯ СЛУХУ	<p>За збережених інтелектуальних здібностях</p> <ul style="list-style-type: none"> Активно формуються альтернативні форми комунікації. Розвинений невербальний інтелект. 	<p>Труднощі залежать від вираження порушень та проявляються в сферах:</p> <ul style="list-style-type: none"> розуміння зверненого мовлення та формування активного мовлення; використання звичайних джерел інформації; формування уявлень про оточуючий світ; формування словесно-логічного мислення; орієнтування у відкритому просторі; <p>установлення стосунків з іншими людьми.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 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). <p>* За ігнорування особливих потреб виникають підвищена тривожність та недовіра до оточуючих, відокремленість від колективу тих, щочують, формуються неточні, фрагментарні знання.</p>
ФІЗИЧНІ/НЕЙРОМОТОРНІ ПОРУШЕННЯ	<p>Картина збережених функцій та порушень індивідуальна. Часто спостерігаємо:</p> <ul style="list-style-type: none"> Інтелектуальні здібності збережені. Активно формуються компенсаторні засоби: активне мовлення та словесно-логічне мислення. Наполегливість у досягненні результату. <p>Доброзичливість та уміння встановлювати стосунки з оточенням.</p>	<p>Труднощі залежать від вираження порушень та проявляються в сферах:</p> <ul style="list-style-type: none"> пересування; самообслуговування; формування письма; формування просторового мислення; загальна працездатність. 	<ul style="list-style-type: none"> 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.

	Позитивні моменти (сильні сторони)	Труднощі	Особливі потреби
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 упродовж тривалого часу; • ігнорувати другорядні стимули; • чекати своєї черги; • організовувати власну діяльність.	<ul style="list-style-type: none"> • 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.

РОЗРОБКА ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ

Індивідуальна програма розвитку – це документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з ООП, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, 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 (Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р.)

Відповідно до п.12 Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 588 від 09.08.2017 щодо індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності на кожного учня з особливими освітніми потребами складається індивідуальна програма розвитку <...>, яка забезпечує індивідуалізацію навчання, визначає конкретні навчальні стратегії та підходи.

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 загальноосвітнього навчального закладу, 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
------------------	------	----------------	--------------------

			<i>Витяє ОПМПК або Висновок про комплексну оцінку</i>
			<i>Медична довідка</i>
			<i>Характеристика з ЗДО</i>

4. Наявний рівень знань і вмінь учня

Потенційні можливості	Потреби
-----------------------	---------

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. 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
----------------------	----------------------------------	--------------------------	-------------------------	---------------

7. Характеристика учня

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

8. 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	
		адапована	модифікована

Звільнення від вивчення окремих навчальних предметів

Так (зазначити предмет (предмети) _____

Ні

9. 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

10. 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	Педагогічні технології, спрямовані на досягнення мети	Оцінювання знань, які засвоїв учень за рік/півріччя
---------------	-------	---	---

11. 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

Прізвище, ім'я, по батькові	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	після закінчення навчального року

(найменування посади
директора загальноосвітнього
навчального закладу)

(підпис)

(ініціали, прізвище)

_____ 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 вмій 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 потребами.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ

Не так важливо вчити дітей, як потрібно створити ситуацію, у якій дитина просто не може не вчитися і робить це із задоволенням.

К. Роджерс

Вітчизняними науковцями в галузі спеціальної психології розроблено методологічні підходи та принципи спеціальної освіти (Л. Виготський, В. Лубовський, В. Синьов, О. Хохліна, В. Засенко, А. Колупєва та ін.). Головною особливістю навчання дітей з особливими потребами є корекційна спрямованість навчального та виховного процесів.

В. Лубовський сформулював основний принцип організації спеціального навчання, який полягає в орієнтації не на обмеження та актуальний розвиток дитини з особливими потребами, а на «зону її найближчого розвитку».

У загальній педагогіці завданням інклюзії відповідає особистісно орієнтоване навчання, спрямоване як на навчання дітей без особливостей, так і на дітей, які мають особливі освітні потреби. Особистісно орієнтоване навчання – це розвиток в учнів стійкого інтересу до пізнання, бажання та вміння самостійно вчитися; подолання труднощів, викликаних генетично

та соціально зумовленими відмінностями в рівні розвитку дітей; формування основ базової культури особистості (Н. Мойсеюк, 2007).

Особистісно орієнтоване навчання ґрунтується на визнанні унікальності суб'єктного досвіду учнів, набутого в активній взаємодії зі світом, важливого джерела індивідуальної життєдіяльності (рис.29).

Головним принципом особистісно орієнтованого 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 (рис.30).

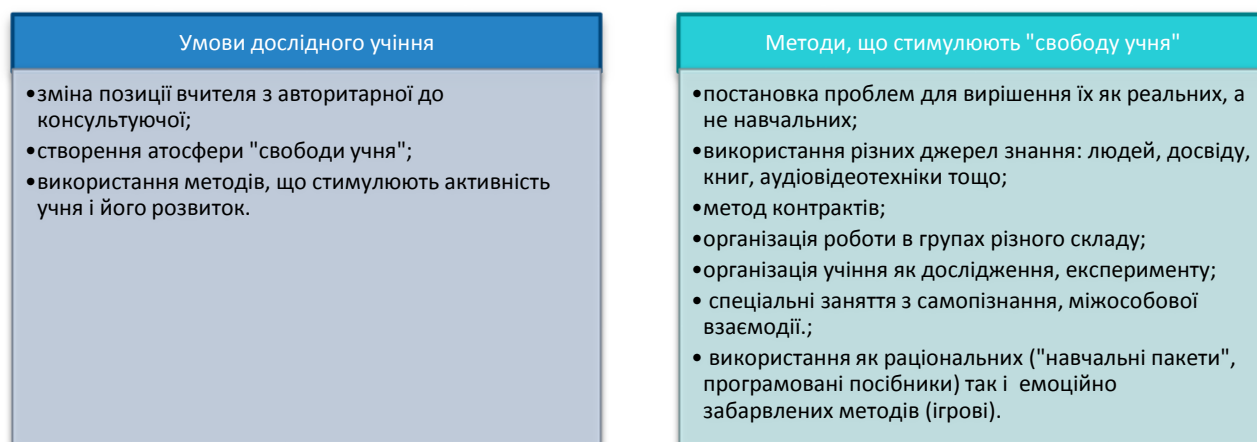


Рис.30 Умови та методи особистісно орієнтованого навчання

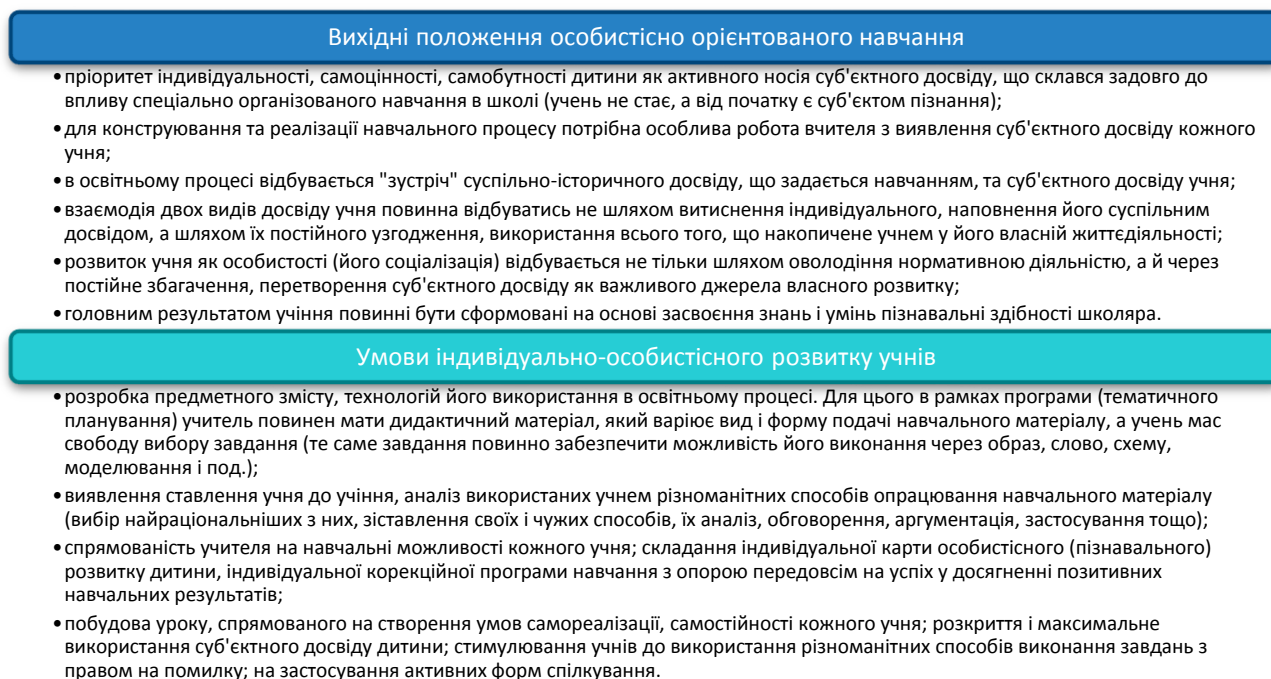


Рис.31 Умови індивідуального розвитку учнів

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 посилене 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.

ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ ДОСЯГНЕНЬ ДІТЕЙ З ООП

Загальні засади та принципи оцінювання досягнень дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання зазначені в «Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», затвердженому «Постановою КМУ від 15.08.2011 р. № 872», а також роз'яснені в листах Міністерства освіти і науки:

- Лист від 08.02.2018 № 063–1325 (надання роз'яснень стосовно тривалості уроків в інклюзивних класах, а також функціональних обов'язків асистента вчителя)
- Лист МОН від 12.07.2017 з 1/9–385 «Про навчальні плани та організацію навчально-реабілітаційного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2017/2018 навчальному році»
- Лист МОН від 14.06.2017 з 1/9–325 «Про навчальні плани та організацію навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2017/2018 навчальному році»
- Лист МОН від 10.01.2017 № 1/9–2 «Сучасні підходи до навчально-виховного процесу учнів з особливими освітніми потребами».

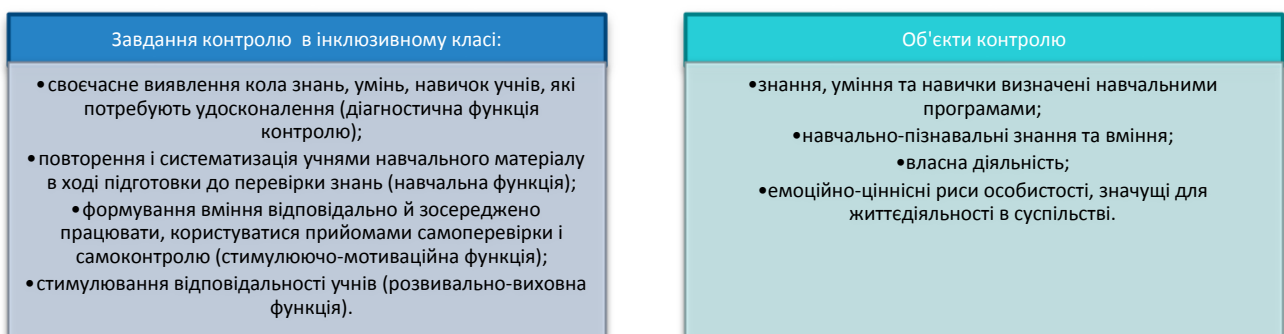


Рис.32 Порядок оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами

Згідно п.15 «Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» **оцінювання навчальних досягнень** дітей з ООП здійснюється за критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів та обсягом матеріалу, визначеним навчальною програмою (рис.32).

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 відрізнятись від усього класу.

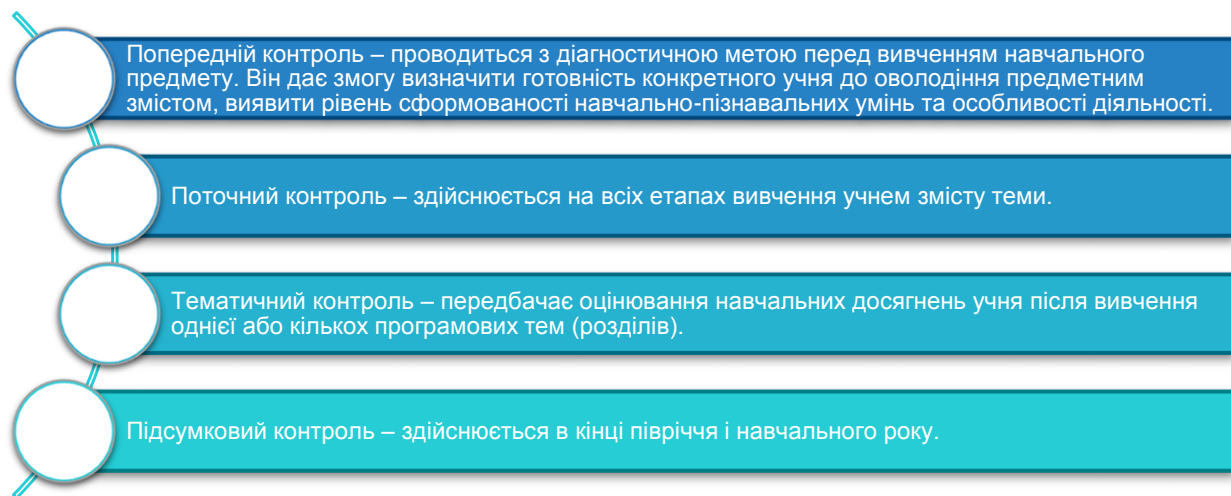


Рис.33 Види контролю

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 організовувати 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 навчальної діяльності (рис.34):

Види портфоліо		
<p>Робоче (загальне) портфоліо: до створення долучаються усі учасники освітнього процесу. Добираються як поточні роботи, так і зразки підсумкових робіт. Позитивна сторона: найбільш точно відображає прогрес розвитку дитини, показуючи її щоденний прогрес. Слабка сторона - може містити велику кількість різних зразків робіт і створювати ситуацію, коли лише педагог бере відповідальність за його наповнення.</p>	<p>Демонстраційне портфоліо (учнівське портфоліо): містить лише найкращі роботи учня, які обираються учнем. Такий вид портфоліо є досить сильною мотивацією для дитини виконувати роботи, що демонструють її найкращі здібності. Слабкою стороною демонстраційного портфоліо є те, що у більшості випадків воно може не відображати щоденну діяльність дитини.</p>	<p>Портфоліо вчителя – контрольні (тестові) завдання і зразки робіт, вибрані учителем. Містить продукти навчальної діяльності, які засвідчують її динаміку, а не лише абсолютні оцінки. Можливі розділи: «Досягнення учня у навчанні» «Соціальна компетентність учня», «Суспільна робота учня», «Творчі роботи».</p>

Рис. 34 Види портфоліо

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.

МОНІТОРИНГ УСПІШНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

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. Інструктивно-методичним листом «Організація навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання» (Лист МОН від 18.05.2012 №1/9–384) рекомендовано перегляд Індивідуальної програми розвитку з метою її коригування щонайменше двічі на рік, а за потреби – частіше. **Підставою для перегляду ІПР** є:

- значні труднощі в реалізації поставлених в ІПР завдань;
- випередження дитиною очікуваного темпу реалізації поставлених в ІПР завдань;
- відсутність очікуваних результатів запровадження обраних адаптацій;
- зміни в стані здоров'я дитини, що призводять до виникнення освітніх потреб, не врахованих раніше;
- труднощі в організації поведінки дитини в освітньому процесі;
- труднощі в адаптації дитини в шкільному колективі тощо.

Для розв'язання труднощів, що виникають у процесі реалізації ІПР передбачено планові та позапланові засідання Команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами (Команда супроводу), яка діє за Положенням про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами конкретного освітнього закладу. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами затверджене наказом МОН від 08.06.2018 №609. Воно визначає, що Команда супроводу може залучати до свого складу медичного працівника закладу освіти, лікаря, асистента дитини, фахівця інклюзивно-ресурсного центру, спеціалістів системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо.

Результатом засідання Команди супроводу є рішення про **затвердження ІПР**, або внесення змін до ІПР, про запровадження адаптацій навчальних матеріалів та підходів або здійснення модифікації навчального матеріалу, запровадження індивідуального розкладу

відвідування класу учнем з ООП та інші заходи, спрямовані на створення належних умов для інтеграції учня з ООП в освітнє середовище. Команда супроводу може самостійно обирати форму проведення засідань щодо поставленої мети.

Література

1. 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)
2. Мішаровський Р. М., Тимошенко О. В. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи в процесі занять футболом // Вісник ЧНПУ імені ТГ Шевченка.—Чернігів: ЧДПУ. – 2011. – С. 126-129.
3. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб.[для студ. вищ. навч. закл.] / Неля Євтихіївна Мойсеюк.– [5-те вид., доп. і перероб.] . – К. : Кондор, 2007. – С. 359-377.
4. Пономаренко М. А. Педагогическое супервизорство: генезис понятия и сущность [Електронний ресурс] / М. А. Пономаренко // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters) (Электронный журнал). – 2012. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2012/1839.htm>.
5. Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 588 від 09.08.2017 Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами.
6. Методичний посібник. Серія «Інклюзивна освіта: крок за кроком». – К., 2015.

ТЕМА 6. КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ



ТЕМА 6. КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

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.).

Готовність фахівців розглядається через два основні показники: **професійна готовність та психологічна готовність** (рис.35).

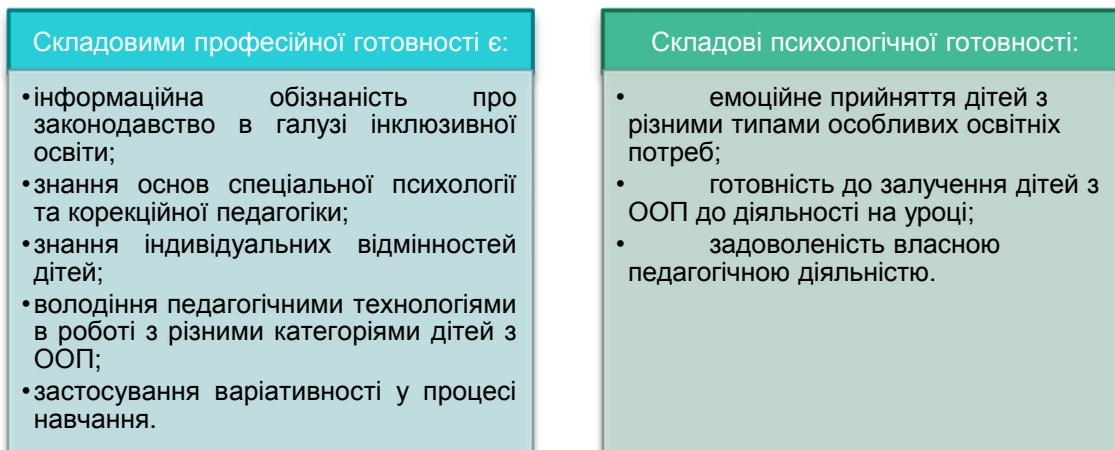


Рис.35 Показники психологічної та професійної готовності педагога

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 навчального процесу (див. табл.8).

Таблиця 8 Опис запитів фахівців команди супроводу під час супервізій

Амбівалентне сприймання дітей з ООП з боку батьків нормотипових дітей;	Що робити, якщо дитина з РАС відволікається на фоновий шум на уроках;	Алгоритми контакту зі «складними» батьками дітей з ООП, що уникають відповідальності;
Дитячий протест проти постановки навчальних завдань та уникнення виконання завдань за складних мовленнєвих проблем;	Відмова від навчальних завдань у навчанні дитини з ООП;	«Втеча від навчальної діяльності» та занурення у світ фантазій у дитини із ООП;
Стратегії викладання природничих дисциплін та математики для дитини із ООП в середній ланці школи;	Систематичні пропуски школи як прояв весняного загострення психоневрологічного захворювання;	Вікові особливості інклюзивного навчання для дитини з порушенням слуху;
Робота команди супроводу у адаптації навчального матеріалу;	Стратегії навчання при комплексних труднощах;	Низька концентрація уваги та втомлюваність у дітей з астеничним синдромом – змога активізації та залучення до активної діяльності;
Професійне вигорання спеціалістів у команді супроводу;	Дилема переведення дитини з інклюзивної форми навчання на індивідуальну;	Проблема адаптації навчального матеріалу в середній ланці школи за вираженої дислексії у підлітка з ООП.

Цей список продовжувать, 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 важливі **кроки** (рис.36):



Рис. 36 Крики педагога для влучення дитини з ООП в освітній процес

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 загальноосвітньої школи 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.

Форми педагогічної супервізії

- **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 таких **проблемних тем** (рис.37):

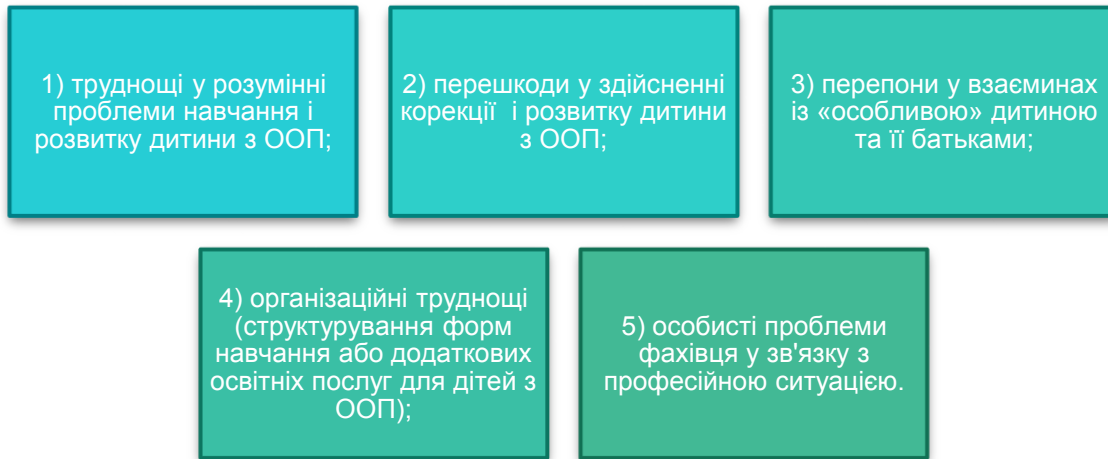


Рис.37 Орієнтовні теми для обговорення на педагогічній супервізії

Досвід проведення супервізійних груп в м. Кривий Ріг виявив типові запити в аспекті здійснення інклюзивної освіти (рис.38):

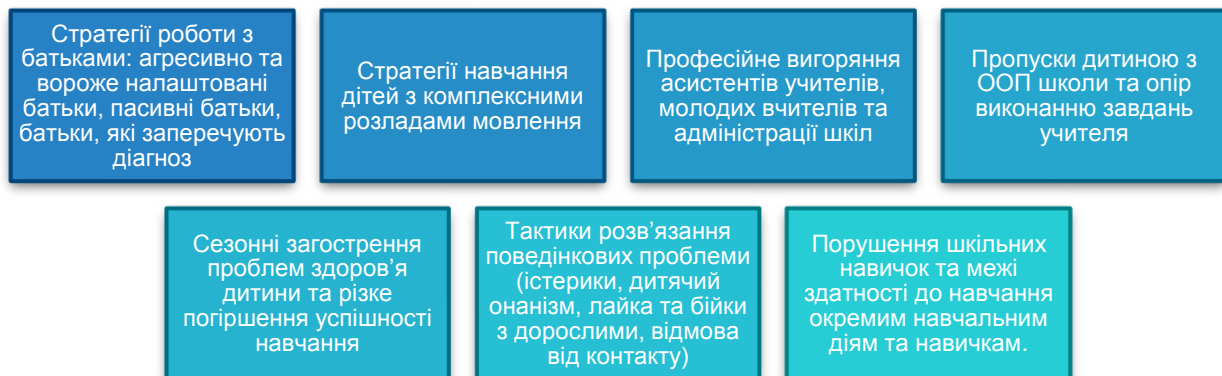


Рис.38 Досвід проведення супервізійних груп в м. Кривий Ріг

Для запобігання виникнення **опору** в учасників супервізійної групи та відмежування від традиційної методичної роботи запроваджуються правила роботи:

1) виносячи свій **випадок** на розгляд, педагог має право визначити, чого хоче від супервізії;

2) педагог сам **формує свій запит** та очікування від групи та експертів;

3) **правило «Стоп»**, що дозволяє перервати обговорення в будь-який момент або не відповідати на питання, що викликають у вас неприйняття з тих чи інших причин, захищає від розголосу небажаної інформації.

У здійсненні педагогічних супервізій зарекомендували себе такі методи:

Кейс «Складна для мене дитина (її батьки)»

- розвиток навичок ненасильницької комунікації,
- групова робота з пошуку рішень,
- прояснення відношень з допомогою супервізора,
- тренінг із розвитку навичок спостереження й аналізу поведінки дитини,
- мозковий штурм.

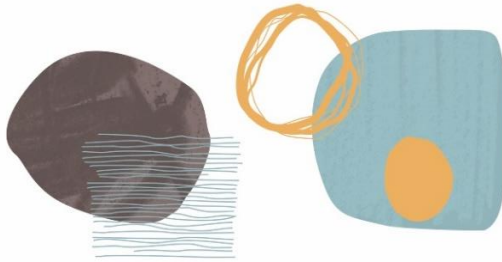
Алгоритм проведення супервізійних груп включає чотири фази:

На **першій** відбувається **доповідь супервізованого** й формулювання ним замовлення, на цій фазі бажані запитання до доповідача від членів групи, спрямовані на прояснення інформації про дитину та педагогічну ситуацію. Далі йде групове обговорення при мовчанні доповідача: учасники групи проводять дискусію професійних дій, не обговорюючи особистих якостей доповідача.

На **другій фазі** учасники групи спонтанно діляться своїми **почуттями** щодо педагогічної ситуації. Зазначена фаза важлива для встановлення безпечної атмосфери в групі та сприяє усвідомленню супервізованим «сліпих плям» у роботі.

На фазі **концептуалізації** супервізор опитує кожного учасника групи про його власну концепцію походження проблеми дитини з ООП та її корекції. Жодна позиція не спростовується і не засуджується супервізором та іншими членами групи.

На **четвертій фазі супервізор узагальнює** спосіб роботи супервізованого, пропонує власну концепцію пояснення проблем в роботі з дитиною та оптимальні тактики роботи як віяло варіантів.



Пропонуємо адаптований **варіант неструктурованого інтерв'ю фахівця**, який описує ситуацію для педагогічної супервізії (авторська розробка):

Для педагогів, психологів, соціальних працівників (педагогів), асистентів учителів (у тексті посади зазначені як «фахівець»).

1. Наскільки задоволений фахівець своїми діями в професійній ситуації?
2. На якій основі фахівець здійснював вибір своєї тактики взаємодії з дитиною?
 - Як він реалізовував цю тактику?
 - Які результати цієї взаємодії?
 - Що варто зробити по-іншому, якби знову випала така нагода?
3. Які почуття і думки виникали у фахівця у процесі професійних дій? *Наприклад, чи відчував він роздратування, злість, розчарування.*
4. Які тілесні відчуття мав фахівець під час складної педагогічної ситуації? *Наприклад, болі в м'язах або неприємні відчуття в животі.*
5. Що ускладнювало (викликало емоційне напруження) реалізацію професійної діяльності, в який момент?
6. Ким (в якій «ролі») відчував себе фахівець у процесі професійних дій?
 - «батько (матір), що допомагає»
 - рівним, другом
 - «критичним батьком»
 - інша роль.
7. Чи були у фахівця моменти сильного внутрішнього роздратування на дитину (одного з батьків дитини) у процесі взаємодії з нею (ним), і з чим вони пов'язані?
8. Що хотілося фахівцю зробити у подібному випадку?

9. З яким чинником, на думку фахівця, пов'язана проблема?

- як саме я розумів (уявляв) ситуацію;
- чого я хотів у цій ситуації;
- що я відчував у цій ситуації;
- що я зробив;
- що «мав би» зробити?

10. Що, на думку фахівця, дитина (один із батьків дитини) очікувала від дій фахівця?

11. Чи рівні емоційні очікування дитини (одного з батьків дитини) моїм здібностям у цьому випадку?

12. Як описати проблему, що виникла?

- об'єктивні причини (брак досвіду, особливості дитини чи її батьків та інше);
- внутрішні причини (психологічні перешкоди, сильний емоційний дискомфорт, фрустрація).

ЗАГАЛЬНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ПЕДАГОГАМ З ФОРМУВАННЯ УЧБОВОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ З ООП

Важливим завданням для навчання в інклюзивному класі є формування **«учбової поведінки»**, коли дитина адекватно реагує на навчальні вимоги, використовує запропоновані навчальні матеріали соціально прийнятним чином. Погляд дитини сконцентровано на дорослого або іншу дитину (якщо це групове заняття), або на методичні матеріали, які використовуються для гри або навчання.

Згідно визначення Л.М. Проколієнко, Д.Ф. Ніколенко: «Учіння - це особлива форма соціальної активності суб'єкта взаємодії з реальними суб'єктами та об'єктами навколишньої дійсності, регуляції систем суб'єкта згідно з програмами виконання певних завдань, а також із потребами особистості». В той же час, у роботі з дітьми з ООП, в тому числі з розладами аутистичного спектру, більш логічно використати поняття «учбова поведінка». У вітчизняній педагогічній психології серед необхідних компонентів учіння розглядають наявність зворотного зв'язку; пошук учнями правильних відповідей; сигналізація про помилки; виправлення помилок; реагування вчителя на помилки (В.М. Поліщук, 2017р.). Учбова поведінка – сукупність навичок та паттернів поведінки, які допомагають дитині з ООП вчитись. Відсутність чи дефіцитарність учбової поведінки порушують і без того непростий процес адаптації дитини в ролі учня, тягне за собою порушення шкільних навичок.

Для опису груп навичок задля формування стереотипу учбової поведінки використана «Методика оцінки базових мовленнєвих та учбових навичок»- Assessment of Basic Language and Learning Skills — Revisited, ABLLS-R . Зміст роботи педагога (асистента педагога) з формування стереотипу учбової поведінки спрямований на слідування правилам, опанування способам роботи з навчальним матеріалом та становлення форм співпраці з вчителем та ровесниками в класі.

Для визначення ступеня сформованості учбової поведінки проводять **спостереження**, фіксуючи її наявність або відсутність за певних проміжків часу (наприклад, через кожні 10 секунд, або хвилину). Після цього підраховують відсоток прояву поведінки, яку характеризують як навчальну. Дані використовуються для створення індивідуального навчального плану, для з'ясування труднощів у навчанні та для інших цілей (таблиця 9).

Таблиця 9 Протокол спостереження

	Учбова поведінка	Поведінка, яка є не «учбовою»	
+1	Учень відповідає на прохання та вимоги щодо завдань <ul style="list-style-type: none"> • демонструє розуміння зверненого мовлення • виконує попередні інструкції або відповідає на репліки й питання. 	<ul style="list-style-type: none"> • Дитина не реагує на слова дорослого • дитина не повертається до дорослого • не виконує завдання. 	+1
+1	Адекватність оперування іграшками і навчальними матеріалами.	Оперування іграшками та навчальними матеріалами не за призначенням.	+1
+1	Спрямованість погляду дитини на дорослого та матеріали.	Відсутня спрямованість погляду на дорослого або завдання.	+1

Необхідно, щоб для **формування поведінки** дитина **попередньо** навчилась: виконувати дії, що **повторюють дії** дорослого; слідувати **вербальним інструкціям** (табл.10).

Таблиця 10 Прийоми навчання діям наслідування та слідування вербальним інструкціям

Основні прийоми навчання наслідування діям дорослого позитивним підкріплювальним стимулом	Основні прийоми навчання слідувати вербальним інструкціям з позитивним підкріплювальним стимулом
1. Спеціаліст сидить перед дитиною віч-на-віч на відстані витягнутої руки. Бажано, щоб учень дивився на вчителя або спонтанно, або за інструкцією.	1. Спеціаліст дає своєму учневі просту покрокову інструкцію, звертаючись до нього по імені: «Іванку, сядь (підними, візьми та ін.)» . Інструкція дається голосно і чітко.
2. Спеціаліст дає інструкцію: «Роби так» і показує дитині просту дію (підняти руки вгору, встати, плеснути в долоні або грюкнути по столу). Проте сама дія не називається. На початку навчання слід вибирати дії і рухи, які школяр може зробити без моделювання.	2. Якщо учень не виконує інструкцію упродовж 3–5 секунд, спеціаліст допомагає дитині (фізична підказка): міцно (але не боляче) бере дитину за плечі, садить на стілець, або його рукою піднімає предмет. Відтак словесно позначає результат (« <i>молодець, ти сів</i> », « <i>розумниця, ти взяла м'яч</i> »). Уперше одночасно з такою похвалою дитина може отримати і відчутнішу нагороду (наприклад, шматочок печива), навіть якщо виконала інструкцію за повної допомоги.
3. За допомогою фізичної підказки дитині допомагають повторити показану дію, заохочуючи її словами: <i>«Молодець, ти зробив, як я!»</i> . Іноді на початковому етапі навчання бажана участь другого дорослого,	3. При повторенні інструкції в наступний раз дорослий чекає 1–2 секунди і, якщо дитина не реагує, знову виконує необхідну дію разом з учнем, позначаючи словесно результат, але не підкріплюючи.

<p>який стоячи позаду дитини, допомагає їй виконувати необхідні дії. Говорить і показує дії лише той дорослий, який знаходиться перед школярем.</p> <p>У цьому випадку показують потрібні дії чіткіше і уповільнено. Крім того, між демонстрованою дією і допомогою зменшується пауза, і учневі легше зв'язати ці дві події між собою.</p>	
<p>4. Надалі допомогу зменшують, підкріплюють спроби учня виконати дію самостійно.</p>	<p>4. Поступово допомогу послаблюють, інструкція надається не відразу, дитині дається змога виконати її самостійно і найменше наближення до мети підкріплюється. Наприклад, дорослий просить учня дати предмет («Іванку, дай»), чекає кілька секунд (не більше 5 – залежно від індивідуальних відмінностей), підштовхуючи руку в напрямку до предмета і чекає 1–2 секунди, чи візьме Іван його сам. У разі успіху дорослий допомагає дитині швидко закінчити дію і заохочує виконання.</p> <p>Потім дорослий зменшує допомогу на підсумковому етапі, лише злегка підштовхуючи руку школяра в напрямку своєї руки, в яку той зможе вкласти предмет сам.</p>
<p>5. Уміння наслідувати дозволяє навчати на уроці через моделювання. Такий спосіб особливо цінний у взаємному навчанні та роботі в групі.</p> <p>Окрім цього, використовують відеозаписи епізодів поведінки (у їдальні, у спортзалі, у вбиральні, на екскурсії), що відкриває абсолютно нові площини для навчання.</p> <p>Наприклад, навчати різним способам привітання, правилам поведінки в класі й інших соціальних ситуаціях.</p>	<p>5. У навчанні виконання простих інструкцій слід чітко організувати навчальну ситуацію (особливо на початковому етапі).</p> <p>Промовляючи інструкцію, дорослий повинен перебувати поруч з дитиною, розвернувши її обличчям до себе; стілець, на який просять сісти, слід поставити у дитини за спиною; предмет, який просять взяти, лежить перед учнем.</p> <p>Ситуація - максимально зрозуміла для учня, і, коли той стане виконувати найпростіші прохання, починають ускладнювати умови навчання (збільшувати дистанцію між собою і дитиною в момент прохання, відсувати стілець подалі, розташовувати предмети на віддалі і тому под.).</p>

Після того, як дитина навчилася виконувати за завданням деякі звичні для неї дії і рухи, навички проходження інструкцій використовується для відпрацювання **правильної пози за столом і основ довільної уваги**. Зазвичай використовують інструкції: «Сядь

добре», «Руки на коліна», «Подивись на мене». Головна **мета** навчання на цьому етапі – сконцентрувати увагу учня на основних компонентах навчальної ситуації, навчити його контролювати свою позу під час заняття. Бажано, щоб після виконання будь-якої інструкції «навчального» характеру (наприклад, «Сядь добре»), окрім підкріплення, був короткий епізод з цікавою діяльністю (наприклад, малювання). Так поступово формується привабливий стереотип занять (рис.39).

Для формування у школяра **концентрації на погляді** дорослого використовують прийоми:

- у момент озвучення інструкції дорослий може тримати **на рівні своїх очей** ласощі або іграшку, які привернуть увагу дитини. Так природно підкріплюється мимовільний погляд у напрямку особи дорослого;
- для того, щоб сформувати погляд в очі, часто використовують **розгойдування на гойдалці**. Гойдалки припиняють і починають розгойдувати лише тоді, якщо учень дивиться на дорослого;
- іноді ефективним є тимчасове **зосередження уваги на інших**, не таких болючих, інструкціях. Відтак слід заохочувати дитину за спонтанний погляд в очі.

Особливо ефективно використання **розкладів** для дітей з РАС, у яких є труднощі цілеспрямованої поведінки й інтелектуальні труднощі. Наведемо короткий опис того, як здійснюється навчання (Детально про візуальний розклад у розділі 2 та 7):

Таблиця 11 Етапи роботи з візуальним розкладом

Перший етап	Розклад використанням предметів ; сама форма просторової організації завдання підказує, що слід зробити.	із Дитина має засвоїти стереотипний алгоритм завдання. Важливо, щоб вона утримувала програму, концентрувала увагу.
Другий етап	Розклад використанням символічного позначення тих завдань, які учневі треба виконати.	з Зазвичай використовуються геометричні фігури, фотографії, картинки або картки з написами. У застосуванні розкладу моделюються всі основні етапи діяльності (крім мотивації та емоційної оцінки): • планування – або у вигляді фотографії (предмета, напису) вже задано, що робити, або школяр вибирає з кількох альтернатив; • організація – в просторовому розташуванні завдань, у формі організації кожного завдання; • контроль – як логічна завершеність завдання, як зовнішнє заохочення, як самостійне заохочення учня.

Завдання розташовують на стелажі: зверху вниз, зліва направо. Дитина братиме завдання по порядку і виконувати їх. Для організації самостійного розкладу зручно використовувати зошит із залізними кільцями, куди замість паперових сторінок вставляють

пластикові файли формату А5. У кожен файл уміщують картон, щоб легко перегортати сторінки. На кожній сторінці є зображення завдання або будь-якої операції (рис.40).

У плануванні **розкладу** дитини з ООП слід врахувати критерії:

1. Неузгодженість у діяльності мозку і невитривалість – характерна риса дітей з особливими освітніми потребами. **Уникаємо перевтоми** дітей упродовж дня. Бажано після другого (або третього) уроку влаштовувати велику перерву з прогулянкою. За необхідності, слід переводити дітей на неповний навчальний тиждень із додатковим змінним вихідним.

2. Однією з найскладніших проблем, що постають перед психологами та педагогами, які працюють з дітьми з ООП, є перехід від наочно-чуттєвого пізнання до словесно-логічного. Досвід роботи показав, що з дітьми з ООП доцільно проводити заняття з формування у них елементарних **логічних операцій**: узагальнення, аналізу, синтезу, серіації, класифікації. Як передумова розвитку логічних операцій є формування в учнів **операції порівняння**.

Заняття **проводяться поетапно**. **Перший етап** – навчання порівнянню предметів за допомогою аналізу їх елементів. Психолог (педагог) спільно з дитиною аналізує відмінності в предметах за окремими ознаками. Наприклад, порівнюючи корову і козу, психолог звертає увагу на їх відмінність (розмір, довжина рогів, колір та ін.).

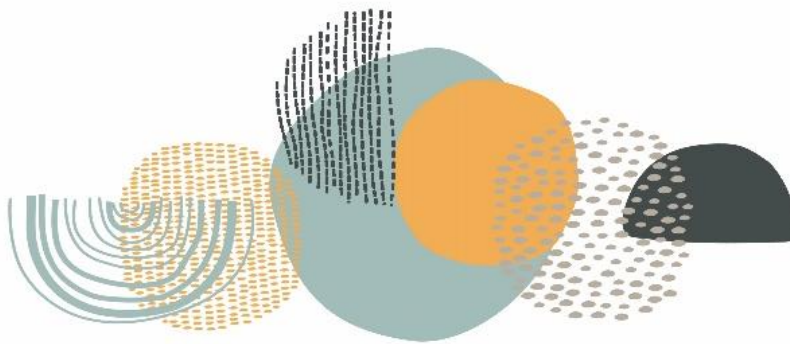


Рис. 40 Приклади візуального розкладу

Другий етап – навчання порівнянню окремих ознак об'єктів залежно від термінів «однаковий – різний». Наприклад, психолог показує дитині картинки тварин і просить визначити, що в них однакове, чим вони відрізняються один від одного.

Третій етап – узагальнення порівнюваних ознак. Наприклад, знайти та скласти, групуючи, картинки, іграшки та ін. Заняття можуть проводитися індивідуально або в невеликій групі, в ігровій формі з використанням предметно-практичних маніпуляцій. Наприклад, дитина шукає відмінності між геометричними формами, а для закріплення засвоєного рекомендується розкласти їх у відповідні комірки.

3. **Обстановка** на уроках вільна й невимушена. Не треба вимагати від школярів неможливого: повного самоконтролю й суворого дотримання дисципліни. Щирі спроби дотримуватися дисципліни (правильно сидіти чи не крутитися, не розмовляти, чи не викрикувати), і переживання, що це ніяк не виходить, швидше призводять до перевтоми і втрати працездатності. Найголовніше – накопичення енергії з подальшими «вибухами». Рядова недисциплінованість створює легкий фоновий галас і менше заважає проведенню уроку, ніж емоційні зриви дітей і спроби вчителя їх приборкати.



4. Допускаючи дрібні дисциплінарні порушення, підтримують достатній **рівень працездатності**. Сильні емоції знижують здатність до навчання будь-якої людини, тим паче в таких дітей. Тому наївно було б очікувати, що школяр краще що-небудь сприйматиме або розумітиме після того, як його насварили. Навіть підвищення голосу часто дітьми сприймається як загроза. А загроза викликає або явну, або приховану агресію.

5. У процесі навчання звільняємо дітей від будь-якої **другорядної, допоміжної, несуттєвою роботи**. Наприклад, зазначити точкою місце, звідки почати писати. Має місце педагогічна ситуація, коли учень старанно відраховує клітини, які треба відступити зверху і зліва, і в цих пошуках, неодноразово помиляючись, так втомлюється від напруги, що, знайшовши нарешті те місце, звідки треба писати, працювати далі не може.

Краще, щоб школярі якомога менше писали. Зручно використовувати зошити з надрукованими завданнями, де треба поставити відповідь, обвести її або домалювати.

6. Форма подання інформації **алгоритмічна, чітка**. Дотримуємося лаконічності формулювань оформлення, обираємо ілюстрації, що не містять нічого зайвого, незначущого, того, що відволікає. Правила завжди треба повідомляти в одному й тому ж формулюванні, не змінюючи місцями жодного слова.

7. Запам'ятовування відбувається краще, якщо від школяра **не вимагають відтворити все**, що він змушений запам'ятати, і у нього немає страху забути щось, виявитися неспроможним й отримати несхвалення вчителя. Вимагаючи неухильно точного відтворення всієї інформації, ми заздалегідь ставимо учня в ситуацію неуспіху і тим руйнуємо її навчальну мотивацію. Наприкінці роботи треба обов'язково хвалити дитину, незалежно від того, чи демонструвала вона свої знання, чи дивилась, чи слухала.

СТРАТЕГІЇ ВИКЛАДАННЯ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

Для навчання дітей з особливими освітніми потребами 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 копітного вивчення фахівцями конкретних галузей корекційної педагогіки та клінічної психології (рис.41).

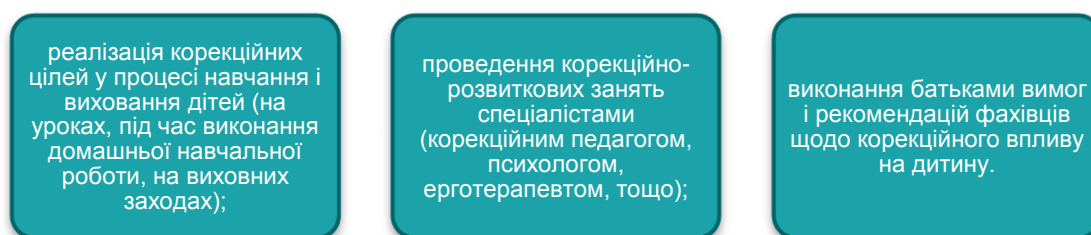


Рис.41 Шляхи забезпечення корекційного компоненту інклюзивної освіти

Щодо загальної моделі корекційної роботи, варто враховувати ті педагогічні чинники, які у стандартних умовах загальноосвітніх шкіл можуть призвести до **шкільної дезадаптації** учнів з ООП:

- 1) невідповідність шкільного режиму й санітарно-гігієнічних умов навчання психофізіологічним особливостям дітей з особливостями психофізичного розвитку;
- 2) невідповідність темпу навчальної роботи когнітивним та типологічним особливостям учнів;
- 3) переважання негативних оціночних стимулів;
- 4) непорозуміння й конфліктні ситуації у сім'ї внаслідок шкільних проблем у дитини.

Якою буде структура конспекту уроку, учитель вирішує самостійно, оскільки єдиних вимог до написання конспекту уроку в інклюзивному класі немає

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.

Наочність навчання

З урахуванням специфіки порушення добираються види наочності. Наприклад, для дітей зі знизеним зором словесно-наочні посібники друкуються великим шрифтом, для дітей з інтелектуальними порушеннями наочність конкретна, без абстрактних зображень і деталей, що відволікають від сприймання головного.

Уповільненість процесу навчання

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.

Повторюваність у навчанні та вихованні

Слід використовувати варіативність повторення для заповнення прогалін у сприйманні.

Оптимізація темпу роботи та динаміки втомлюваності

Цей засіб спрямовується на активізацію пізнавальної діяльності учнів, підтримку їхньої працездатності й передбачає, зокрема:

- : переключення учнів на різні види діяльності з метою запобігання втомі;
- використання у процесі викладу матеріалу цікавих фактів, прикладів, деталей;
- емоційність викладу;
- організацію хвилин відпочинку на уроках;
- створення для дитини ситуацій успіху.

Стимулювальна функція педагогічної оцінки

З метою стимулювання навчальної діяльності дітей, побудови і регулювання стосунків з ними в інклюзивному класі слід урахувати, 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.

Перейдімо до висвітлення оцінювання навчальних досягнень учнів із ООП.

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 пропонуємо таблицю.

Таблиця 12 Орієнтири для оцінювання компонентів навчальної діяльності учня з ООП

Показники, за якими здійснюється оцінювання розвитку математичних уявлень

	Показники	Опис показника в діяльності дитини
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 в ритмічних танцювальних видах 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.

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.

СТРАТЕГІЯ ВИКОРИСТАННЯ У ВИКЛАДАННІ ТЕХНОЛОГІЇ «ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОЇ ІНСТРУКЦІЇ»

Диференційоване навчання – це теорія викладання, яка ґрунтується на припущенні, що навчальні підходи мають бути різними та адаптованими до індивідуальних та різноманітних навчальних потреб учнів у класі (Tomlinson, 2001). Модель диференційованого навчання вимагає визначення в учнів рівня знань, готовності до навчання, розвитку мови та мовлення, уподобання в навчанні та інтереси (Achieving Success for Every Student / NIFDI Press).

Зміст уроку концентрується на процесі (як викладати) для різних учнів, розробляється на основі таксономії Блума (класифікація рівнів інтелектуальної поведінки від навичок мислення нижчого порядку до навичок мислення вищого порядку). Є шість рівнів: запам'ятовування, розуміння, застосування, аналіз, оцінка та креативність. Приклади диференціації діяльності з 6 рівнями таксономії (табл.13):

Як забезпечити стратегії вдосконалення змісту уроку?

Кооперативне навчання та графічні організатори SMARTER (вибір важливого контенту, відображення організації змісту, аналіз проблем навчання, прийняття рішень про вдосконалення, навчання відповідно до рішень, оцінювання та викладання на основі оцінки).

Процес уроку. Ідея диференційованої інструкції полягає у поданні матеріалу відповідно до стилю засвоєння матеріалу: візуального, слухового та кінестетичного, а також через слова. Процес уроку базується на стратегії роботи в парах, невеликих групах або індивідуально (див. метод взаємного навчання).

Таблиця 13 Таксономія Блума

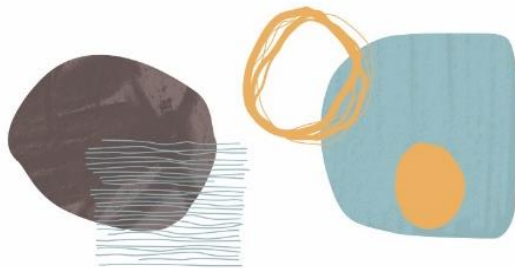
Запам'ятовування	1. Добирайте слова до визначень / вставте пропущені слова (під текстом даються слова-підказки або малюнки).
-------------------------	---

Розуміння	2. Прочитайте фрагмент тексту (двічі), підкресліть назву і дайте відповіді на відповідні питання.
Застосування	3. Подумайте про ситуацію, яка сталася з головним героєм історії та викресліть варіанти, що не відповідають змісту тексту (для виконання завдання цього рівня під текстом можуть бути картинки або слова/підказки).
Аналіз	4. Тепер виберіть з варіантів відповідей, що залишились той, який ближче всього до змісту тексту (для виконання завдання цього рівня під текстом можуть бути картинки або слова/підказки)
Оцінка	5. Підкресліть в тексті думки автора (перелік ідей) щоб навести докази, що підтверджують цю точку зору.
Креативність	6. Створіть презентацію PowerPoint, яка підсумує урок.

Урок може включати традиційну систему викладання, але також можливі відео або онлайн-клас, настільна гра. Учні матимуть безліч варіантів для засвоєння матеріалу, включаючи друкований, цифровий та аудіокниги. Для цифрового тексту важливі параметри розширення тексту, а також вибір кольорів та контрастності екрану.

Приклади диференціації процесу:

1. Запропонуйте схему теми / відео презентацію / підручник для учнів-візуалів.
2. Дозвольте учням-аудіалам слухати аудіотекст.
3. Надайте учням-кінестетикам змогу завершити інтерактивне завдання онлайн.



Результат уроку. Результат уроку – це те, що учень створює наприкінці уроку, щоб продемонструвати майстерність засвоєння навички. З точки зору методу диференційованої інструкції є кілька варіантів: 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.

Приклади диференціації кінцевого продукту, коли учні роблять звіт до теми:

1. Учні-візуали створюють схему-малюнок теми.
2. Учні-аудіали звітують усно.
3. Учні-кінестетики роблять макет, що ілюструє тему.

Оцінки використовуються для зміцнення цілей. Учні отримують постійний відгук про те, як вони роблять.

Простір уроку. Гнучкий робочий простір містить простір для тихої індивідуальної роботи, малу та велику групову роботу та групове навчання. Якщо учні чутливі до шуму, то вони можуть обрати навушники під час самостійної роботи.

СТРАТЕГІЯ ВИКОРИСТАННЯ У ВИКЛАДАННІ ТЕХНОЛОГІЇ «ПРЯМОГО НАВЧАННЯ»

Підхід розроблений З. Енгельманном та У. Беккером та базується **на двох принципах** (рис.40): 1) усі учні **здібні до навчання**, якщо їх навчати правильно – поза попереднім досвідом та даними. 2) усі вчителі можуть досягати чудових результатів, якщо надати **ефективні дидактичні матеріали** та методи. Методика містить **3 компоненти** (рис.40):

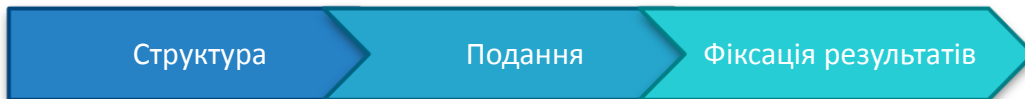


Рис.40 Компоненти стратегії прямого навчання

Структура уроку методом прямого навчання (рис.41):

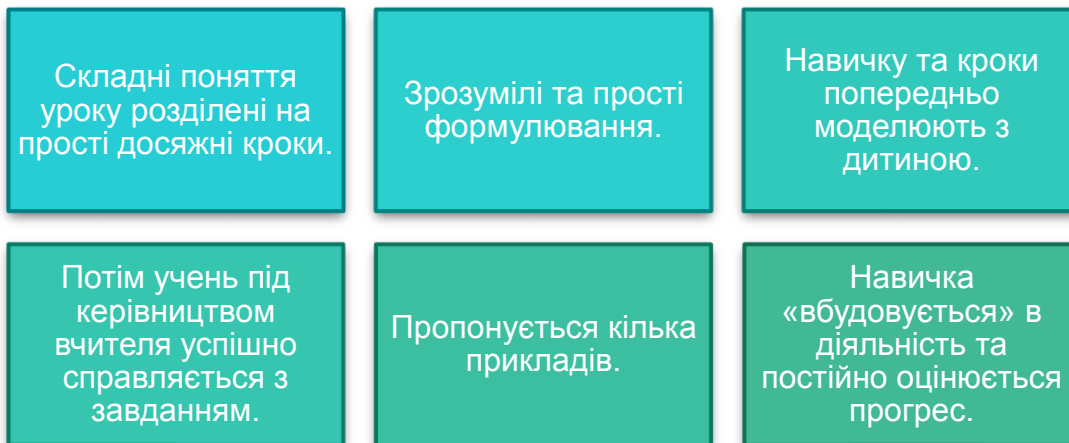


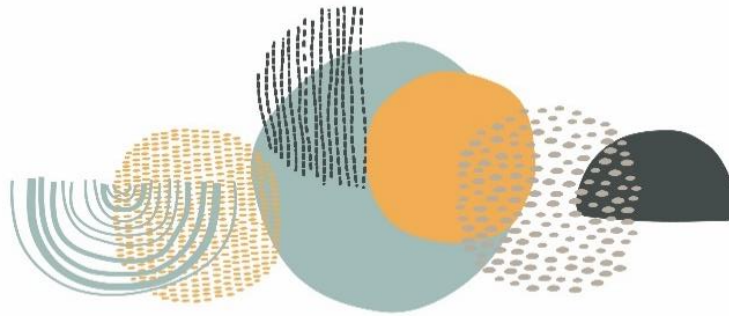
Рис.41 Структура уроку методом прямого навчання

Подання матеріалу:

1. **Перевірте** попередній рівень знань за допомогою тесту.
2. Детальний **план** уроку.
3. **Швидкий темп виконання** завдань та **групові відповіді** на уроці.
4. Вбудовані процедури **виправлення помилок** (моделювання, виправлення, перевірка).

Візуальний організатор теми уроку, щоб діти могли бачити основні ідеї, як вони узгоджуються між собою та попередніми знаннями:

1. Уведіть **тему**.
2. Змінити складний словник **знайомими термінами**.
3. Навчити учнів **співвідношенням між поняттями**. Наприклад, доповнення до діаграми теми уроку.
4. Визначити відповідні **стратегії навчання**.
5. **Графічно** відобразити **організацію вмісту**.
6. Забезпечити питання **самотестування**.



Наведемо приклад **прийому навчання Multipass**:

1. **Читання** матеріалів **тричі**. Уперше читають асистент вчителя разом із учнем.
2. Ознайомитися з **структурою теми**. Дитина читає текст, їй треба **розділити маркером** виділену інформацію **на частини**.
3. **Прочитати питання** в кінці теми, прочитати ще раз текст, знайти відповіді на питання, перефразувати відповіді за схемою (аркуш зі схемою формується асистентом вчителя).
4. **Перевірити** себе на правильність відповідей за темою.

Методика «так» або «ні» (рис.39, 42)

Вчитель показує предмет задає питання.

Підказки:

- Вербальна підказка;
- Моделювання;
- Жестова підказка.

Критерій оцінювання:

- 8 з 10 правильних відповідей без підказок.

Коли починати методику?

- Якщо учень вміє концентрувати увагу на стимулі;
- Є жестова навичка та спосіб виразу «так/ні».

Етапи навчання «так/ні»

- Етап 1. Навчання виразу «так»/ «ні». Визначаємо групу предметів бажаних (так)/небажаних(ні).
- Етап 2. Питання з підказкою. «Хочеш сок? Так чи ні?»
- Етап 3. Визначення осіб. Це мама?
- Етап 4. Визначення дій. Тато стоїть?
- Етап 6. Властивості. Це червоне?
- Етап 7. Поняття. Це кут? Це квадрат?
- Етап 8. Відповіді на питання без наочності. У птахів є крила?
- Етап 9. Частково правильні відповіді. Покажіть зелений круг – Це зелений квадрат?

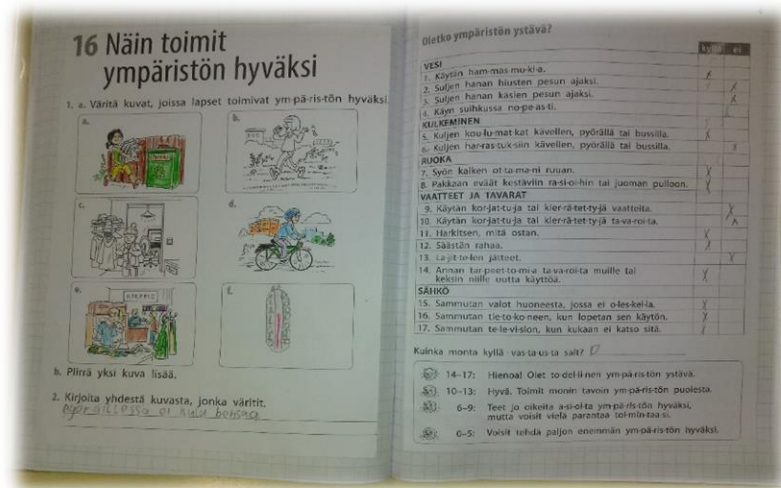


Рис.42 Приклад структування теми та оцінювання розуміння матеріалу через стратегію відповіді «так/ні» / картки «так/ні» для фінської школи

Як планувати урок за методикою «так/ні»

Етап 1. Знайти предмет в розкладі. Записати тему і обвести. Зміст теми уроку (розповідь, серія малюнків - презентація, мультфільм, аудіотекст у навушниках).

Етап 2. Процес уроку. Вправи. Розташувати послідовність малюнків / написати послідовність дій / розставити послідовно речення на папірцях / зробити схеми-малюнки / розфарбувати.

Етап 3. Результат уроку. Перевірка розуміння теми за методикою так/ні у вигляді тесту. 10 питань: 1. тема уроку. 2. Що ми вивчали (визначення дій). 3. Що робили? (визначення дій). 4. Які? (Визначення властивостей). 5. Перевірка понять? 6. Відповідь без наочності. 7. Частково правильна відповідь.

Етап 4: Етап Контролю. Перевіряємо правильність. Рахуємо бали. Обводимо оцінку.

IT FITS прийом допомагає учням запам'ятовувати важливу інформацію з підручників:

1. Визначити **незнайомий термін**;
2. Знайдіть **визначення** терміну (у підручнику / у гаджеті);
3. Знайти **ключове слово** терміну;
4. Визначте, **про що ключове слово**;
5. Подумайте про визначення та ключове слово – **знайдіть асоціацію**;
6. Дослідіть те, **що ви уявляли**, поки не дізнаєтеся визначення;
7. Застосуйте визначення на **прикладі**.

Прийом TRAVEL навчає учнів розвивати організувати тему, щоб покращити розуміння й згадати поняття:

1. Запишіть **тему** та обведіть її.
2. Читайте: читайте **абзац**.
3. Запитуйте: запитайте, в чому **основна ідея і три деталі теми**, і запишіть їх у колах, пов'язуючи деталі стрілками.
4. Розгляньте: **вивчіть** пункти/деталі.
5. Посилання: коли закінчите вивчення теми, **пов'яжіть усі кола**.
6. Перевірка: перевірте тестовим методом тему та **виправте**. Обведіть оцінку.

СТРАТЕГІЯ ВИКОРИСТАННЯ У ВИКЛАДАННІ ТЕХНОЛОГІЇ «НАВЧАННЯ БЕЗ ПОМИЛОК»

Стратегія навчання без помилок передбачає, що вчитель надає навчальний матеріал і підказку одночасно (із затримкою в часі в 0 секунд), або ж очікує буквально кілька секунд (до 3 секунд), щоб подивитися, що школяр робитиме. Різниця між традиційною системою навчання полягає в тому, що зазвичай це система, де застосовуються підказки від меншого до більшого.

Тобто традиційна методика передбачає, що вчитель дає завдання (наприклад, «Покажи, де 8») і чекає реакції дитини. Якщо припустити, що дитина відреагувала неправильно, учитель говорить «Ні», хитаючи головою.

Потім знову повторюють завдання, і, якщо учень ще раз відповідає неправильно, вчитель повторює. Зазвичай учителі кажуть «Ні» за неправильної відповіді, вживаючи еквіваленти слова «ні»: «Не так», «Спробуй ще».

Для дитини з ООП таке навчання є виснажливим та малоефективним, оскільки їй треба зробити **узагальнення через негативний досвід** відповідей-спроб та дійти правильної відповіді.

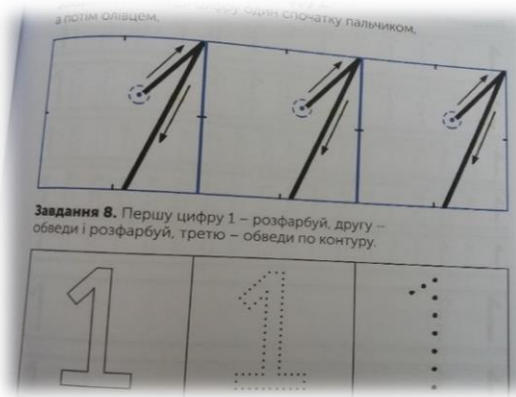


Рис.43 Приклади ідей для завдань з математики стратегії навчання без помилок української початкової школи

Стратегія навчання без помилок передбачає навчання одразу **«правильної моделі» відповіді** та початок навчання з використанням підказок з поступовим зменшенням підказок аж до самостійного виконання. Наведемо приклад етапів навчання без помилок (табл.14). Перед використанням стратегії слід здійснити процедуру усвідомлення мети діяльності учнем. Наприклад:

- Що ми з тобою вивчаємо зараз? (Дитина не знає).*
- Де ми можемо про це дізнатись?*
- У візуальному розкладі, або щоденнику. (Школяр перевіряє розклад).*

Обладнання: зошит з наліпками та кольоровими малюнками, таймер, заохочення.

Таблиця 14 Кроки стратегії навчання без помилок

Кроки	Приклад
1. Дати школяреві інструкцію.	Отже ми вивчаємо цифру 2. «Скільки фламінго?»
2. Негайно дати сильну підказку.	Учитель з рукою дитини торкається картинки з цифрою 2. – <i>Їх два!</i> – Наліпку з цифрою 2 розміщують поряд с фламінго. Якщо учень схиляється до некоректної реакції або не реагує, учитель негайно підказує до правильну реакцію і хвалить дитину.
3. Щойно учень виконує потрібну дію – дати заохочення.	<i>Гарна робота!</i> Див. типи заохочень
4. Надається той же попередній фактор в рамках «перехідного блоку», що означає, що дитині дається спроба правильно відреагувати без підказки або після меншої підказки. Тому виконуємо подібне завдання.	<i>Скільки в нас черепах?</i> – <i>Дитина відповідає. – Дві.</i> – <i>Знайди два</i> (будь-яка картинка з позначенням «2»). – Наліпку з двійкою розміщуємо поряд з черепахами.
5. Поступово зменшуємо інтенсивність підказок.	Див. типи підказок (табл.15)
6. Навичку за заняття вважають засвоєною, якщо 80% спроб виявились вдалими.	Фіксуємо в протоколі якість виконання.

Варто поступово **відходити від підказок**, зменшувати, «стирати» їхню інтенсивність. Основною складністю тут є своєчасне і послідовне зменшення підказки. Якщо постійно надавати підказку на одному рівні, то у дитини розвивається залежність від підказок, і вона таки не зможе виконати потрібні дії самостійно.

Зменшення підказок може відбуватися **«Від найбільшої до найменшої»** – Most-to-Least (рис.43). У такому способі спершу використовується найсильніша підказка, щоб реакція сталася у будь-якому випадку. Щойно реакція відбулася, наступного разу використовується слабка підказка. І далі, допоки реакція відбуватиметься самостійно.

Також використовується тимчасова **затримка підказки** (Time Delay). Спершу підказка дається миттєво після інструкції, але у подальшому навчанні підказка затримується на кілька секунд, щоб реакція випередила підказку. Щойно в ці миті з'являється реакція – значить, відпадає потреба в підказці. Якщо ж реакції не відбувається, знову дається підказка (Сіансіоло Т., 2019).

Якщо дитина продукує коректну реакцію самостійно, учитель **заохочує сильніше (диференціальне посилення самостійної реакції)** і рухається далі. Якщо учень знову починає відповідати неправильно, повертаються до сильніших підказок.

Згодом учитель проводить ще кілька блоків і переходить до наступних навчальних навичок, які слід сформувавши за урок. Однак через деякий час учитель знову **повертається до цього блоку**, щоб спробувати викликати у школяра самостійну реакцію.

Таблиця 15 Типи підказок

Тип підказки	Визначення	Приклад
FP – повна підказка (фізична)	Повністю спрямовуєте дитину рукою	Тримаєте руку дитини в своїй руці і повністю виконуєте дію (пропис букви)
PP – Часткова підказка	Виконання частини загальної дії	Виконуєте частину дії, наприклад, написання букви або підштовхуєте руку до дії
E – Жест	Підказка правильної реакції жестом	Постукування по правильній відповіді, вказівний жест (підказує картинку з прописом букви)
M – моделювання	Демонстрація того, що учень має зробити	Учитель виконує дію (пропис букви), учень повторює подібну дію (пропис букви)
P – Позиційна підказка	Правильна відповідь розташована найближче до дитини	Правильна відповідь правопису букви серед інших букв розташована найближче до дитини
V – Вербальна підказка	Словесна інструкція	Напиши букву
PV – Часткова вербалізація	Непряме висловлювання, що спонукає до діяльності	Що слід зробити?
G – Узагальнення	Учень самостійно виконує завдання	Учень виконує завдання без підказок

Навчання без помилок складає **систему підказок від більшого до меншого**, що означає початкове надання підказок з нульовою затримкою в часі, тобто негайно, і поступове усунення підказок для формування самостійних реакцій. Однак, найважливішим показником засвоєння навчальних навичок є ієрархічність виконання за **кроками**:

- | | |
|---------------------------------------|-------------------------|
| 1 – з асистентом учителя; | 3 – з іншими дорослими; |
| 2 – з асистентом учителя поза класом; | 4 – з іншими дітьми; |
| | 5 – самостійно. |

Рекомендації педагогам.

- Відрегулюйте належно свої **очікування**. Не просіть відповідей учнів, якщо ви принаймні на 90% упевнені, що дитина готова дати правильну відповідь.
- Які варіанти підказок** бувають:
 - надання моделей правильних відповідей або наявність моделей для виконання алгоритму учнем;
 - як треба, виконуйте завдання спільно зі учнем. «Зробімо це разом», «Зрозуміймо, що це означає» – краща орієнтація на завдання, ніж: «тепер поясніть мені, що це означає».
- Модифікуйте завдання** для виконання:
 - розбийте його на частини та навчайте окремо;
 - наділіть учня відповідальністю лише за одну або дві складові більшого завдання, поки робите все інше.

Наприклад, завдання запам'ятати прочитану розповідь, виконують, спершу попросивши учня послухати лише один факт у розповіді, а потім просити згадати лише його. Як альтернатива, вчитель і учень можуть спільно переказувати всю історію, тоді учень вносить лише один або два компоненти. Перевага останнього підходу полягає в тому, що сенс усієї історії утримується разом, а не фрагментується. У будь-якому випадку поступово додайте компоненти, щойно учень досягає майстерності.

4. Слід **передбачити проблеми учня** «заздалегідь». Наприклад, якщо учень читає, і в наступному реченні є певне слово, а ви сумніваєтеся, що той зможе його прочитати, скажіть: *«Я бачу складне слово в наступному реченні – слово Х – дай мені знати, якщо тобі знадобиться допомога, коли ти дочитаєш до цього слова»*.

5. Забезпечте адекватні **підказки**. Насамперед, почніть з достатніх підказок, які є не схожими на вікторину, щоб одразу отримати правильну відповідь.

Забезпечити значну **кількість успішних повторів для забезпечення навчання**. Учні з проблемами пам'яті часто мають на 50 відсотків нижчий успіх, а іноді й менше. Такий рівень невдач пояснює частину їхнього розчарування, опору, протиставлення.

Деякі прийоми для навчання без помилок:

Використовуйте **коробки завдань** (рис.44). Вставні коробки завдань – це простий спосіб для корпоративного навчання без помилок. Усі діти повинні дібрати предмет за завданням і покласти його в контейнер або отвір.



Рис.44 Коробки завдань

СТРАТЕГІЯ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ВЗАЄМНОГО НАВЧАННЯ

Взаємне навчання дітей – потужний інструмент, який підвищує ефективність навчання в інклюзивних класах. Навчання з допомогою однолітка є навчальною стратегією, яка одночасно стосується навчального та соціального вмінь учнів. Навчання за допомогою однолітка ефективно у засвоєнні наступних навичок:

- як виконувати завдання в групі;
- як дотримуватись правил поведінки у школі,
- як брати участь у групових формах в класі (Сіансіоло Т., 2019).

Іншим підходом є метод **кооперативного навчання**, яким слід скористатися під час предметного навчання (*читання, математика, природознавство*), тобто в різних предметних галузях (Ерц-Нафтульєва Ю.М., 2012). Це добре вивчена навчальна стратегія, що успішно працює у класі.

Головна **мета** методів – розвинути навички результативної участі дитини з ООП в навчальному процесі з опорою на поведінковий та соціальний аспекти включення у діяльність однолітків. Метод взаємного навчання найкраще застосовувати на наступних етапах освітнього процесу: розвиток навичок шляхом повторення або на етапі закріплення отриманих навичок і знань, однак не на початку вивчення теми.

Виокремимо **п'ять компонентів взаємного навчання**:

1. позитивна взаємозалежність;
2. взаємодія «*очі в очі*»;
3. індивідуальна відповідальність;
4. формування соціальних навичок;
5. робота у групі як чинник розвитку.

3 чого починати взаємне навчання:

1 крок: вибір стратегії. Для методу взаємного навчання застосовують дві стратегії роботи: вибір пари учнів для взаємного навчання («*навчання з допомогою однолітка*») або навчання у парах в умовах класу («*кооперативне навчання*»). Відмінність вибору стратегії залежить від ступені залучення того чи іншого учня до процесу навчання. «*Кооперативне навчання*» в умовах класу відрізняється від «*навчання з допомогою однолітка*» саме тим, що всі учні в класі діляться на пари й виконують обов'язки «*вчителів*» й учнів.

2 крок: підготовка середовища, стимулів, видів діяльності (див. розділ «Компетенції вчителя»).

Підготовка середовища та стимулів. Задля забезпечення ефективного засвоєння навчального матеріалу, доцільно відповісти на три питання:

1. Який час є доцільним для занять?
2. Де проводити заняття?
3. Які матеріали будуть потрібні для занять?



Час. Намагайтесь упродовж дня знайти для занять 10–15 хвилин і спланувати розклад так, щоб такі заняття проводити 3–5 разів на тиждень.

Місце – якомога далі від повсякденних відволікаючих чинників у формуванні навички і перешкод середовища. Якщо це клас, доцільно формувати навичку після закінчення уроків. Усе, що відволікатиме (телефон, іграшки, їжа), приховано. Є лише два стимули – особи, що навчають і навчальні посібники. Ніщо не відвертає уваги дитини.

Матеріали. Якщо у дитини порушення опорно-рухового апарату, то, наприклад, деякими іграшками або предметами одягу користуватися нелегко. Треба замінити їх іншими предметами, якщо відомо, що з цим їй важко справлятися. Якщо школяр погано чує, все ж можна дотримуватися програми – лише додайте картки PECS, жести або елементи іншої мови спілкування, яка найкраще підходить дитині. Якщо учень погано бачить, долучають матеріали більші, яскравіше забарвлені або ті, що мають опуклості на кшталт шрифту для незрячих.

Підготовка видів діяльності. У вказівках та інструкціях є речення, які дитина з ООП добре зрозуміє. Тому поміркуйте над тим, як і про що будуть говорити діти-вчителі. Перевіряйте: чи розуміє учень значення слів, які вчитель або однокласник промовляє. Наприклад, вдалою є інструкція: «*Поклади зошит прописів у верхню червону шухляду!*» Проте, чи зрозумілі учневі такі поняття, як «*верхня*», «*в*», «*під*», «*червоний*»?

Іноді слід знайти простіше слово для пояснення того, що мається на увазі. У будь-якому випадку, якщо частину завдання дитина з ООП виконати не може, запитайте себе, чи дійсно вона розуміє, що їй слід зробити.

Указівка якомога простіша. Якщо процес навчання побудований правильно, опис завдання складатиметься не більше, ніж з одного-двох речень. Потрібно, щоб указівки були чіткими й короткими. Вони мають направляти, а не відволікати: «*Іванку, подивися, що я роблю!*» «*Добре, Іване, спробуй ти!*».

3 крок: навчання з допомогою однолітка. Стратегія навчання однолітка, який навчатиме **навичкам** в класі складається:

1. Навчання однолітка. Інструкція. Чітко скажіть «*учню-вчителю*», що слід зробити. Інструктуючи його, ви мусите знати, чого від нього хочете. Навчіть дитину говорити короткими реченнями, а потім демонструвати діяльність. Важливо надати алгоритм дій «*учню-вчителю*», який бере участь у навчанні. Це може бути:

2. Ініціація взаємодії з дитиною з ООП. Словесні вказівки «*учню-вчителю*», слід вимовляти повільно і в той момент, коли інша дитина звертає увагу.

3. Моделювання «Роби так». Проговоріть, що завдання «*учню-вчителю*» варто виконувати разом з дитиною із ООП. Після пояснення і показу, якщо це доцільно, «*учень-учитель*» своїми руками керує руками дитини із ООП і виконує разом з нею всі дії. Демонстрація навички на взаємодії нормотипової дитини з дорослим. Не моделюйте відразу всі дії. Запам'ятати таку модель дитині складно. Замість цього моделюйте кожен крок, який дитині належить зробити.

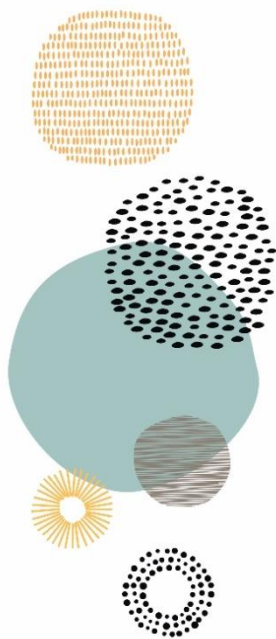
На початковому етапі дійовою особою є «*учень-вчитель*»; а дитині з ООП відводиться роль пасивного спостерігача. Але після двох або трьох активних маніпуляцій із руками дитини поступово зменшується фізична допомога з боку «*учня-вчителя*».

Якщо шляхом імітації дитина добре засвоюватиме ці окремі дії – невеликі кроки, починають моделювати більші кроки, демонструючи ту сходинку, на яку, на ваш погляд, вона реально зможе піднятися. Намагайтеся не забувати, що моделювання тоді дасть ефект, якщо проводиться повільно і з належним перебільшенням виразності окремих дій.

4. Надання підкріплення дітям. Після виконання підкріплення надається одразу (наприклад, увага від дорослого: «*Дай п'ять!*»), улюбленої цікавої діяльності (запускання мильних бульбашок, відвідування сенсорної кімнати), жетонів (наприклад, частини улюбленої картинки у вигляді пазлу), смаколиків.

5. Система самоконтролю для дитини з ООП. Коли слід перейти до наступного кроку навчальної програми, перевіряють, як дитина з ООП виконує те завдання, над яким працювали. Якщо вона успішно справляється, слідує словесній вказівці, значить, готова до наступного завдання.

Слід тоді дитині разом з дорослим у візуальному розкладі відмітити завершення виконання або в розкладі навчання навички поставити мітку про виконання (див. табл. 16.).



Матеріали. Гра лото. Велика карта з намальованими на ній картинками і набір маленьких карток з окремими картинками. Починати слід з такого лото, в якому картинки прості і зрозумілі. Іноді використовують чорно-білі картини для дітей з РАС.

Програма. Спершу попросіть дитину дібрати одну картинку, яка відповідає одній дії її денного розкладу. Почніть з дії, яка подобається дитині. Наприклад, «Малювати».

1. Після діяльності демонструється картинка і говориться, ця картинка позначає урок «Малювання». Іноді треба фізична підказка. Далі на великій мапі закривають чистим папером всі картини, крім однієї.

2. Дають дитині картинку, яка підходить до тієї, що залишили незакритих.

3. Говорять: «Іване, знайди цю картинку!»

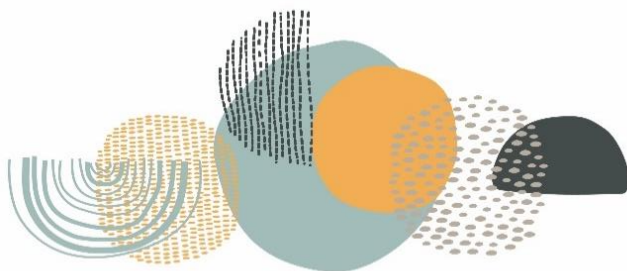
4. Покажіть, як покласти картку з картинкою на таку ж картинку на великій мапі.

5. Виконайте те ж саме з іншою картинкою, затуливши інші картини на великій мапі.


Наступні кроки.

1. **Відкрийте дві картини.** Спочатку дайте дитині одну картку. Скажіть: «Іване, знайди цю картинку». Коли дитина знайде картинку, дайте їй другу.

2. **Поступово відкривайте** більше картинок на великій мапі, кожен раз даючи дитині одну картку з картинкою, щоб учень знайшов її місце на великій мапі.



Таблиця 16 Розклад навчання навички

	Іван, 6 років 1 клас Формування навички підбирати картини візуального розкладу				
	Пн.	Вт.	Ср.	Чт.	Пт.
Позначає дію «Малювати»	+		+	+	
Позначає дію «Їсти»	+	+		+	+
Позначає дію «Вчитись»	+	+	+		

Подальші кроки. Після того як дитина зрозуміє головну ідею підбору картинок, запропонуйте працювати з складанням свого візуального розкладу. Також варто зробити гру для вивчення цифр або букв.

Якщо результат ще потребує моделювання або фізичної допомоги, то, швидше за все, дитина не зовсім готова. Намагайтеся завжди закінчувати навчання на оптимістичній ноті. Якщо дитині ще складно виконувати завдання, то перед закінченням навчання пропонуйте вирішити простішу задачу, ніж ту, з якою вона мала справу у навчанні.

Стратегія кооперативного навчання **«Пауза, підказка, схвалювання»**. Наприклад, за такого підходу *«дитина-вчитель»* слухає, як учень читає уривок прозового тексту. Коли учень робить помилку, *«дитина-вчитель»* чекає 5 секунд, щоб надати змогу виправити помилку самостійно. Якщо цього не відбувається, то *«вчитель»* підказує, а потім хвалить учня за правильну відповідь.

У взаємному навчанні в умовах класу використовують такі **ідеї**:

- розбивши учнів на пари випадковим способом, попросити їх **мінатися ролями в парі** та щотижня призначайте нові пари;
- запланувати таке навчання так, щоб воно відбувалося 15–20 хвилин **три або чотири дні** на тиждень.

Вибирайте матеріали, що дозволяють самостійне виправлення помилок (наприклад, картки з відповідями у вправах на заучування). Навчайте й ретельно спостерігайте за учнями (особливо на початкових стадіях), які виступають у ролі учителя. Необхідно навчити їх таких **умінь**:

- як ставити питання;
- як подавати підказки;
- як давати позитивний зворотний зв'язок;
- як виправляти помилки;
- як реєструвати процес навчання.

За даними досліджень, у програмі взаємного навчання у звичайному класі учні з аутизмом та їх однокласники показали значно кращі результати щодо швидкості читання й розуміння тексту. У вільний час обидві групи почали частіше спілкуватися. Учні з труднощами у навчанні, порушеннями поведінки і легкою розумовою відсталістю продемонстрували підвищення рівня формування соціальних навичок у порівнянні з контрольною групою, яка в програмі не брала участі.

Які додаткові ідеї щодо кооперативного навчання: перед використанням цих прийомів асистенту вчителя слід продумати варіанти модифікації навчального матеріалу задля ефективного виконання. Наприклад, малюнки замість тексту або застосування з гаджетів набору тексту замість написання.

Нумерована команда: створена команда з чотирьох учасників. Кожному учаснику присвоюються номери 1, 2, 3, 4. Питання даються всій групі. Групи співпрацюють, щоб відповісти на запитання, щоб усі могли усно відповісти на запитання. Учитель проголошує номер (наприклад, два), і кожен з них дає відповідь (рис.45).

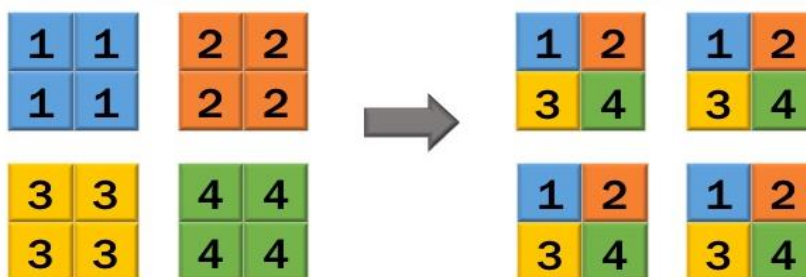


Рис. 45 Принцип поділення класу в роботі зі стратегією нумерованої команди

Для модифікації стратегії використовують також прийом коли:

- 1 учень витягує завдання/питання;

- 2 читає вголос завдання;
- 3 відповідає на питання;
- 4 перевіряє правильність виконання завдання.

Потім здійснюється ротація групи, коли другий в групі виконує перше завдання – витягує питання і т.п. Досягається повне залучення учнів до виконання завдання через виконання всіх чотирьох ролей (рис.46).

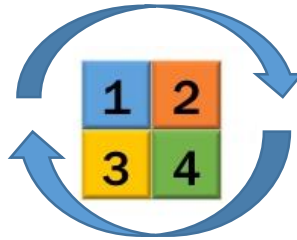


Рис.46 Принцип поділення класу в роботі зі стратегією нумерованої команди з ротацією

Командна – пара – самостійно: Учні спершу займаються проблемами як команда, потім з партнером, і, нарешті, самостійно. Ця стратегія розроблена для того, щоб мотивувати учнів до вирішення і досягнення успіху в проблемах, які спочатку вони не в змозі розв'язати. Ідея заснована на понятті опосередкованого навчання. Учні можуть робити більше за допомогою посередництва, ніж вони можуть зробити самостійно. Дозволяючи їм працювати над проблемами, які вони не могли зробити самостійно, спершу як команда, а потім з партнером, вони просуваються до того, що можуть робити дію самостійно (рис.47).



Виконання завдання в команді	Виконання подібного завдання в парі	Виконання самостійно
------------------------------	-------------------------------------	----------------------

Рис 47 Схема виконання

Лінія самооцінювання: Учні ставлять собі бали від 10, що означає, що вони розуміють щось цілком і 1, тобто не розуміють.

Думай у парі – поширення думки: Цей метод дозволяє формувати навички індивідуальне рішення навчальної задачі. Вчителі ставлять питання, що вимагає абстрактного осмислення. Учні думають і записують відповідь. Пара формується і вони розповідають про свою відповідь партнерові. У класі діляться відповідями.

Думайте у парах та четвірках: подібно до структури мислення-у парі. Учитель запитує учнів, як вони виконують завдання, призначені для пар, згодом пари приєднуються до іншої пари, щоб порівняти свої висновки. Інструкція новоствореним «квадратам» полягає в досягненні консенсусу в межах груп або пояснення своїх висновків іншій парі, яка приєдналася до них.

Перемішатись–Завмерти–Пари: Учні піднімаються і рухаються по класу. Попросіть учнів переміщатись, а потім завмерти. Поставте питання, а учень в парі разом із

партнером обговорюють це. Потім поставте питання кільком дітям, щоб вони поділилися своїми ідеями з класом.

Партнери: клас розділений на команди по чотири. Партнери переходять на один бік кімнати. Половина кожної команди отримує завдання для освоєння, щоб навчати іншу половину. Партнери працюють над вивченням, консультуючись із іншими партнерами, які працюють над одним і тим же матеріалом. Команди повертаються разом із кожним набором партнерів, які навчають інший набір. Команда перевіряє, як добре вони навчилися і навчали, і як можуть покращити процес.

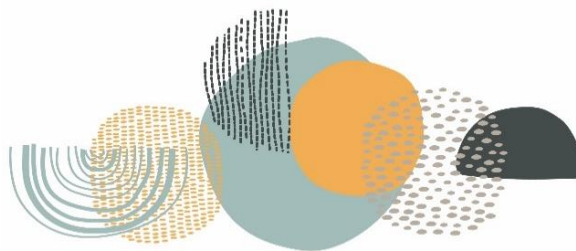
Що слід врахувати?

Застосовуючи метод, варто враховувати ризик того, що учні стануть занадто залежними від «*дітей-учителів*». Цього можна уникнути, якщо навчити дітей роботі з учнями з особливими потребами так, щоб заохочувати взаємний обмін (наприклад, ставити питання і відповідати на них).

Існує ризик, що учні, які хочуть навчати і / або успішно це роблять, будуть перевантажені настільки, що під загрозою опиниться їх особистісна успішність. Обмеження за часом, наприклад, три тижні, і зміна «*вчителя*» на іншу дитину з класу допоможуть уникнути цього ризику.

Не всі учні підходять для того, щоб допомагати іншим. Наприклад, деякі неохоче працюють із учнями або стають невдалими прикладами для наслідування. Деякі можуть уважати взаємне навчання оптимальною можливістю для застосування влади, щоб контролювати менш компетентного учня. Переконайтеся в тому, що партнери соціально сумісні. Використовуйте цей метод лише як інструмент задля поглиблення знань учнів.

ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ У МЕТОДИКУ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ ДІТЕЙ З ООП



ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ У ДІТЕЙ З ООП

Учителі початкових класів та вчителі математики ставлять переважну кількість питань психолого-педагогічного та методичного плану щодо специфіки математичної освіти дітей з ООП. Іноді виникають побоювання, що за найдосконалішої методики викладання учень з ООП досягне певної «стелі» своїх можливостей, і найбільше постраждають математичні знання. Освоєння дітьми з ООП математичних понять, розвиток просторового мислення є предметом розгляду у роботах Т. Ахутіної, Л. Баряєвої, А. Белошистої, Г. Капустіної, Р. Лалаєвої, Ю. Костенкової, Л. Цветкової та інших.

Навчання математики будується на тому фундаменті **елементарних математичних знань**, яких діти набувають у дошкільному періоді життя, спілкуючись з однолітками й дорослими, взаємодіючи з різними предметними множинами. Потребує підтримки процес узагальнення, що виявляється в механічному заучуванні правил, формулювань, прийомів обчислення без їх розуміння і застосування на практиці. Наприклад, вивчивши правило про перестановку доданків, деякі учні продовжують застосовувати нераціональний спосіб обчислення, дораховуючи до меншого числа більше, припускаючись помилок, втрачаючи проміжний результат.



Потребує **підтримки мовленнєвий розвиток** дітей з ООП, зокрема об'єм словникового запасу, позначається на розв'язанні завдань: учні не завжди розуміють деякі слова і вирази, що містяться в тексті, що призводить до неправильного рішення. У самостійному складанні завдань вони придумують шаблонні тексти, що містять однотипні ситуації й життєві дії, повторюючи одні й ті ж питання і числові дані.

Усе навчання повинно починатися з розвитку **наочних форм мислення**. Це означає, що всі початкові математичні поняття дитина повинна засвоювати, спостерігаючи за діями вчителя і діючи самостійно з роздатковим рахунковим матеріалом. Підводити учнів до узагальнення слід шляхом поступового переходу від практичних дій з реальними (об'ємними) предметами до виконання цих же дій з площинними зображеннями предметів, а від них до дій, що спирається на сприйняття предметів (складання і розв'язання прикладів і завдань із використанням картинок), і, нарешті, до дій з **уявними предметами**. Після цього **переходять до абстрактних чисел** і арифметичних дій з ними.

Усі слова, що містяться в тексті завдання, мусять бути зрозумілими учням. Для дітей з ООП доречно роз'яснення деяких слів і виразів, які використовуються у підручнику математики для початкової школи (дистанція, автопробіг, розділення на бригади, працювати з однаковою продуктивністю праці та ін.).

Учителю варто передбачити попередню роботу з роз'яснення та **уточнення словосполучень**. Особливо це стосується тих слів, які допомагають усвідомити **залежності величин**: порівну, в кожному, одночасно тощо. Для пояснення деяких ситуацій слід використовувати наочну демонстрацію певних дій (в задачах на рух), а також малюнки, креслення. У роботі над словами, що впливають на вибір арифметичної дії, слід показати дітям, що одне окремо взяте слово ще не визначає вибір дії, для цього потрібен уважний і всебічний аналіз життєвої ситуації, описаної в задачі.

Цікавим є набір - математичний **нумікон** для індивідуального та групового навчання. Призначений він для дітей віком від 3-ох до 12-ти років. До комплекту входить: 100 таблиць, велика настільна таблиця, тактильна сумка, лінійки, коробочка з 80 формами, 80 кольорових трубочок, числові накладки, накладки із зображенням, 10 форм по 10, кубики, спінери, числові картки 1–100.





У молодших школярів з особливими освітніми потребами спостерігаються помітні індивідуальні відмінності в оволодінні математичними поняттями. Наприклад, для них **збільшується кількість підготовчих вправ**. Частина дітей потребує докладного розгортання будь-якого етапу роботи над завданням. Деяким дітям необхідно більше тренувальних вправ для того, щоб підвести їх до узагальнення. Тому в процесі навчання слід застосовувати диференційований підхід.

Центральним завданням навчання математики дітей з ООП у початковій школі є вироблення **обчислювальних навичок**. Результати табличного додавання (віднімання) і множення (ділення) діти мають знати напам'ять. Свідомому засвоєнню табличних випадків дій сприятимуть описані вище дії. На кожному уроці математики діти із ООП повинні якомога частіше рахувати, причому не просто зачувати напам'ять числовий ряд, а вчитися спочатку перераховувати саме реальні предмети, що оточують їх, а також спеціальний лічильний матеріал. У ході виконання таких вправ слід відпрацьовувати у кожного учня вміння співвідносити числівник з тими конкретними предметами, які він перераховує.

У вивченні нумерації чисел першого десятка важливо домогтися, щоб всі учні навчилися впевнено вести рахунок не лише в прямому, а й у **зворотному порядку**, а також починаючи з будь-якого числа числового ряду і закінчуючи на заданому числі.

Для цього вони змушені зрозуміти загальний **принцип побудови натурального ряду**, тобто те, що кожне число можна отримати шляхом додавання одиниці до попереднього числа і віднімання одиниці з числа, наступного за даним. На допомогу дітям, запропонуємо індивідуальну картку із записаним на ній числовим рядом (спочатку до 10, потім до 20) або звичайну учнівську лінійку з сантиметровою шкалою. За допомогою такої зорової і тактильної опори учням із ООП легше виконувати різноманітні завдання: показувати попереднє і наступне число, знаходити сусідів числа і число за його сусідами, порівнювати числа, запам'ятовувати склад чисел першого десятка.

При цьому розгорнуті зовнішні дії поступово замінюються **скороченими**, а потім стають **автоматизованими**. Наприклад, переставляючи пальці по числовому ряду вправо і вліво, а потім без допомоги пальців, спираючись на числовий ряд очима і, нарешті, подумки згадуючи послідовність чисел, учні опановують додавання при лічбі і відлік по одній одиниці, потім по 2, 3. Відтак міркування дітей також скорочуються, переходячи від повністю розгорнутих у внутрішній план. За наявності труднощів слід знову повернутися до докладних пояснень і розгорнутих зовнішніх дій. Наприклад, додаючи число 3 з опорою на числовий ряд, учні спочатку розповідають про те, як додаємо 1, 1 і ще 1, фіксуючи пальцями вихідне число, проміжний результат і кінцевий підсумок. Через деякий час діти починають називати кінцевий результат. І, нарешті, діти перестають фіксувати цифри пальцями, починаючи рахувати «в умі».

У цей же період учні спочатку за зразком учителя, а потім за його словесною інструкцією складають **множини з окремих предметів** у певній послідовності, об'єднують і роз'єднують групи предметів, вчать порівнювати і зрівнювати їх різними способами, збільшувати і зменшувати. Наведемо приклади таких інструкцій.



- *Покладіть всі смужки паперу одна під іншу послідовно, починаючи з найдовшої (найкоротшої).*
- *Розкладіть рядком усі ялинки, починаючи з найнижчої (найвищої). Порахуйте, скільки всього ялинок.*
- *Знайдіть 3 однакових за розміром кола і назвіть їх колір.*
- *Виберіть усі квадрати червоного кольору і розташуйте їх за розміром, починаючи з найбільшого.*
- *Відрахуйте 2 будь-яких трикутники (кола, квадрати) і порівняйте їх. Чим вони відрізняються? (Кольором, розміром або ін.) Чим схожі?*
- *Покладіть перед собою кілька геометричних фігур. Порахуйте їх. Виберіть усі фігури зеленого кольору. Назвіть. Порахуйте, скільки фігур зеленого кольору.*

У процесі предметно-практичної діяльності у дітей формуються основні математичні поняття **рівності і нерівності кількості предметів** («більше на ...», «менше на ...», «стільки ж»), а також поняття числа, арифметичних дій додавання і віднімання.

Приклади завдань.

- *Покладіть стільки рахункових паличок, скільки матрьошок на складальному полотні. Скільки паличок ви поклали? Чому стільки?*
 - *У коробці лежать олівці. Додаємо ще кілька штук. Як ви думаєте, олівців стало більше чи менше? А якщо ми приберемо частину олівців з коробки, то як зміниться їх кількість?*
- Відрахуйте 5 кіл. Покладіть під ними стільки ж трикутників. Тепер зробіть так, щоб трикутників стало менше (більше), ніж кіл. Як це зробити? Розкажіть.*

Спостерігаючи за зміною початкової кількості, діти доходять до висновку про те, що воно збільшується, коли предмети приносять, додають, і зменшується, коли їх забирають, прибирають, віддають. Відтак вони засвоюють **взаємозв'язок арифметичних дій додавання і віднімання**: коли частину предметів перекладають з однієї групи в іншу, то в першій кількість предметів зменшується, але одночасно збільшується кількість предметів у іншій групі.

Розповідаючи про свої дії, діти практично засвоюють ту термінологію, яка використовуватиметься ними пізніше в текстах арифметичних задач: все, разом, стало, залишилося, збільшилася, зменшилася, однаково й ін. Це стає підготовкою до розуміння завдань різних видів.

З **метою закріплення** зазначених вище математичних понять, а також для розвитку дрібної моторики слід збільшувати обсяг графічних робіт у зошитах: обведення шаблонів, розфарбовування, штрихування, малювання по клітинках нескладних фігур і орнаментів. Наводимо приклади завдань.

Намалюйте по клітинках 5 будиночків. На трьох будиночках розфарбуйте дах червоним олівцем. У двох будиночках – стіни жовтим, в 4-х віконцях синім.

Цій же меті – пропедевтиці вивчення арифметичних дій і завдань різних видів – служать вправи на розрізнення і виділення предметів і груп предметів. Наприклад:

- *Покажіть усі кола, крім жовтого.*
- *Покажіть усі фігури. Покажіть коло. Покажіть усі фігури без кола.*
- *Покажіть морквини. Покажіть огірки. Покажіть усі овочі разом.*
- *Намалюйте 5 кіл. Зафарбуйте 3 кола зеленим олівцем. Покажіть інші кола. Порахуйте їх.*
- *Покладіть перед собою всі білі палички. Приберіть 3 з них. Покажіть палички, які залишилися.*

Усі ці вправи допомагають кращому засвоєнню знань з математики, розвивають орієнтування у властивостях предметів, допомагають розширенню просторових уявлень. Окрім того, вони сприяють зняттю розумової перевтоми. Доступна таким учням предметно-практична діяльність приносить їм радість, підвищує інтерес до занять.

Особливу увагу приділяють відпрацюванню в дітей **уміння порівнювати дві групи предметів за кількістю без перераховування**, способом взаємно-однозначного співвіднесення. Для цього вони мають у своєму розпорядженні порівнювані предмети один під іншим, виділяють пари, знаходять «зайві» і «відсутні» предмети.



Потім діти вчаться порівнювати групи предметів, **розташовані двома окремими «купками»**. Корисним прийомом для порівняння груп предметів, зображених на малюнку (на дошці, в зошиті), є утворення пар за допомогою з'єднання предметів лінією. Щоб учні усвідомили обернення кількісних відносин, слід задавати їм обидва таких питання: «Яких предметів більше?», «Яких предметів менше?» Одночасно вчитимо по-різному характеризувати одну і ту ж предметну ситуацію. Ці вправи готують учнів до розуміння арифметичних задач різних видів, у тому числі – з непрямым

формулюванням умови.

Для дітей з ООП така ж попередня підготовка повинна здійснюватися систематично при вивченні всіх основних розділів курсу початкової математики – шляхом використання практичних вправ, спрямованих на формування конкретних навичок і практичних узагальнень.

Особливості дітей цієї категорії вимагають подання матеріалу невеликими дозами, з поступовим, ніж зазвичай, ускладненням. Наприклад, перед вивченням теми «Збільшення і зменшення числа на кілька одиниць» слід спочатку уточнити поняття **«стільки ж», «однаково», «порівну»**. Основні види робіт наступні: викладання, малювання, вирізання різних груп предметів. Наприклад:

- *Викладіть на парті стільки кіл, скільки їх на дошці.*
- *Відрахуйте стільки трикутників, скільки ялинок намальовано в підручнику.*
- *Намалюйте стільки грибів, скільки паличок я показую.*
- *Виріжте з паперу 2 червоні смужки і однакову кількість синіх. Розкажіть, що ви робите.*

Після того, як діти міцно засвоять поняття «стільки ж», слід переходити до вивчення відношень **«більше–менше на стільки-то одиниць»**. На початковому етапі поняття «більше на кілька одиниць» розчленовується на «стільки ж, та ще кілька», а поняття «менше на кілька одиниць» – на «стільки ж, але без кількох одиниць». Учні викладають, малюють, вирізають, розфарбовують «стільки ж предметів та ще 1 (2, 3)». Такі вправи проводять доти, доки діти не стануть самостійно проговорювати кількість будь-яких предметів, оперуючи поняттями «більше (менше) на кілька одиниць». Щоб дійти до висновку, узагальнення, деяким учням слід практикувати велику кількість вправ.

Для розвитку дрібної моторики п'ястків і пальців рук із цими дітьми рекомендовано щодня виконувати **пальцеву гімнастику**. Окремим учням варто пропонувати і такі індивідуальні завдання, які зміцнюють м'язи пальців рук: розминати пластилін і глину, запускати пальцями невеликі дзиґи, катати по черзі кожним пальцем дрібні намистини, кульки, перебирати крупу, заводити ключиком механічні іграшки, нанизувати ґудзики та ін.

Для деяких учнів потребує підтримки процес **запам'ятовування чисел**. Для них слід передбачити додаткову корекційну роботу: ліплення цифр з пластиліну, обмацування цифр, виготовлених з різного матеріалу. У процесі ознайомлення з досліджуваною цифрою після показу вчителем написання цифри на дошці учні обводять указкою моделі цифр, пишуть їх в повітрі, на дошці, а потім в зошитах. Для окремих учнів потрібне обведення цифр по пунктиру, тонким лініях, із кількох опорних точок.

Для того, щоб зробити обчислювальні прийоми наочними і зрозумілими для учнів, рекомендують використовувати різні **опорні сигнали**: дуги, промені, рамки та ін. Аналогічні опорні сигнали використовують у вивченні дій множення і ділення. Застосування опорних сигналів полегшує дітям засвоєння прийомів обчислення й дозволяє їм почуватися впевненими на уроці.



Деякі діти тривалий час потребують підтримки **запам'ятовування таблиці множення** однозначних чисел і відповідні випадки ділення. Показуємо прийоми запам'ятовування таблиць. Наприклад, як швидко помножити будь-яке число на 10, приписавши до нього праворуч нуль. А щоб помножити число на 9, спочатку приписують до нього нуль, потім віднімають це число один раз: $8 * 9 = 8 * 10 - 8 = 72$. Навчаємо знаходити правильний результат (якщо він забутий) різними способами. Наприклад, $5 * 6 = 5 * 5 + 5 = 25 + 5 = 30$.

Для закріплення знання таблиць слід частіше передбачати їх повторення, а також збільшувати кількість тренувальних вправ для дітей із ОПП. Не слід проте змушувати дітей просто механічно заучувати таблиці – вони повинні вміти пояснити кожен випадок множення й ділення, проілюструвати його на предметах, замінити множення сумою однакових доданків, зробити малюнок.



З огляду на індивідуальні можливості учнів, на кожному етапі уроку вчителю слід передбачати **завдання різного ступеня складності**. Якщо у ознайомленні з новим матеріалом переважна кількість учнів може самостійно виконати аналогічне завдання, то діти з відставанням у розвитку справляються з цим під контролем і за допомогою вчителя. Потрібні також додаткові питання і роз'яснення, застосування наочності. Наприклад, у закріпленні навичок освіти будь-якого числа одні діти розв'язують приклади на додавання, інші малюють або обводять клітинки в зошитах, а непідготовлені розфарбовують намальовані учителем зразки.

Складаючи самостійні роботи, учитель також мусить передбачити і різні за складністю індивідуальні завдання. Наприклад:

- *Поставте питання так, щоб задача вирішувалася відніманням (складанням).*
- *Поставте питання до задачі, використовуючи слова «на скільки більше».*
- *Поставте питання зі словами «у скільки разів менше».*

У деяких випадках є необхідність надавати учневі готовий **план розв'язку задачі**. Переходячи від виконання завдання під безпосереднім керівництвом учителя до частково самостійної роботи і далі до повністю самостійної роботи, учні послідовно справляються із завданнями різного ступеня складності.

Ефективним прийомом для нормалізації навчальної діяльності школярів є **алгоритмізація**. Використання даного прийому дозволяє здійснювати корекцію недоліків пам'яті учнів із ООП, бо в роботі за алгоритмом відбувається їх заучування й автоматизація, а також корекція недоліків мислення, оскільки відбувається узагальнення дій і операцій. Промовляючи і виконуючи інструкцію по окремих етапах, діти навчаються правильно міркувати і контролювати себе в процесі самостійної роботи.

Наприклад, при множенні на круглі десятки і сотні окремим учням корисна пам'ятка такого змісту:

1. *Підпиши множники один під іншим так, щоб нулі залишилися в стороні.*
2. *Виконай множення, не звертаючи уваги на нулі.*
3. *Порахуй число нулів в обох множниках і припиши ці нулі до добутку.*

Прийомам користування окремими дидактичними посібниками, пам'ятками, схемами, алгоритмами дій слід навчати на індивідуальних корекційних заняттях. Причому вчитель має змогу перевірити правильність міркувань учня, зрозуміти чому і де він помилився, яку ланку міркувань опустив. Індивідуальні роз'яснення вчителя і додаткові тренувальні вправи з детальними поясненнями кожного етапу роботи допоможуть дітям уникнути помилок в самостійній роботі.

З початку потрібно вимагати від учнів пояснення своїх обчислень, навіть правильних, привчаючи дітей супроводжувати всі дії словесним звітом, коментувати рішення прикладів і завдань. На уроках повинні частіше звучати такі питання і завдання:

Чому? Поясни. Доведи. Розкажи, як ти обчислював. Чи можна відразу вирішити (по-іншому)? Як ти здогадався?

Засвоєння дітьми математичних знань і вмінь потрібно організувати так, щоб одночасно здійснювався **розвиток логічного мислення**. В іншому випадку засвоєння матеріалу відбуватиметься формально, без усвідомлення його математичного сенсу. У дітей потрібно

виховувати вміння бачити логічні співвідношення в різних практичних ситуаціях, послуговувати методами аналізу, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Відомо, що **процес виконання нових дій** передбачає ряд етапів:

- етап виконання дій у матеріалізованій формі,
- етап із проговорюванням дій,
- етап виконання дій у проговорюванні про себе,
- етап розумових дій.

Для дітей з особливими освітніми потребами особливо важливим є перший етап, коли дія є повністю розгорнутого і виконується учнем практично, з максимальним залученням наочного матеріалу. Проте учням потрібно постійно нагадувати про необхідність промовляння, словесного звіту про виконувані дії з предметами.

Щойно учні навчаться правильно виконувати практичні, матеріалізовані дії, потрібно переходити до формування вміння здійснювати їх без опори на зовнішні предмети і без практичного виконання за допомогою рук. Діти виконують завдання, на яких вчать міркувати вголос, доводити правильність своїх відповідей. Учень повинен навчитися виконувати всі операції в новій для нього формі – мовній.

Перехід в розумову форму відбувається через використання спочатку зовнішньої мови про себе: учень промовляє всі операції, але мовчазно. Поступово промовляння стає непотрібним, дія переходить із зовнішньої форми у внутрішню.

Робота, спрямована на розвиток початкових логічних прийомів мислення, будується з широким використанням цього різноманітного дидактичного матеріалу, а також із залученням знайомих дітям життєвих ситуацій і матеріалу підручника математики. У процесі цієї роботи розв'язуються завдання практичного оволодіння дітьми логічними операціями й діями, формування умінь бачити логічні відношення в різних ситуаціях, розуміти їх незалежність від конкретного змісту матеріалу, на якому будуються вправи.

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);

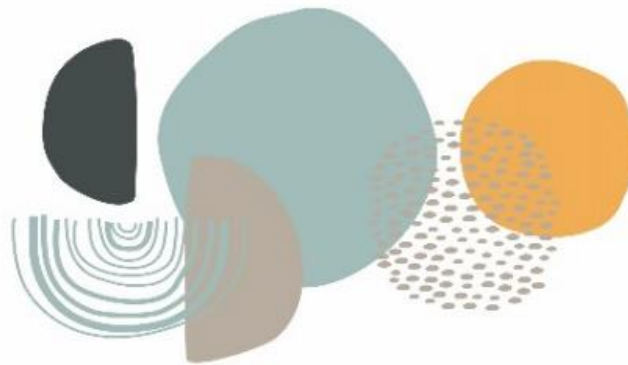
перестановка звуків (парта–патра);

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 регресії, 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 (аналітико-синтетичний або зоровий) і темп навчання.**



Сформованість умінь 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 **напрямами**:

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 слів-паронімів (*коза–коса, 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 учить дітей розуміти смислове значення інтонації.

Удосконалення фонематичного сприймання.

Одночасно з постановкою звуковимови дітей навчають ізолювати 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 (графема). Для цього широко використовуються такі вправи:

- *обведення пальцем контуру опуклих рельєсів 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;*

- гра «Допоможи Незнайці». Незнайка переплутав місцями склади, допоможи йому скласти слово.

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:

• <i>ма-ок-им</i>	<i>ме-аш-ри-ам-ку-ле</i>
• <i>ба-со-ан-ел</i>	<i>ам-су-ве-си-он-ки</i>
• <i>ум-ми-го</i>	<i>ле-ня-са-ку</i>

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 описуваної ситуації.



Читання тексту через слово. Читати треба не як зазвичай, а перескакуючи через кожне друге слово. Ця вправа, по-перше, 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 сформувати 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 розв'язкової 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, день.*

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 (рис.48).



Рис. 48 Комплекс 1. Кільце

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 (рис.49).



Рис.49 Комплекс 1. Кулак-ребро-долоня

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, зчепіть 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.

7. **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 висолопленням 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 розгойдайте 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 мімічні 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.

Література

1. Бейкер Б. Л. Путь к независимости. Обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам / Алан Дж. Брайтман, Брюс Л. Бейкер. – Paul H. Brookes Publishing Co., 1997. – 239 с.
1. Баряева Л. Б. Математика для дошкольников в играх и упражнениях /Л. Б. Баряева, С. Ю. Кондратьева. – СПб. : КАРО, 2007. – 250с.
2. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников / А. В. Белошистая. – М. : Владос, 2004. – 235с.
3. Заика Е.В. Упражнения для формирования навыка чтения у младших школьников // Вопросы психологии. – 1995. – №5 – С. 44–54.
4. Капустина Г. М. Формирование элементарных математических знаний и представлений у детей дошкольного возраста / Г. М. Капустина // Дефектология. – 1998. – № 2. – С. 22–29.
5. Кобзарева Л. Г., Резунова М. П., Юшина Г. Н. Система упражнений по коррекции письма и чтения детей с ОНР [Практическое пособие для логопедов]. – Воронеж: ЧП Лакоценин С. С., 2009. – 140 с.
6. Колупаєва А. А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – К. : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с.
7. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб : МиМ, 1997. – 286 с.
8. Лалаева Р. И. Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. Диагностика, профилактика и коррекция / Р. И. Лалаева, А. Гермаковская. — СПб. : Союз, 2005. – 180 с.
9. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 210 с.
10. Логопедична онлайн-служба «Коректолог» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://korektolog.com>.
11. Маккен Дж. Идет работа. Стратегии работы с поведением / Рон Лиф, Джон Маккекен. – М.: ТОВ Толкачев, 2016. - 608 с.
12. Особенности усвоения математики учащимися с трудностями в обучении: Учебно-метод. пособие / Авт.-сост. Ю. А. Костенкова. Под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – М. : РУДН, 2008. – 67 с.
13. Сиансиоло Т. АВА доступно. Прикладной анализ поведения и техники терапевтического вмешательства при расстройствах аутистического спектра / Тереза Сиансиоло. – К. , 2019. – 184 с.
14. Сиротюк А Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М. : ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.
15. Сиротюк А.Л. Коррекция обучения и развития школьников. – М. : Сфера, 2001. – 80 с.
16. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / За загальною редакцією Колупаєвої А. А. – К. : Видавнича група “АТОПОЛ”, 2012. – 120 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
17. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / За загальною редакцією Колупаєвої А. А. – К. : Видавнича група “АТОПОЛ”, 2012. – 120 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
18. Шанина Т.Е. Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков : Учебное пособие. М., 1999. – 120 с.
19. Эрц-Нафтульева Ю. М. Инклюзия детей с аутизмом в общеобразовательную систему: обзор целей и стратегий // Нейроnews. Психоневрология и нейропсихиатрия. – 9 (44) ' 2012.
20. Ястребова А. В. Бессонова Т. П. Обучаем читать и писать без ошибок. – М.: АРКТИ, 2007. – 180 с.
21. Engelmann, S. Student-program alignment and teaching to mastery // Journal of Direct Instruction, 2007. - 7(1). – P. 45-66.
22. Simonsen, B., Myers, D., & DeLuca, C. (2010). Teaching teachers to use prompts, opportunities to respond, and specific praise. Teacher Education and Special Education, 33(4), 300–318.
23. Stichter, J.P., Lewis, T.J., Whittaker, T.A., Richter, M., Johnson, N.W., & Trussell, R.P. Assessing teacher use of opportunities to respond and effective classroom management strategies: Comparisons among high and low-risk elementary schools. Journal of Positive Behavior Interventions, 11(2), 68–81.

ТЕМА 7. ПОВЕДІНКОВІ ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПРОБЛЕМАМИ (ООП)



ТЕМА 7. ПОВЕДІНКОВІ ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПРОБЛЕМАМИ

РОБОТА З ДІТЬМИ З ПОВЕДІНКОВИМИ ПРОБЛЕМАМИ

Дитина може демонструвати як незвичну та соціально несхвалювану поведінку (наприклад, розгойдування на стільці, голосні вокалізації, нав'язливі рухи), так і руйнівну (самоушкодження, розривання навчальних матеріалів, ламання меблів). Так, це трапляється насправді. І це вагома причина свідомого чи не дуже опору деяких вчителів та батьків ідеї залучення дітей із особливостями до загальноосвітніх закладів.

Треба розуміти, що такі труднощі дає не дитина, а її поведінка. Це вкрай важливо – не ототожнювати поведінку з дитиною, а дитину з її розладом. З поведінкою потрібно працювати. Її можна змінювати. Для цього напрацьовано достатню кількість стратегій та методик.

Аналізом та розробкою поведінкових планів ефективно займаються поведінкові аналітики. Вони працюють у парадигмі **АВА (прикладного аналізу поведінки)** та мають науково обґрунтовані методики діагностування та втручання. І за наявності в учня поведінки, що є перешкодою для навчання (самоушкодження, надмірна аутоstimуляція, прояви фізичної чи вербальної агресії та т.ін), доцільно залучити спеціаліста з прикладного аналізу поведінки до групи супроводу. Розроблений ним поведінковий план допоможе учню у навчанні та стане корисним усім учасникам навчально-виховного процесу. Професійно підготовлений план поведінкового втручання – надзвичайно функціональний та корисний інструмент включення учня до природнього шкільного середовища. Та з різних причин ідеальне рішення може бути недосяжне в наявних умовах. Тож далі наведено інформацію, яку можна самостійно застосовувати у роботі.



Мета роботи із дезадаптивною поведінкою – не зупиняти її, коли вона вже почалася, а запобігти виникненню. Тож проблемна поведінка може бути не лише джерелом роздратування, а й поштовхом до розширення педагогічного досвіду.

Задля роботи з ефективної зміни недоречної поведінки пам'ятаймо:

1. Будь-яка поведінка виникає не без підстави та має свою мету.
2. Найчастіше проблемна поведінка пов'язана з відсутністю чи неефективністю комунікації.
3. Запобігання проблемній поведінці доцільніше, аніж робота з її наслідками.
4. Слід розробити план роботи з поведінкою, що стане відомий усім особам, які працюють із дитиною.

Якою б незвичайною не здавалась поведінка дитини, вона завжди має для дитини **сенси**. І якщо дорослі спробують зрозуміти, які переваги вона дає дитині, то отримають

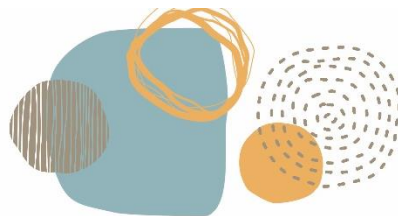
інструмент для її зміни. А саме: зможуть навчити дитину отримувати те ж, демонструючи прийнятні та адаптивні дії.

Плануючи роботу з дезадаптивною поведінкою, передусім треба визначити, з чим саме працювати передусім. Тобто, «дитина веде себе агресивно» чи «дитина заважає проводити заняття» не може бути обрано за мету поведінкового втручання. Такі визначення неконкретні, бо містять різні форми поведінки. Розпливчатість формулювання сприятиме плутанині у роботі педагогів чи батьків та розпилюватиме докладені зусилля. Заважати проводити заняття це: голосно говорити? Чи ходити у приміщенні? Чи підстрибувати за партою? Не можна корегувати усе і водночас, як би того не бажалось. Тож передусім формулюють, що саме у поведінці потребує змін.

Для визначення поведінки, яка потребує змін, зверніть увагу на **характеристики:**

- **Темп** – як часто виникає така поведінка.
- **Тяжкість** – наскільки велика інтенсивність та шкода від неї.
- **Тривалість** – скільки часу поведінка триває найчастіше.

Корисно зосередитися на наслідках поведінки. Чи є вона небезпечною для дитини та оточення, чи вона обмежує суттєво можливості дитини до включення у соціум. Наприклад, *учень може сильно кусати свою руку, але коли робить це рідко, така поведінка не є суттєвою перешкодою до соціальних можливостей дитини і не є надто небезпечною*. Також начебто нешкідлива звичка голосно вокалізувати, інтенсивно та тривалий час, може значно обмежити можливості учня щодо перебування у класі з однолітками, оскільки така поведінка викликати у оточення напругу та спричинитиме значний дискомфорт. Отже, у наведеному прикладі доцільно зосередитись передусім на поведінці вокалізування під час занять.



ДЛЯ ЧОГО ДИТИНА ЦЕ РОБИТЬ?

По-перше, слід зрозуміти, що простої та однозначної відповіді на це питання немає. Складнощі спричинені багатьма факторами. Чимало дітей, які відчувають складнощі із навчанням, не мають достатньо розвинених соціальних та комунікативних навичок. Також вони переймаються через труднощі із самопочуттям унаслідок фізичного стану організму, що пов'язані із супутніми захворюваннями. Сенсорні порушення, ушкодження нервової системи можуть формувати потребу у специфічних симуляціях. Маючи внутрішню потребу та не володіючи соціально прийнятними засобами її задовольнити, дитина здобуває навички, які допомагають їй досягнути мети ефективнішим засобом із тих, що доступні їй.

Дитина, яка не володіє розвиненими навичками спілкування, не має змоги повідомити про свої потреби. Та потреби в неї такі ж, як і у її однолітків. Вона бажає їсти, спати, відпочивати чи гратися. Якщо вона не має змоги повідомити про це звичайним засобом, то навчається застосовувати інші, у тому числі й важку поведінку. Потреба, яку дитина відчуває, може бути цілком прийнятною та зрозумілою (уникнути небажаної ситуації чи потреба у допомозі). Однак повідомляти про неї вона може, лише використовуючи засоби, що проблематично

сприймаються оточенням та можуть бути навіть небезпечними для неї самої. Така поведінка дозволяє їй контролювати своє життя та отримати право вибору.

Аналізуючи чинники поведінкових розладів, слід обов'язково виключити медичні проблеми. Якщо людина відчуває фізичний дискомфорт (біль, втому, запаморочення тощо) і не має змоги повідомити про це, чи отримати допомогу, виникає проблемна поведінка. Деякі діти з особливими потребами не можуть описати свої відчуття, страх чи біль. Однак увага до стану дитини допоможе зрозуміти, коли з нею щось негаразд. Особливо важливо звертати увагу на різкі чи нетипові погіршення поведінки. Дитина може триматися за голову чи живіт, раптово втратити зацікавленість до улюблених занять, почати рухатись більш чи менш активно. Якщо виникла підозра на фізичні проблеми, що спричиняють труднощі у поведінці, важливо своєчасно повідомити батьків чи опікунів дитини, які зможуть звернутися за допомогою до спеціаліста. Кваліфікована медична допомога, дотримання необхідного режиму та засобу життя може суттєво допомогти покращити стан та поведінку дитини з особливими потребами.

ФУНКЦІЇ ПОВЕДІНКИ

Визначення взаємозв'язку поведінки дитини з наслідками, до яких вона призводить, є обов'язковим щодо подальшої роботи для її подолання. Зазвичай є безліч чинників людської поведінки. Однак, плануючи роботу щодо її зміни, умовно виділяють чотири категорії функції (те, задля чого вона виникає):

1. Отримання якогось матеріального об'єкту чи діяльності.

Дитина бажає якусь річ (їжу, напій, іграшку чи дію). Це зрозуміло і нормально, коли ми, якщо зголодніли, бажаємо щось з'їсти, чи бачимо щось цікаве на вітрині магазину та хочемо придбати. Складнощі виникають лише тоді, коли людина діє деструктивним чином, щоб отримати це. Наприклад: *дитина, що не вміє розмовляти, хоче іграшку, яку бачить та не може сама достати. Вона починає кричати та бити себе по голові. Дорослий намагається її заспокоїти та пропонує все, що є у полі зору цікавого. Дитина отримує потрібну іграшку та розуміє, щоб отримати те, що бажаєш, потрібно кричати і бити себе.* Виникає імовірність, що і подалі вона застосовуватиме таку поведінку, щоб повідомити про те, чого бажає.

2. Ухилення від небажаної діяльності.

Коли займаємося тим, що не подобається, особливо, якщо це не має для нас особистого значення, використовуємо різні засоби, щоб уникнути цього: відмовитися, зробити перерву чи змінити зміст необхідної діяльності. Також деякі люди можуть просто надавати перевагу перебуванню на самоті. Діти з особливостями розвитку мають такі потреби. Та коли вони обмежені у засобах висловити, що їх потреби ігноруються, проблемна поведінка може допомогти надзвичайно ефективно. Наприклад: *дитина не надто любить писати та малювати. Графомоторні завдання для неї є занадто складними та не викликають інтересу. На уроці, отримавши завдання написати вправу, вона починає кидати речі та плакати. Дитину виводять із класу, щоб не заважати іншим.* Так дитина отримує досвід: щоб уникнути небажаного завдання, потрібно кидати речі.

3. Соціальна увага (навіть несхвальна)

Люди цінують увагу інших та потребують підтримки та схвалення. Так і діти з особливостями розвитку бажають уваги інших. Якщо дитина має обмежені навички спілкування, не вміє знайти собі заняття на тривалий час, демонстрація проблемної поведінки може стати ефективним засобом отримати увагу. Наприклад: *учень добре займається наодинці з учителем. Однак, знаходячись у класі з іншими дітьми, через певний час починає*

дражнити інших та ходити у приміщенні. Учитель робить зауваження, умовляє дотримуватися правил та починає повторювати завдання для нього окремо. Дитина отримує досвід, як привернути увагу на уроці.

4. **Сенсорна стимуляція** – отримання приємних відчуттів чи зниження неприємних. До цієї категорії належить поведінка, яка зумовлена не так зовнішніми обставинами, стільки внутрішніми. Така поведінка підсилюється автоматично. Використовуючи її, людина підсилює чи заспокоює своє тіло. Тож вона цінна для неї сама по собі, хоча і не призводить до привертання уваги чи матеріальних об'єктів або уникнення небажаного. Приклади такої поведінки: розгойдування, підстрибування, стереотипні вокалізації або ехолалії (неконтрольоване повторення мови іншого), гра із слиною, облизування предметів, розглядання пальців чи яскравих предметів. Нерідко це стереотипії – нав'язливе повторення якоїсь складної дії, яка не має сенсу, виконується так, що раніше, без змін.

Перший тип стереотипної поведінки – рухи тіла. Дитина може розгойдуватися, плескати або трясти руками, крутитися навколо своєї осі.

Другий тип стереотипної поведінки – використання предметів для отримання сенсорних відчуттів. Часто констатують махи предметами перед очима, вищипування ниток, розкидання дрібних предметів, прокручування коліс машинок, добування звуків із найрізноманітніших предметів.

Третій тип повторюваної поведінки – ритуали і нав'язливі стани. У цю категорію входять такі дії: вибудовування предметів в ряд, носіння одного і того ж одягу, зачинення дверей, похід одними й тими ж маршрутами.

Навіщо це потрібно дитині? Самостимуляція забезпечує наші почуття зворотним зв'язком. Існує п'ять загальновідомих органів відчуття: зір, слух, нюх, смак і дотик. Є також кілька додаткових почуттів, включаючи почуття балансу (вестибулярна система) та проприоцепцію (суглобово-м'язове почуття, відчуття положення власного тіла і його частин). Якщо якійсь із цих сенсорних систем не вистачає інформації для повноцінного функціонування, то дитина її стимулюватиме.

Сенсорне перевантаження. Деякі діти з особливими освітніми потребами можуть страждати від сенсорного перевантаження. Важливо, що «сенсорна» в цьому випадку відноситься не лише до п'яти основних відчуттів. Наприклад, погані новини або раптова зміна планів можуть не здаватися «сенсорними» для вас, але для цієї дитини це внутрішнє психічне перевантаження, яке викликає сильний стрес.

- **Самостимуляція як засіб від стресу.** Самостимуляція може як відволікти дитину від неприємних ситуацій, так і підбадьорити. Наприклад, за допомогою розгойдування дитина може направити свої психічні, проприорецептивні, тактильні та вестибулярні відчуття на іншу задачу, і це відволікає її від думок про те, що її турбує. Саме тому спостерігається посилення самостимулюючої поведінки під час стресу.

- **Самостимуляція як засіб отримати задоволення.** Звичайно, переважно самостимуляції виникають природним шляхом, і дитина не намагається усвідомлено використовувати їх для зменшення стресу. Вона може робити це просто тому, що самостимуляція викликає приємні відчуття.



Та деякі **форми стереотипної поведінки можуть заважати** учню у навчанні.

Але, ймовірно, поки учень сидить за партою і вирішує завдання з математики, він одночасно щось робитиме з маленької мотузкою або іграшкою в руці. Можна сидіти не на стільці, а на м'ячі для фітнесу, це дозволяє гойдатися, не встаючи з-за парти. Якщо правильно організувати самостимуляцію під час роботи, то витрати енергії на самоконтроль зменшуються. Завдяки цьому енергія, спрямована на завдання з математики, посилюється.

Якщо учень не відволікатиметься на самоконтроль, з'являться ширші можливості для навчання.

Функція проблемної поведінки не завжди існує ізольовано. Наприклад, гучні вокалізації, які стимулюють аудіальну сенсорну систему дитини, спочатку мали функцію сенсорної стимуляції. Але ці дії можуть непокоїти шкільний персонал і стати підставою для усунення учня від присутності у класі. Отже, учень навчиться використовувати таку поведінку задля уникання навчальної діяльності. І поведінка набуде ще одного, нового сенсу.

ЯК ВИЗНАЧИТИ ФУНКЦІЮ ПОВЕДІНКИ



Визначивши та зрозумівши мету чи функцію поведінки, маємо змогу впливати на неї. Метою оцінювання небажаної поведінки за її функціями є встановлення взаємозв'язку поведінки із середовищем, де вона виникає. Проводячи таке оцінювання, у фокусі уваги головно перебувають події, що передують цій поведінці та події, що відбуваються безпосередньо після неї. Події, що відбуваються до поведінки, є важливими, оскільки можуть провокувати виникнення небажаної поведінки чи навіть безпосередньо її викликати. Наприклад, дитина, якій складно витримувати значне звукове навантаження, може намагатися уникнути скупчення інших людей за допомогою того способу поведінки, який їй доступний – втікати, кричати чи демонструвати аутоагресію. Інформація щодо попередніх умов, у яких виникають складнощі (антецедент) допоможе спланувати навчання дитини так, щоб мінімізувати ситуації, які сприяють виникненню поведінкових складнощів. Слід також дати підказки команді супроводу, у яких саме сферах дитині потрібна додаткова підтримка та формування яких навичок доцільно включити до навчального плану учня, щоб дати змогу задовольняти потреби у соціально прийнятній формі.

Також важливою є інформація щодо подій, що відбуваються за небажаною поведінкою. Саме ці **події (наслідки)** допомагають зробити обґрунтовані припущення, що саме дитина отримує у результаті та чи не мотивує це її на повторення поведінки у майбутньому. Наприклад, учень не бажає виконувати письмове завдання на уроці й часто, коли отримує його, починає розкидати речі. Виведення із класу після такої поведінки сприятиме її появі у майбутньому. Тож доцільно навчити дитину відмовлятися від завдання чи просити про допомогу за допомогою тих засобів комунікації, які вона має (мовлення, жести, картки чи таке ін.).

Ефективними для проведення функціональної оцінки поведінки є **експериментальні методи**. (див. Тристам Сміт, Доказовий досвід успішної інклюзії учнів з РАС, Москва, 2015) Під час дослідження контролювано застосовується зміна

попередніх умов та наслідків, детальна фіксація даних та їх наступна інтерпретація. Ці процедури дозволяють достовірно виявити їх вплив на поведінку. Такі методики використовують спеціалісти з прикладного аналізу поведінки, оскільки вони потребують спеціальних знань та ретельної підготовки. Тож у роботі з дитиною з тяжкими чи небезпечними формами поведінки доцільним є залучення до команди супроводу відповідного спеціаліста.

Також ймовірно застосування простіших, хоча й менш інформативних методик. Збір даних щодо функцій (мети) поведінки доцільно проводити у декілька етапів. **На початку застосовують опитування** та інтерв'ю з особами, що добре знають дитину та можуть надати потрібну інформацію. Зазвичай це батьки та родичі, вчителі та вихователі. Після цього проводиться **спостереження за поведінкою** учня та запис даних у спеціальні форми. Ця процедура не складна, та оскільки виконується кількома особами, украй важливо до її початку визначитись із формою поведінки, яка потребуватиме подальшого втручання. Це – фактичний опис поведінки (того що можна спостерігати, який мав вигляд). Покроковий опис дій, що є зрозумілим іншим та не викликатиме двозначностей та різних інтерпретацій.

Наприклад: «*Дитина вчиняє істерику*» – не коректне визначення. Різні спостерігачі можуть відносити відповідно до нього різні форми поведінки, від плачу до розкидування предметів. Аналіз таких даних стає неякісним, і подальше його використання є сумнівним.



Опитування. На цьому етапі слід отримати інформацію у осіб, що добре знають особливості поведінки дитини. Приділяється увага ситуаціям, що безпосередньо передують інцидентам небажаної поведінки. Важливо, щоб інформація, яку надають декілька осіб, мала одне й те ж визначення поведінки, яка складає труднощі. Наводяться конкретні приклади того, що викликає занепокоєність. Орієнтовний перелік питань може бути наступним:

- Яка поведінка викликає занепокоєння? Можна навести та описати декілька прикладів
 - Де найчастіше виникає поведінка?
 - Коли вона відбувається?
 - Хто присутній при цьому?
 - Що відбувається навкруги після того, як дитина демонструє проблемну поведінку?
 - Як часто трапляються інциденти?
 - Коли найменша імовірність виникнення такої поведінки?
 - З ким із оточуючих найменша вірогідність виникнення такої поведінки?
 - Які припущення щодо причин проблемної поведінки?
 - Які ознаки появи проблемної поведінки можна спостерігати у дитини до її початку? (наприклад, пришвидшення рухів, зміна міміки)?
 - Як зазвичай можна запобігти виникненню такої поведінки?

Проведення опитування дає змогу зробити припущення щодо функцій поведінки, з'ясувати, хто саме із членів команди супроводу стикається з такою поведінкою частіше, визначити напрямок потрібних змін у середовищі, окреслити **стратегії подальшої роботи.**

Також у роботі корисно використати опитувальник, що допоможе визначенню функцій поведінки дитини (рис.17).

Таблиця 17 **Анкета QABF** (Питання про функції поведінки)

Досліджувана поведінка: _____

** Одна поведінка на одне заповнення

** Дайте оцінку кожному твердженню за наступною шкалою.

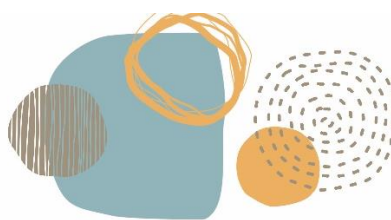
X Не відноситься	0 Ніколи	1 Рідко	2 Іноді	3 Часто	4		
Питання			0	1	2	3	4
1. Поведінка проявляється, коли дитина хоче привернути увагу.							
2. Поведінка проявляється, коли хоче уникнути завдань або навчальних ситуацій.							
3. Удається до цієї поведінки як до форми «самостимуляції».							
4. Поведінка проявляється, коли він / вона відчуває біль.							
5. Поведінка проявляється, щоб отримати бажані предмети, наприклад, улюблені іграшки, їжу або напої.							
6. Поведінка проявляється, тому що йому \ їй подобається отримувати зауваження.							
7. Поведінка проявляється, бо його \ її просять щось зробити (почистити зуби, виконати завдання тощо)							
8. Поведінка проявляється, якщо він \ вона думає, що нікого немає в кімнаті.							
9. Поведінка проявляється, коли дитина хворіє.							
10. Поведінка проявляється, коли ви щось у нього \ у неї забираєте.							
11. Поведінка проявляється, коли дитина хоче привернути до себе увагу.							
12. Поведінка проявляється, коли він \ вона не хоче щось робити.							
13. Поведінка проявляється, бо нема чим зайнятися.							
14. Поведінка проявляється, бо щось турбує його \ її в фізичному плані.							
15. Поведінка проявляється, коли у вас є те, що він \ вона хоче.							
16. Поведінка проявляється, коли дитина намагається домогтися від вас реакції у відповідь.							
17. Поведінка проявляється, коли він \ вона хоче, щоб оточення залишило його \ її одного.							
18. Поведінка проявляється досить часто, причому дитина ігнорує своє оточення.							
19. Поведінка проявляється, бо він \ вона відчуває фізичний дискомфорт.							
20. Поведінка проявляється, коли у однолітка є предмет, який він \ вона хоче.							
21. Чи не здається вам, що він \ вона наче просить «прийди подивися на мене» або «подивися на мене»?							
22. Чи не здається вам, що він \ вона наче наказує «залиш мене» або «досить просити мене зробити це»?							
23. Йому \ їй подобається поводити себе так, навіть якщо нікого немає поруч?							
24. Чи не здається вам, що поведінка є ознакою того, що дитина погано себе почуває?							
25. Чи не здається вам, що він \ вона каже «дай мені ту (іграшку, предмет, їжу)»?							

Порахуйте бали QABF

Таблиця 18 **Ключ до анкети QABF** (Питання про функції поведінки) Тімоті Р. Волмера та Джоні Л. Метсона (Paclawskyj, T. R., Matson, J. L., Rush, K. S., Smalls, Y., & Vollmer, T. R. (2000). Questions About Behavioral Function (QABF): A behavioral checklist for functional assessment of aberrant behavior. *Research in Developmental Disabilities*, 21(3), 223–229.

Увага	Ухиляння	Асоціальна поведінка	Фізичний фактор	Матеріальний фактор
1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	11	12	13
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25

Перевагою використання опитувальників є простота їх використання, значна економія часу та структурованість отриманих даних. Та слід пам'ятати, що відповіді на питання даються переважно на основі вражень й інтерпретацій опитуваного і можуть мати суб'єктивні викривлення. Тож така інформація потребуватиме додаткового підтвердження чи уточнення за допомогою безпосереднього спостереження за поведінкою учня.



Спостереження

Зазвичай спостереження за поведінкою ведеться усіма залученими до виховання, догляду чи навчання дитини. Важливо, щоб кожен із учасників розумів, які саме випадки має фіксувати. Це визначалося на початковому етапі, де надавалося чітке визначення поведінці. Також потрібно якомога ретельніше роз'яснити усім залученим спостерігачам важливість збору даних та їх об'єктивності. Саме за їх допомогою розробляються стратегії втручання та відстежуватиметься його ефективність. Записи мають бути максимально об'єктивні та відображати те, що людина спостерігає. Не слід покладатися на спогади чи розповіді інших. Фіксувати дані потрібно якомога швидше, після інциденту, описувати те, що фактично відбувалося, уникаючи інтерпретацій та оцінок. (див. Тристам Сміт, Доказовий досвід успішної інклюзії учнів з РАС, Москва, 2015)

Форми запису (рис. 50 та табл.19). Найпоширеніша форма запису даних спостереження за поведінкою – таблиця ABC.

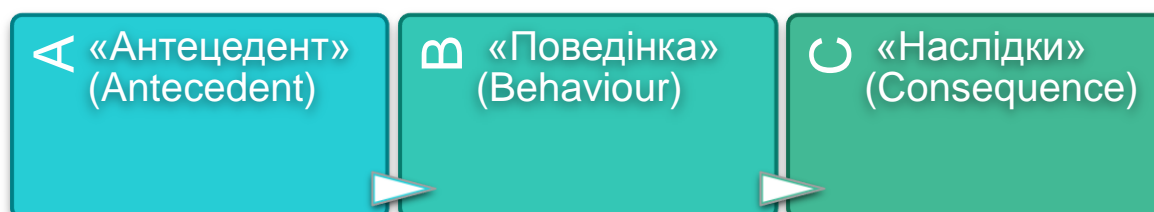


Рис.50 ABC модель

Фіксуючи **антецеденти** поведінки, зверніть увагу на таке:

- Де саме була дитина? Що вона робила?
- Чи був хтось присутній чи, навпаки, пішов?
- Чи було дитині поставлене якесь питання?
- Чи просила дитина чогось, наприклад, якийсь об'єкт чи діяльність?
- Чи завершилась чи була відмінена якась діяльність?
- Де були ви? Що робили?
- Чи були очевидні ознаки того, що дитина почне проблемну поведінку?
- У якому настрої була дитина?
- Чи були якісь очевидні нетипові події, що передували поведінці (погане самопочуття, втома, відсутність близьких та таке ін.)?

Таблиця 19 Таблиця ABC

Дата та час Коли і як довго відбувалась поведінка	Антецедент (що відбувалось безпосередньо до епізоду) Місце, люди, діяльність	Поведінка Якою була поведінка	Наслідки (що відбувалось безпосередньо після виникнення поведінки) Як реагували люди, що змінилось у оточенні	Ймовірна функція Ймовірна мета поведінки
1	2	3	4	5

Описуючи **наслідки поведінки**, орієнтуйтеся на наступне:

- Як саме ви відреагували на поведінку? Наведіть покроковий опис.
- Чи було змінено місце перебування дитини, її діяльність?
- Як дитина реагувала на ваші дії?
- Чи був присутній хтось ще, та що він робив на початку епізоду та після його закінчення?
- Що саме змінилось у ваших діях чи діях інших присутніх, коли дитина почала епізод?

Припущення щодо **функції поведінки** ґрунтуйте на тому, чи поведінка дитини призвела до того, щоб вона отримала те, чого не мала – предмет чи увагу (позитивну чи негативну). Чи уникнула дитина якоїсь діяльності чи ситуації?

Спостереження проводиться у різних ситуаціях, певний час. Для того, щоб установити закономірності появи поведінки, бажано вести такі спостереження усім залученим особам не менше двох тижнів. Якщо поведінка за частотою не є розповсюдженою, потрібно зафіксувати не менше п'яти епізодів спостереження. У разі неможливості виявлення закономірності чи, якщо поведінка, ймовірно, має кілька функцій, доцільно залучити спеціаліста з роботи з поведінкою та розглянути змогу проведення експериментальних методик функціонального аналізу поведінки. Експериментальні методики потребують залучення фахівця із поглибленою підготовкою роботи з поведінкою.

ЩО РОБИТИ ПІСЛЯ ТОГО, ЯК ПРОВЕЛИ ОЦІНЮВАННЯ ПОВЕДІНКИ ДИТИНИ



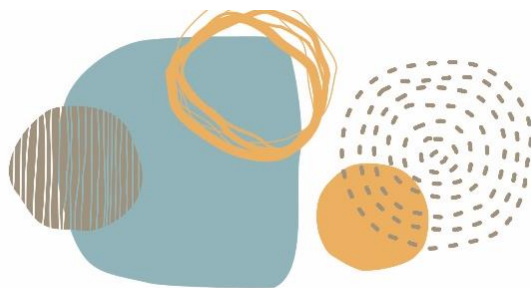
Мета оцінювання функції поведінки зрозуміти, задля чого дитина її використовує. Це допоможе визначити найкращі засоби, за допомогою яких дитина може задовольнити свої потреби. Насамперед маємо допомогти їй знайти засоби, які будуть ефективніше, ніж проблемна поведінка, задовольняти її. Звісно, що поведінкові розлади можуть виникати з різних причин, у тому числі й складних. Для деяких осіб ці причини не зовсім зрозумілі. Та проведення належної оцінки може бути корисним у подальшому формуванні прийнятних способів поведінки та зменшенні проблемних навіть за таких обставин.

Наступним кроком **розробляємо план** того, як зменшити проблемну поведінку чи, принаймні, її вплив на оточення та саму дитину. І найважливішим у ньому є підтримка правильної поведінки та запобігання виникненню проблемної. Маємо допомогти учневі отримати нові навички, які розширять її межі досягнення своєї мети, не вдаючись до неадаптивних форм поведінки. Адже складнощі виникають не тому, що в учня є потреби. Нічого нема неприродного у бажанні уникнення неприємних ситуацій чи отриманні бажаного. Розширення вмінь сприятиме тому, щоб ці потреби прийнятно задовольнялися. Та для того, щоб нові навички використовувалися регулярно і системно, вони мають бути ефективнішими, ніж проблемна поведінка.

Розробляється план підтримки бажаної поведінки. Це документ, який описує проблемну поведінку, що може її спричиняти, як запобігти цьому та що робити, коли така поведінка виникла. Такий план ґрунтується на функціональній оцінці поведінки та включає не лише засоби реагування на небажану поведінку, а й описує засоби того, як забезпечити дитині доступ до того, що для неї важливе. Відповідно це реактивні та проактивні стратегії.

Проактивні стратегії спрямовані не те, щоб навчити учня відповідним навичкам та забезпечити відповідну якість щоденного життя.

Реактивні стратегії розробляються задля того, щоб захистити учня та оточення від потенційної шкоди, що спричиняються проблемною поведінкою та зменшити імовірність виникнення її у майбутньому.



Ефективний план поведінкового втручання включає переважну кількість проактивних стратегій. Реактивні стратегії включаються суттєво менше та іноді є відсутніми. Важливо акцентувати увагу на адаптивних формах поведінки та засобах, які дають

змогу підтримати дитину і дати змогу дізнатися про ефективніші засоби отримання того, що їй потрібно, аніж звичні.

Такий план має використовуватись у кожному місці, яке відвідує дитина. Удома, у школі, на прогулянці та таке ін. Кожна особа, що здійснює догляд, навчання чи виховання з ним ознайомлюється та слідує йому. Це дозволяє здійснювати системне та послідовне втручання, а лише за таких умов воно є ефективним. Усі мають різні переконання щодо того, що правильно чи неправильно, як потрібно «керувати» поведінкою. Ці переконання формуються на підставі власного досвіду та розуміння. Використання плану поведінкового втручання передбачає, що усі залучені особи використовують одні методи, поза залежністю від власних уявлень про доцільність чи користь.

Також, коли усі, хто підтримує дитину, використовують одні й ті ж підходи, це дозволяє використовувати соціально прийнятні засоби передачі інформації. Це допомагає відстежувати стратегії, що працюють чи не працюють, своєчасно вносити зміни до плану.

Насамперед слід зауважити, що передбаченню можливості виникнення та запобіганню проблемної поведінки слід приділити увагу та зусилля. Це дієвіше, аніж дозволити такій поведінці виникнути та намагатися відповісти на неї. Є чимало засобів попередити небажану поведінку дитини, зробити це досить ефективно і корисно для неї. Та, навпаки, кількість засобів реакцій під час інциденту обмежена. А коли учень перебуває у навчальному закладі в оточенні однолітків, таких засобів ще менше, оскільки малоімовірно дотримання послідовної та конструктивної стратегії у випадках руйнівної чи соціально неприйнятної поведінки. Тож, звісно, вміти реагувати правильно, якщо небажана поведінка з'явилася, необхідно, але це лише додатковий засіб. Переважний напрямок поведінкового втручання – запобігання виникненню епізоду небажаної поведінки.



Загалом до **поведінкового плану** включено наступні складові :

1. Визначення поведінки на яку спрямоване втручання.

Навіть якщо у дитини є багато складнощів із поведінкою, маємо визначитись, яка саме поведінка потребує змін першочергово, щоб це було корисним передусім самому учню та розширило його можливості. Ця поведінка описана у короткій та чіткій формі, дозволяти визначити її початок та кінець, виміряти та бути зрозуміла для кожного із членів команди супроводу. Наприклад: *Дитина кусає себе за передпліччя впродовж 5–10 секунд, після чого залишаються синці.*

2. Функція проблемної поведінки

Якщо знаємо навіщо дитина демонструє небажану поведінку, маємо змогу визначитись із тим, якій іншій прийнятній поведінці навчати, щоб дати змогу вдовольнити свої потреби.

3. Стратегії запобігання проблемній поведінці

Украй важливим є зміни середовища, які допоможуть попередити чи зменшити імовірність виникнення проблемної поведінки. Необхідно пам'ятати, що таке попередження також дає можливість навчати учня корисним вмінням та формувати нові навички.

4. Стратегії навчання новій поведінці (альтернативна та позитивна поведінки)

Включення у навчальну програму необхідних навичок, використання яких дозволить дитині отримувати те саме, що й проблемна поведінка та процедури, щодо підтримки такої поведінки. Описання методів, які шліфують навичку.

5. Стратегії мінімізації заохочення проблемної поведінки та забезпечення безпеки (якщо необхідно).

Грунтуючись на даних щодо функції (мети) поведінки, описують дії оточення під час виникнення проблемної поведінки та після закінчення. Такі дії мають зменшувати вірогідність виникнення її у майбутньому чи, принаймні, не збільшувати.

6. Фіксація даних та умови перегляду плану втручання

Визначення із системою вимірювання прогресу. Графік вимірювання характеристик поведінки чи засвоювання навичок, форми фіксації результатів, коли саме, за якими критеріями буде переглянуто план. Тобто що саме свідчитиме, чи є він ефективним, чи, навпаки, потребує змін.

До розробки поведінкового плану доцільно залучати поведінкового спеціаліста, який має підготовку з цього напрямку. Він не лише розробляє такий план, а й допомагає навчати членів команди супроводу, що працюють із учнем, застосовувати ті колекційні стратегії, які включені до цього плану.

Для самостійної роботи, якщо за якихось причин відсутня можливість залучити до команди спеціаліста із поведінки, можна отримати корисну інформацію щодо методів навчання та стратегій втручання, скориставшись **літературою**:

Лори Фрост, Енди Бонди «Система альтернативної комунікації с помощью карточек (PECS)»; Рон Ліф, Джон Макекен «Идет работа. Стратегии работы с поведением»; Ольга Мелешкевич, Юлія Ерц «Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения»; Роберт Шрамм «Детский аутизм и АВА».

ПОПЕРЕДНІ УМОВИ ТА ТРИГЕРИ

Проблемна поведінка досить неприємна для оточення, може засмучувати та дратувати близьких. Та для самої дитини вона має сенс і допомагає їй впоратись із відсутністю контролю за ситуацією, подолати емоційну напругу чи отримати потрібну допомогу та підтримку.

Поведінка не виникає у вакуумі, важливо виділити, що йде за нею. Саме наслідки поведінки впливають на імовірність її повторення у майбутньому. Та не менш бажано проаналізувати, що передує такій поведінці, які події чи зміни відбуваються безпосередньо перед нею. Це можуть бути конкретні ситуації чи певний часовий інтервал, що є приводом чи безпосереднім чинником проблемної поведінки. Визначивши, що саме викликає її, можете запобігти її виникненню, допомогти дитині уникнути певних **тригерів**, які «запускають» неприємні для усіх інциденти. Розуміння допомагає передбачити можливі обставини, які дитина переживає як дестабілізуючі та небажані, дає можливість допомогти дитині подолати їх.

Приклад: *Дитина має труднощі з розумінням мовлення та користується комунікативною системою PECS. Охоче бере участь у іграх та активній діяльності із однолітками. Добре виконує наочні завдання, переважно дотримується встановлених правил та шкільного режиму. Під час уроку старанно працює на його початку, та за 15–20*

хвилин починає підстрибувати на місці, розгойдуватися, а потім вибігає із класу. Супроводжуючий повертає її до класу, де вона намагається бігати та стрибати. Потім учень повертається до занять. Така поведінка виникає регулярно та систематично на переважній кількості уроків, ніколи не спостерігається на уроці фізкультури чи трудової діяльності.

Можна помітити, що попередньою умовою виникнення поведінки, ймовірно, є ситуація, в якій учень має сидіти на місці впродовж 15 хвилин. Це дає можливість уникнути неконтрольованої втечі, надавши дитині можливість зробити коротку планову перерву після 10 хвилин роботи за партою. Супроводжуючий може включити у візуальний розклад уроку картку «перерва» та вийти з нею на короткий час з класу, пограти в рухливі активні ігри. Після чого повернутися до роботи у класі. Також корисне включення у план уроку декількох завдань, що потребують фізичної активності. Такі завдання дитина зможе виконувати з однокласниками, не виходячи із класного приміщення.



Тригерами проблемної поведінки можуть бути різноманітні явища та події. Наприклад, прохання щось зробити чи навпаки припинити; відмова у проханні; певна особа чи діяльність; шумне чи людне приміщення; нудьга.

Також треба зауважити, що маємо зважати на те, чи відбувалися якісь події, що могли підсилити рівень занепокоєння дитини, зробити її чутливою до роздратування. Такими подіями є і погане самопочуття, спрага чи голод, втома. Люди в такому стані менш здатні до самоконтролю та нетерпимі до неприємних їм подій. Дитина, яка зазвичай добре реагує на зміни свого розкладу, може не справитись з цією ситуацією, якщо погано спала та відчуває головний біль. У такому стані можливість виникнення проблемної поведінки підвищується і її роздратування зрозуміле.

ЗАПОБІГАННЯ ВИНИКНЕННЮ

Задля досягнення мінімізації вірогідності виникнення проблемної поведінки зосереджуємо зусилля на тому, щоб дитина якомога довше залишалася у спокійному та задоволеному стані. Ця частина плану зосереджена на усіх аспектах життя учня, включно зі станом його здоров'я. Важливо розуміти, що саме робить дитину щасливою та викликає зацікавленість. І навпаки, що може змусити її відчувати себе незахищеною, засмученою чи роздратованою.

- **Зовнішнє середовище.** Звертайте увагу на те щоб учень мав можливість вчасно задовольняти свої потреби у їжі, відпочинку, кількості спілкування, фізичному русі та іграх. Забезпечуйте максимально можливе комфортне середовище. Деякі діти погано вправляються із сенсорними навантаженнями, такими як шум, тіснява, спека чи холод, яскраве світло. Враховуючи ці потреби, можете суттєво підвищити їх рівень емоційної рівноваги, а відтак і здатність до саморегуляції поведінки.
- **Передбачуваність.** Чимало дітей з особливими потребами не добре справляються з непередбачуваними змінами у розкладі, погано прогнозують послідовність подій та мають труднощі із плануванням діяльності. Використання візуальних розкладів, наочних правил та наочних орієнтирів діяльності сприятиме підтриманню розуміння ситуації та зменшить прояви занепокоєння, що пов'язані з невизначеністю.

- **Адаптація засобів.** Зверніть увагу на моторні особливості дитини. Можливо, їй складно виконувати звичні нам дії через обмеженість фізичних можливостей до цього. Наприклад, учневі може бути складно виконувати письмові вправи з математики за допомогою ручки через недостатність ручного праксису. Варіантом є виконання вправ на комп'ютері чи друкованих картках із цифрами.
- **Можливість вибору.** Дозвольте дитині контролювати свою діяльність у тих межах, в яких вона може. Навіть, якщо вона не має розвинених навичок комунікації допоможіть їй обирати завдання, які вона бажає робити, заохочення за старанну працю чи послідовність необхідних навчальних чи режимних дій. Для цього можете використовувати візуальні розклади, альтернативну систему комунікації. Не забувайте питати в неї, чи вона згодна на ваші пропозиції, враховуйте її бажання.
- **Організація простору.** Забезпечте зрозумілість розташування та призначення простору. Використовуйте зонування різних за функціоналом приміщень. Позначте наочним маркуванням початок та закінчення різних зон, правила поведінки у них та для чого вони пристосовані. Не усі діти можуть легко зорієнтуватися у цьому без спеціальної допомоги.
- **Комунікація.** Обов'язково забезпечте учневі можливість комунікації з іншими. Дитина може мати складності з активним мовленням, недостатні соціальні навички. Визначивши складності, потрібно навчити дитину спілкуванню за допомогою тих засобів, які їй доступні (PECS, жести, піктограми, електронні комунікатори). Оберіть те, що відповідає особливостям учня, системно працюйте над розширенням її комунікативних можливостей. Якщо дитина не зможе повідомити про свої потреби простим та доступним їй шляхом, вона зробить це за допомогою небажаної поведінки. А саме цього ми намагаємося уникнути.



АЛЬТЕРНАТИВНА ТА ПОЗИТИВНА ПОВЕДІНКА

Важливою складовою роботи із зміни поведінки дитини є формування поведінки, яка конкуруватиме з недоцільною. Тобто визначимо, як дитина має поводитись у ситуаціях, що викликають інциденти, щоб досягнути своєї мети. Наприклад, якщо під час уроку учень не бажає продовжувати, прийнятно попросити про перерву, а не розкидати речі чи вибігати за двері. Така поведінка стане альтернативною для дитини у неприємних для неї ситуаціях. Якщо учень не має достатніх навичок для її здійснення чи оточення не підкріплює її (не забезпечує бажаних дитиною наслідків), то імовірність небажаної поведінки посилюється. Адже поведінковий план має передбачати цілеспрямоване формування потрібних навичок та послідовність у заохоченні до прийнятного способу дії (рис.51).

Умовно можна представити варіанти розгортання подій у ситуації, що спричиняють проблеми з поведінкою (рис.51).

У довготерміновій перспективі для оточення вагомим є формування позитивної або бажаної поведінки. Тобто такої, яка задовольнятиме і потреби дитини і очікування оточення. Наприклад, у наведеному раніше прикладі учень старанно виконуватиме навчальні завдання, дотримуючись розкладу уроку. Така поведінка має приносити учневі суттєві переваги. Тож розробляючи план, забезпечуємо суттєву мотивацію до неї. Слід використовувати значущі для дитини мотиваційні стимули, підтримувати за допомогою підказок та структурування діяльності. (див. Тристам Сміт, Доказовий досвід успішної інклюзії учнів з РАС, Москва, 2015)

Методи навчання, як і навчальні завдання, визначають для конкретної дитини, вони базуються на потребах та актуальному рівні її розвитку.

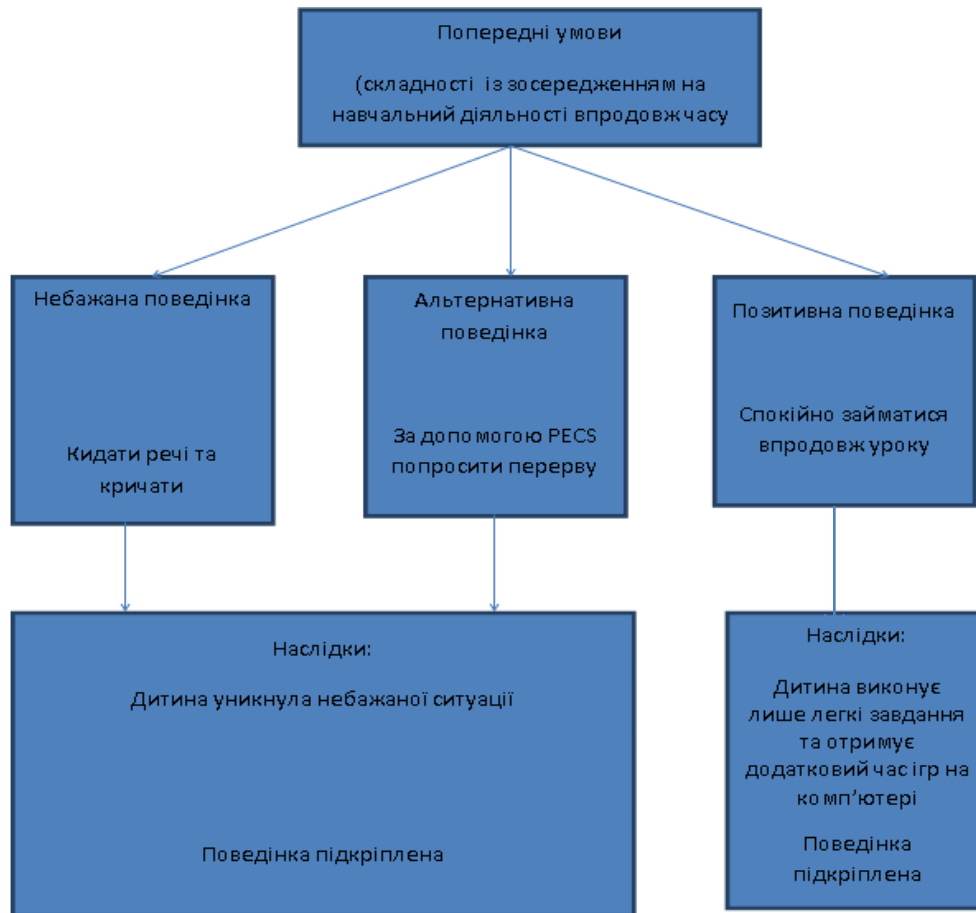


Рис.51 Варіанти розгортання подій у ситуації, що спричиняють проблеми з поведінкою

ВІДЕОМОДЕЛЮВАННЯ І ВІДЕО-САМОМОДЕЛЮВАННЯ

Відеомоделювання – одна із ефективних стратегій для навчання соціальним навичкам дітей з особливими освітніми потребами. Відеомоделювання представляє з себе перегляд демонстрації якогось способу взаємодії або виду поведінки на відео. Мета перегляду – досягти повторення побаченого у реальному житті у природних умовах. У відео моделюванні можуть брати участь однолітки, дорослі або сама дитина (відеосамоделювання). Перевага відеосамоделювання в тому, що воно стає для дитини візуальним підтвердженням її власного успіху. Відеосамоделювання використовують для оволодіння навичками, поліпшення використання навичок і зниження проблемної поведінки.

Відеосамоделювання зазвичай ділиться на **дві категорії: створення позитивного образу себе і формування поведінки на відео** (Dowrick, 1999). Створення позитивного образу себе дозволяє дітям спостерігати ту поведінку, яке вже є в їх поведінковому репертуарі. Створення позитивного образу себе можна щодо поведінки, що проявляється рідко, або яка припинилася. Приклад корекції за допомогою створення позитивного образу себе для учня – запис на відео, як дитина бере участь у чомусь разом із однолітками (якщо це відбувається рідко) і потім показати це відео дитині. Можливо також зняти і використовувати для описаних цілей відео, як дитина з особливими освітніми потребами відповідає на запитання під час гри або уроку. Іноді записи редагують, щоб у дитини

складалось враження, що вона вільніше, ніж це є насправді, відповідає або бере участь у спільному завданні або грі.

Формування поведінки на відео, інша категорія відеосамомоделювання, зазвичай використовується, коли дитина вже володіє необхідними навичками, але потребує допомоги, щоб об'єднати їх. Наприклад, учень може встати з ліжка, почистити зуби, одягнутися і розчесати волосся (ранкові процедури), але не може зробити ці дії в потрібній послідовності та без підказок. У цьому методі корекції треба записати на відео, як дитина робить кожну процедуру, а потім поставити фрагменти в потрібній послідовності. Те ж зробіть зі звичайними послідовностями соціального спілкування. Наприклад, можна записати, як дитина виконує три дії: починає розмову, відповідає іншій дитині і прийнятним способом завершує розмову. Три сцени можна об'єднати разом, щоб отримати успішну, вільну і самостійну розмову.

Формування поведінки на відео також стане в пригоді дітям, яким потрібна додаткова допомога або підтримка, щоб успішно закінчити завдання. Урахування «прихованої підтримки» є важливим компонентом у корекції за допомогою формування поведінки на відео. Наприклад, можна записати, як дитина спілкується з однолітками, поки дорослий допомагає за допомогою жестів і підказок. Підказки дорослого будуть вирізані (приховані), відтак, коли дитина дивитиметься відеоролик, бачитиме, що вона незалежна і успішна. Формування поведінки на відео вимагає додаткових технічних можливостей у порівнянні з методом створення позитивного образу себе, але зазвичай для цього потрібно менше «сирого» відеоматеріалу.



ТЕХНОЛОГІЇ ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ

Візуальна підтримка – використання зображень та (або) інших візуальних елементів для спілкування з дитиною, яка має труднощі зі сприйняттям, розумінням та використанням мови. Це один із засобів подати інформацію більш зрозумілою, ніж пряма мова, формою (рис.51).

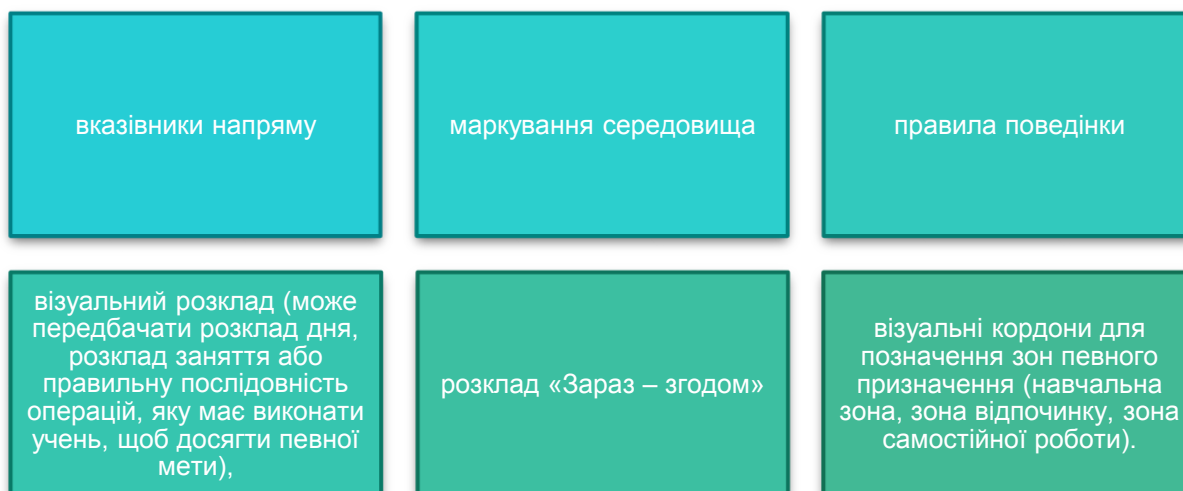


Рис.51 Види візуальної підтримки

Що важливо зрозуміти, стікери, розклад, правила поведінки, візуальні кордони самі по собі працювати не будуть. Треба навчити дитину слідувати правилам, зрозуміти призначення тих чи інших зон, спиратися на стікери, Вказівники, щоб орієнтуватися у просторі, використовувати інші засоби візуальної підтримки.

Вказівники напрямку – спосіб візуальної підтримки, який вказує напрям, де можна знайти потрібну кімнату, наприклад, їдальню, туалет, музичний клас, ресурсну кімнату, кімнату сенсорного відпочинку або вихід із приміщення. Наявність вказівників напрямку ще не означає, що будь-яка дитина зможе відразу ними скористатися, відразу зрозуміти, куди іти, щоб знайти, наприклад, вбиральню. Цьому, мабуть, слід вчити. Використовуйте завдання, що мають на меті пересування за Вказівниками, стрілками. Також треба пояснити, повно використовуючи жести, що, слідуючи за Вказівниками, можна потрапити, наприклад, до туалетної кімнати. Також перші кілька разів потрібно повністю супроводжувати дитину й у разі потреби допомогти обрати правильний маршрут. Якщо дитина правильно зорієнтувалася самостійно, спираючись на Вказівник, обов'язково похваліть її.



Маркування середовища стікерами дозволяє орієнтуватися у просторі, швидко знаходити потрібні речі, дотримуватися порядку і певної структури розташування предметів у класній кімнаті. Маркування – це список предметів у той чи іншій шафі, що є друкованим текстом, наліпками із зображеннями, комбінованим, тобто текстом із зображеннями. Він розміщується на дверцятах шаф і полицок, щоб дитина самостійно могла швидко зорієнтуватися і знайти потрібну річ, і, покориштувавшись, повернути на місце.

Як **навчити** дитину правильно і ефективно користуватися таким маркуванням:

1. **Спершу** треба зрозуміти, що надаєте дітям у доступ і яка логіка розташування цього на полицях. У яких випадках діти будуть користуватися цим, як це відбуватиметься. Наприклад, на уроці малювання діти по черзі будуть підходити і брати альбоми, олівці тощо. **А потім по черзі** повертатимуть на місце.

Або ж щоразу обирати одного або кількох учнів, які відповідатимуть за роздавання матеріалів, за повернення їх на місце. Або ж збирати і повертати на місце будуть інші учні. Можливо розбити дітей на команди чергових на кожен урок. Це корисно для дітей з особливими освітніми потребами – відчувати себе частиною команди, бути залученим до спільної діяльності, розділити відповідальність з іншими.

2. **Зрозуміти, яке саме маркування підходить.** Чи вміють усі діти читати? Якщо ні, використовуйте стікери з зображеннями.

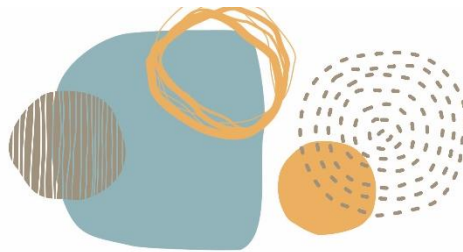
3. Уперше разом із дитиною з особливими освітніми потребами **виконати інструкцію**, наприклад, *візьми у шафі книги і роздай учням*. Підійдіть разом до шафи, переконайтеся, що дитина знайшла серед зображень книгу. Потім відчинила потрібні дверцята, взяла книги. Разом із дитиною роздайте книги учням. Допомогати можна фізично: робити руками дитини, підштовхування руки у правильному напрямку, показувати де взяти і куди покласти.

4. Коли дитина успішно впоралася, навіть з допомогою, **заохотьте** її як завгодно.

5. Не вимагайте одразу повного розуміння ситуації і самостійного виконання. Але не робіть усе за дитину, допомагайте, **підштовхуйте до самостійності**, заохочуйте.

Правила поведінки. Для того, щоб дитина орієнтувалася, де і що можна робити, а де ні, використовують правила поведінки. Уявімо ситуацію, що класну кімнату поділили на зони: навчальну, зону відпочинку і зону самостійної роботи. Але поки ви не поясните дітям, для чого яка зона, вони самостійно можуть не зрозуміти. Тому треба пояснити так, щоб зрозуміли усі, а ще краще – залишити нагадування у полі зору кожного школяра.

Пояснити правила перебування у окремій зоні ви можете за допомогою візуалізації. Заздалегідь продумайте, як і де їх будете розміщувати, якого вигляду вони наберуть, які правила треба внести до списку обов'язково, а які є додатковими. Крім цього, конкретний учень потребує своїх персональних правил, що розміщуватимуться на парті. Правила поведінки діятимуть лише тоді, коли будуть прості й зрозумілі. Дорослий має допомагати та контролювати виконання.



Візуальний розклад може використовуватись з різною метою: для тренування самостійного виконання якоїсь дії або процесу, заповнення дозвілля, ярорклад дня.

Переваги застосування візуальних розкладів (Mesibov et al., 2005):

- заснований на візуальному мисленні, яке часто є сильною стороною дітей з особливими освітніми потребами (наприклад, для дітей з РАС), а тому це комунікація, яку їм простіше зрозуміти
- дозволяє дитині навчатися новим навичкам і розширювати свої інтереси
- інструмент, який дозволяє переносити свої навички в різні життєві ситуації
- може збільшити гнучкість дитини
- допомагає учневі зберігати спокій і зменшує недоречні види поведінки
- розвиває самостійність, що підвищує самооцінку школяра.

Розклад «Спершу – згодом». Такий розклад – це візуальна послідовність із двох зображень, що повідомляє про якусь приємну подію, що відбудеться після завершення не такого приємного завдання. Розклад «Спершу – згодом» мотивує дитину зробити щось, що їй не подобається, тому що потім трапиться щось приємне. Дошка «Спершу – згодом» також навчає учня розуміти інструкції з декількох кроків. Якщо дитина навчилася розуміти дошку, то це допоможе їй розуміти складніші системи візуальної підтримки, наприклад, складні розклади. Це можуть бути розклад заняття, розклад дня тощо. Як цим користуватися?

1. Ви повинні напевне знати, що для конкретної дитини є мотиваційним (іграшка, діяльність, яка напевне прийде їй до вподоби). Не дивуйтеся, що для деяких діток гра з машинками або інша звична для вас гра не стане мотиваційною. Для когось мотивація дивитися у вікно, коли ніщо стороннє не відволікає. Для інших мотивацією стане гра з крупами. У кожному конкретному випадку потрібно добре вивчити вподобання дитини, тут найчастіше допомагає тісне спілкування з батьками та спостереження.
2. Оберіть завдання, яке школяр виконуватиме;
3. Підготуйте матеріали та зображення, що відповідатимуть завданню та заохоченню;

4. Розмістіть на дошці або планшетці зображення завдання та улюбленої діяльності (для закріплення беруть канцелярську стрічку «липучку» або прозорі пластикові кишеньки);

5. Покажіть учневі планшет разом із короткою усною інструкцією. Вживайте якомога менше слів, почніть зі слова «спершу». Наприклад: «*Спершу полічи предмети, потім гра з машинками*».

6. За необхідності нагадайте: «*Ще один приклад, потім гра з машинками*».

7. Коли завдання «спочатку» виконано, знову направте увагу учня до планшета. Наприклад: «*Ти вирішив усі приклади, тепер гра з машинками!*». Негайно надайте дитині обіцяний предмет або доступ до приємного заняття.

Пам'ятайте, щоб дитина почала правильно користуватися планшетом «Спершу – згодом», вона повинна розуміти його цінність, тому обіцяний предмет або діяльність треба надавати одразу, шойно дитина впоралася із завданням.

Що робити, якщо виникне небажана поведінка?

Якщо виникає проблемна поведінка, продовжуйте фізично підказувати дитині виконання завдання «спершу». Зосередьте увагу на виконанні завдання, а не на проблемній поведінці. Після цього важливо надати приємне заняття або бажаний предмет, бо метою планшета було виконання завдання «спочатку», а не робота з проблемною поведінкою.

Якщо ви вважаєте ймовірним виникнення проблемної поведінки, то включайте в планшет ті завдання, які дитина виконує з легкістю і охоче.

Візуальний розклад для тренування самостійного виконання якоїсь дії або процесу.



Це збирання портфеля до школи, одягання та інші процеси. У рамках школи та класу такий вид розкладу можна повісити для навчання дитини:

- розв'язувати приклади на кілька дій
- вирішувати задачі
- чергуванню у класі
- інші сфери застосування.

Часто буває, що дитина може не виконувати повністю завдання, яке складається з кількох кроків, бо вона забула, що треба робити далі, відволіклась на щось цікаве або пропускає одну із важливих дій і отримує неправильний результат. Відволікатиме що завгодно, наприклад, на вулиці хмарно, але виглянуло сонце, або хтось із інших учнів щось попросив, або інше. Треба розуміти, що ситуації бувають різними, нетиповими. Коли учень не може отримати правильну відповідь

або очікуваний результат дій, це засмучуватиме не лише вас, викликатиме негативну поведінку, викликати небажання взагалі братися за завдання, яке вважається заважким.

Украй важливо розуміти, що дитина з ООП стикається зі значною кількістю труднощів частіше, ніж її однолітки. І для успішного навчання і бажання вчитися далі вона повинна відчувати, що успішна, навіть як її успіх не такий значний, як у інших дітей. Що робити, щоб школяр успішно впорався з поставленими завданнями:

По-перше, зрозуміти, з якими завданнями не впорається самостійно та в чому причина. Завдання може бути занадто важким (треба розуміти наявні знання і розуміння, що саме дитина пізнає за допомогою найближчим часом – тобто зону найближчого розвитку). Якщо завдання занадто важке, то розбивається на кілька кроків, наприклад, вирішення прикладів на додавання.

Що учень має знати і розуміти?

- розрізняти цифри
- розуміти як цифри співвідносяться з кількістю
- розуміти, що таке додавання і що означає знак «+»
- вміти правильно вирішувати приклади, за необхідності добирати наочний

матеріал (рахувальні палички, лінійку, пальці або інші предмети, за допомогою яких може самостійно впоратися з вирішенням прикладу).

Кожен із кроків розглядається окремо: учень вчиться розрізняти цифри, правильно розуміти співвідношення цифри та кількості, розуміти що таке додавання та як правильно додавати. Щойно учень може самостійно впоратися з кожним етапом, треба переходити до розв'язання прикладів.

Якщо дитина не розуміє перші три пункти списку, вона не зможе впоратися з четвертим, і безглуздо від неї чекати більшого, ніж вона може на цей момент. Треба переконатися, що учень розуміє всі етапи завдання, і тоді складати візуальний розклад, який застосовується як схема дій, якщо дитина все розуміє, але щось самостійно не виходить.

По-друге, розуміння причини поразки. Коли вже розумієте, в якій ситуації учень потребує допомоги, на якому етапі розв'язання прикладу стикається з труднощами, можете вплинути на хід подій. І у цьому місці виникає потреба у креативному підході до вирішення проблеми. Всі діти різні, труднощі у всіх різні, ситуації різні, підхід відповідно різний. Треба зрозуміти, яку мінімальну допомогу надаєте дитині, щоб вона правильно впоралася з поставленим перед нею завданням і перенести цю допомогу у зрозумілій формі на планшет з візуальним розкладом. Якщо на якомусь етапі вирішення прикладу підказуєте, що необхідно взяти рахувальні палички або лінійку, додайте цю підказку до візуального розкладу. Тоді досягається мета – розвинути самостійність у виконанні завдання.

Використання візуального розкладу для дозвілля



Діти з особливими потребами часто не можуть планувати свою діяльність і дотримуватись плану самостійно. Вони впадають у паніку, щойно потрапляють у невідому ситуацію. Невідомою навіть іноді є ситуація відсутності інструкцій. Дитина не знатиме, що їй робити, як себе поводити, і що від неї очікують. Візуальний розклад може їй допомогти спланувати діяльність, залишатися впевненою у собі, спокійною, зосередженою. Розклад для заповнення дозвілля складатиметься з тих завдань або ігор, які дитина добре знає і любить. Треба розуміти, який час потрібно заповнити: хвилин 5 або 30, з чим дитина з легкістю впорається і що їй подобається.

Тут можна також передавати контроль дитині. Запропонувати 10 завдань, з яких учень обере певну кількість (будь-яку, залежно від того, який час потрібно заповнити). Також школяр обирає послідовність, за якою хоче їх виконувати. Якщо якимось заняттям не має чітко окресленого кінця, наприклад, гра з кінетичним піском або пересипання крупи, треба позначити час, упродовж якого учень може цим займатися. Позначають час за допомогою годинника, таймера, пісочного годинника. Для правильного вибору треба знати нагальний рівень знань і навичок дитини. Якщо вона добре орієнтується по настінному годиннику – чудово. Якщо ні, навчити користуватися таймером або пісочним годинником.

Якщо дитина не знайома з візуальним розкладом, не вміє переходити від однієї діяльності до іншої, не розуміє значення звукових сигналів – треба її навчити. Переконайтесь, що учень може користуватися візуальним розкладом. Тобто немає перешкод на кшталт порушення зору, порушення візуального сприйняття.



Також важливо розуміти, чи співвідносить школяр зображення з предметом або видом діяльності. Якщо відповідь на обидва запитання позитивна, треба починати з планшета «Спершу – згодом». Процедура описана вище. Затим послуговуватися візуальним розкладом для правильного виконання певних дій або процесів, для заповнення дозвілля. І коли учень зрозуміє і навчиться слідувати розкладу на коротких відтинках часу, переходити до такого тривалого планування часу, як розклад занять.

Поширені запитання: **Чи є якісь вимоги до матеріалів, що є візуальними методами комунікації/навчання?** Вимоги до матеріалів як візуальних методів підтримки: усе максимально зрозуміло, наочно, немає зайвих стимулів на зображенні. Матеріали роблять самостійно або знаходять в Інтернеті готові комплекти карток, зображень. Найчастіше всі матеріали готуються під конкретну дитину з її потребами.

КОМУНІКАЦІЯ З ДИТИНОЮ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

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.

Чому ці навички є найважливішими? Передусім 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 втомилася 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 у край 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 ОП 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.

Мовленнєвий режим

У навчанні дітей з особливими освітніми потребами можна зіштовхнутися з такою проблемою, як невиконання озвученої інструкції. Чому таке трапляється?

Якщо дитина щось не виконує, коли їй сказали, пояснили й ще раз пояснили – це не обов'язково означає, що над вами знущаються, вас не поважають. Цілком ймовірно, не розуміють. Школяр не зрозуміє складні речення, переобтяжені зворотами. Або це можуть бути речення, де є інструкція на кілька кроків уперед. Якою є реакція дитини? Вона зробить те, що змогла зрозуміти із сказаного. Тобто, 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 ваше мовлення занадто швидке або складне. З'ясовують:

- **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 пам'ятайте, 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. Це не свідчить про те, що над вами знущаються. Можливо, учень не вміє соціально прийнятно чи правильно відповідати на це запитання.

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.

Яким є прохання за допомогою карток? На кожному етапі різне.

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 вибирати 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.



Додаткові навички.

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 вчиться 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 ПЕКС, 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 слугує 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.

МІНІМІЗАЦІЯ ЗАОХОЧЕННЯ ПРОБЛЕМНОЇ ПОВЕДІНКИ ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕКИ

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.

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. Переконайтесь, що учень перебуває у безпечному приміщенні. У загрозованих діях дотримуйтеся відстані, але супроводжуючий чи вчитель – завжди у зоні досяжності. Дорослий матиме змогу контролювати ситуацію та втрутитись за нагальної потреби. Необхідність фізичних обмежень розглядається залежно від потенційної небезпеки, яку дає поведінка школяра. Та, безумовно, це потребує попереднього узгодження та обговорення з батьками дитини чи особами, що опікуються нею.



Якою би не здавалась поведінка школяра, демонструйте спокій та врівноваженість. Обмежте коментування, докори чи спроби емоційно вплинути на учня під час епізоду небажаної поведінки. Якщо це можливо (не загрожує дитині та оточенню), ігноруйте таку поведінку.

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 аутостимуляції.

Ресурсна кімната як метод задовільнення специфічних сенсорних потреб дитини.

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 навчального процесу залежить від злагодженої роботи всіх сенсорних систем. Порушення роботи сенсорних систем легко сплутується з особливостями сенсорного сприйняття. Для того, щоб визначити домінантні канали сприйняття, необхідне залучення спеціаліста відповідного профілю.

Домінантні канали сприйняття

Візуальний. Домінує зорова система обробки інформації: форми, розташування, кольори.

Слуховий. Домінуючою є слухова система обробки інформації: звуки, мелодії, їх тон, гучність, тембр, чистота.

Кінестетичний. Домінанта – чуттєва інформація: дотики, смак, запах, відчуття текстур, температури.

Для того, щоб учень був успішнішим у навчанні, подаємо інформацію у тій сенсорній формі, яку він краще сприймає.

Література

1. Макекен Дж. Идет работа. Стратегии работы с поведением / Рон Лиф, Джон Маккекен. – М.: ТОВ Толкачев, 2016. - 608 с.
2. Мелешкевич О., Ерц Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения. - Самара: Бахрах-М, 2014. — 208 с.
3. Смит Т. Доказательный опыт успешной инклюзии учащихся с РАС. - М.: Оперант, 2015. - 431 с.
4. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS). - М.: Тенеринф, 2011. – 416 с.
5. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА : АВА (Applied Behavior Analysis) : терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Роберт Шрамм ; пер. с англ. З. Измайловой-Камар ; науч. ред. С. Анисимова.— Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2013.— 208 с.

ГЛОСАРИЙ

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

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.

Універсальний дизайн у сфері освіти - дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання всіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА ТА РЕСУРСИ

1. Закон України «Про вищу освіту» // Закон від 01.07.2014 №1556–VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.
2. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, 2006. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71
4. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти, 1960. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_174
5. Конвенція про права дитини, 1989. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021
6. Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права, 1966. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_042
7. Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 року № 545 «Про затвердження положення про інклюзивно-ресурсний центр». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-p>
8. Постанова Кабінету Міністрів України від 14.02.2017 № 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>
9. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 88 «Деякі питання використання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами у 2018 році». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/deyaki-pitannya-vikoristannya-subvenciyi-z-derzhavnogo-byudzhetu-miscevim-byudzhetam-na-nadannya-derzhavnoi-pidtrimki-osobam-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-2018-roci>
10. Постанова Кабінету Міністрів України від 11 січня 2018 р., № 22 «Про підвищення оплати праці педагогічних працівників. – Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-pidvishennya-oplati-praci-pedagogichnih-racivnikiv>
11. Постанова Кабінету Міністрів України від 14.02.2017 № 88 «Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами». – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP170863.html
12. Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 588 від 09.08.2017. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-p>
13. Постанова Кабінету Міністрів України від 9 серпня 2017 р., № 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>
14. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету міністрів України від 23 листопада 2011 р. №1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mim.hneu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/10/НРК.pdf>.
15. Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти : наказ МОН України №600 від 01.06.2016 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/5555>.

16. Саламанська декларація: про принципи, політику і практичну діяльність в сфері освіти осіб з особливими освітніми потребами, 1994. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94
17. Серія видань «Концептуалізація інклюзивної освіти та його контекстуалізація в рамках Місії ЮНІСЕФ. – Технічний путівник Видання © Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ). – 2014. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.unicef.org/ukraine/ukr/3_007_Web.pdf
18. 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
19. Акімова О. М. Основні аспекти інклюзивної освіти у підготовці майбутніх учителів початкових класів / О. М. Акімова // Наукові записки кафедри педагогіки. – 2014. – Вип. 35. – С. 12–18.
20. Бернлер Г. Теория социально-психологической работы : пер. со швед. / Г. Бернлер, Л. Юнссон. – М. : Союз, 1992. – 154 с.
21. Бовкуш К.П. Готовність педагога до інклюзивної освіти / К.П. Бовкуш // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – №4 (48). – С. 3–9.
22. Гончарова-Чагор А. О. Інтерв'язія та суперв'язія як форми методичного супроводу професійного розвитку фахівців психологічної служби. [Електронний ресурс] / А. О. Гончарова-Чагор. Режим доступу: <http://osvita.cv.ua/interviziya-ta-superviziya-yak-formy-metodychnogo-suprovodu-profesijnogo-rozvytku-fahivtsiv-psyhologichnoyi-sluzhby/>
23. 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» / І. І. Демченко; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – Умань, 2016. – 46 с.
24. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів / А. А. Колупаєва, О.М. Таранченко. – Навчально-методичний посібник. – К. : 2010. – 96 с.
25. Етика спілкування з людьми з інвалідністю [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://naiu.org.ua/useful/etika-spilkuвання/>.
26. Житвай С. А. Супервизия как метод сопровождения деятельности педагогов / С. А. Житвай. // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LXV междунар. науч.-практ. конф. – 2012. – С. 52–58.
27. Заєркова Н.В. Індивідуальне оцінювання дітей з особливими освітніми потребами. Технологія «портфоліо» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.slideshare.net/lanalana63/ss-16336035>
28. Захарчук М. Є. Проблеми формування професійної компетентності викладача в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні [Електронний ресурс] / М. Є. Захарчук. – Режим доступу : <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska>.
29. Інвалідність та суспільство: навчально-методичний посібник. [кол. авторів: Байда Л. Ю., Красюкова-Еннс О. В., Буров С. Ю., Азін В. О., Грибальський Я. В., Найда Ю. М.]; за заг. редакцією Байди Л. Ю., Красюкової-Еннс О. В. – К., 2012. – 216 с.
30. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні : науково-методичний збірник. – К. : 2007. – 336 с.
31. Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.education-inclusive.com/shho-take-inklyuziya>.
32. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод.посіб. / А. А. Колупаєва. – К. : 2008. – 126 с.
33. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : [монографія] / А. А. Колупаєва. – К. : «Самміт-Книга», 2009. – 326 с.
34. Косарева Г. М. Основи формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів / Г. М. Косарева // [Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки](#). – 2014. – Вип. 65. – С. 330–335.
35. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з особливими освітніми потребами, які навчаються у загальноосвітніх школах в умовах інклюзії. – Рівне, 2012.
36. Кучерук О. С. Компетентнісний підхід як основа підготовки майбутнього вчителя до реалізації завдань інклюзивного навчання [Електронний ресурс] / О. С. Кучерук. – Режим доступу : <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska>.

37. Ленів З. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи / З. Ленів // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Серія 19 : корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. – Вип. 28. – С. 119–125.
38. Логопедична онлайн-служба «Коректолог» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://korektolog.com>.
39. Лорман Т. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практич. посіб. / Т. Лорман, Дж. Депплер, Д. Харві; пер. з англ. – К.: СПД–ФО Парашин І.С., 2010. – 296 с.
40. 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» / І. В. Луценко; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – К., 2017. – 20 с.
41. Маккен Дж. Идет работа. Стратегии работы с поведением / Рон Лиф, Джон Маккекен. – М.: ТОВ Толкачев, 2016. – 608 с.
42. Мартинюк В. Ю. Міжнародна класифікація функціонування як дороговказ впровадження концепції соціальної педіатрії / В. Ю. Мартинюк, О. В. Назар // Современная педиатрия. – 2015. – №3. – С.100–103.
43. Мелешкевич О., Ерц Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения. - Самара: Бахрах-М, 2014. — 208 с.
44. Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання / пер. з англ. Національного експерта з реформування вищої освіти Програми Еразмус+, д-ра техн. наук, проф. Ю. М. Рашкевича. – К. : ТОВ «Поліграф плюс», 2016. – 80 с.
45. Методичні рекомендації щодо організації навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладах у 2015–2016 навчальному році. – Режим доступу : mirvopsi.at.ua/Metodrecomend/inkluz.doc.
46. Миронова С.П. – Робота фахівців з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами // Актуальні питання корекційної освіти. Випуск N 9. – 2017.
47. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти [навчально-методичний посібник]. – Кам'янець-Подільський, 2016. – 164 с.
48. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб.[для студ. вищ. навч. закл.]/Неля Євтихіївна Мойсеюк.– [5-те вид., доп. і перероб.]. – К. : Кондор, 2007. – С. 359-377.
49. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
50. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М. А. Порошенко та ін. – К. : 2018. – 252 с.
51. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії, 27–28 жовтня 2016 року; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського : зб. тез доповідей / ред. кол. В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. – 416 с.
52. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К. : «А. С. К.», 2012. – 308 с.
53. П'яtkова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя : швейцарський досвід [Електронний ресурс] / Т. П'яtkова. – Режим доступу : <http://www.deseco.admin.ch>.
54. Підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання // Вісник науково-дослідницької лабораторії інклюзивної освіти / упорядники: І. В. Юхимець,
55. Л. О. Савчук. – Випуск 3. – Рівне : РОІППО, 2012. – 69 с.
56. Підготовка педагогічних кадрів до роботи з різними категоріями дітей: виклики та можливості : матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції (Хмельницький, 28 лютого 2018 року). – Хмельницький : ПП «А.В.Царук», 2018. – С. 135–138.
57. Пономаренко М. А. Педагогическое супервизорство: генезис понятия и сущность [Електронний ресурс] / М. А. Пономаренко // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters) (Электронный журнал). – 2012. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2012/1839.htm>.
58. Проект TUNING «Tuning Educational Structures in Europe» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>.
59. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : Навчально-методичний посібник у 9 книгах / За заг. ред. Колупаєвої А. А. – К., 2010. – 363 с.
60. Рекомендаційні матеріали щодо створення Нового Освітнього Простору. Режим доступу: <http://dfrr.minregion.gov.ua/foto/upload/%D0%9D%D0%9E%D0%9F.pdf>.

61. Смит Т. Доказательный опыт успешной инклюзии учащихся с РАС. - М.: Оперант, 2015. - 431 с.
62. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами. Методичний посібник. Серія «Інклюзивна освіта: крок за кроком». – К., 2015.
63. Участие родителей, семьи и сообщества в инклюзивном образовании – Технический путеводитель, Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ) 2014. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/Booklet%2013%20-%20Russian%20Version_0.pdf.
64. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS). - М.: Тенеринф, 2011. – 416 с.
65. Хитрюк В. В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / В. В. Хитрюк // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2013. – №3 (79). – С. 189–194.
66. Хозраткулова І. А. Проблеми впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах / І. А. Хозраткулова // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського: зб. наук. праць. Серія «Психологічні науки». – Т.2. – Вип. 5. – Миколаїв : МДУ ім. В.О. Сухомлинського, 2010. – С. 279–284.
67. Чайковський М. Є. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу / М. Є. Чайковський // Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал. – 2012. – №2. – С. 15–21.
68. Шкрібета Н.В. «Казкова скринька»: методичний посібник для педагогів і студентів закладів вищої освіти / укладач Н. В. Шкрібета; відп. за вип. О.П. Демченко. – Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2018. – 52 с.
69. Шкрібета Н.В. Казкотерапія як засіб розвитку життєвої компетентності дітей з особливими потребами / Н. В. Шкрібета // Підготовка педагогічних кадрів до роботи з різними категоріями дітей : виклики та можливості : матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції. – Хмельницький : ПП «А. В. Царук», 2018. – С. 224–227.
70. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА : АВА (Applied Behavior Analysis) : терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Роберт Шрамм ; пер. с англ. З. Измайловой-Камар ; науч. ред. С. Анисимова.— Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2013.— 208 с.
71. Building Capacity of Teachers / Facilitators in Technology Integration for Improved Teaching and Learning: Final Report / UNESCO. – Bangkok : UNESCO Bangkok, 2004. – 72 p.
72. Linda AllasMoffier Lucie Lopes // Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms. – OESD centre for Educational Research and Innovation. – Paris : OECD Publishing, 2005. – P. 241–264.
73. Project «Quality Education for Children at Social Risk. Individualisation and learning support», Supported by the Estonian Ministry of Foreign Affairs Developmental Cooperation program, 2016.
74. Інформаційно-аналітичний блог Н. Шкрібети «Казкотерапія дітей з особливими потребами». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://kaskoterapiy.blogspot.com/>
75. www.oecd.org.
76. www.unesco.org.
77. www.unicef.org.

УДК 376:159.922.761

Теорія і практика інклюзивної освіти [навчально-методичний посібник] / Упорядник Бондар К. М. – [2-ге вид., доп.]. – Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. – 170 с.

Затвержено на засіданні Вченої ради Криворізького державного педагогічного університету
(Протокол № 9 від 15 лютого 2019 р.).
Затверджено на засіданні Вченої ради КЗВО «Дніпропетровська академія неперервної освіти»
ДОР (Протокол №1 від 04.09.2019)

Укладачі:

Шестопалова О. П. – кандидатка психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Криворізького державного педагогічного університету

Бондар К. М. – кандидатка психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології Криворізького державного педагогічного університету

- Тема 1. «Нормативно-правова база інклюзивної освіти»
- Тема 3. «Універсальний дизайн та розумне пристосування освітнього простору»
- Тема 4. «Команда супроводу: міждисциплінарна взаємодія»
- Тема 6. «Компетенції вчителя в інклюзивній освіті»

Скляньська О. В. – аспірантка відділу інклюзивного навчання Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, заступниця директора КСЗНРЗ «Дніпропетровський обласний методичний ресурсний центр» ДОР

Дорошенко Л. В. – практичний психолог КСЗНРЗ «Дніпропетровський обласний методичний ресурсний центр» ДОР

- Тема 2. «Етика та Філософія інклюзії»,
- Тема 5. «Індивідуалізація освітнього процесу»

Трушик О. В. – аспірантка факультету психології Харківського педагогічного університету ім. Г. Сковороди, керівниця спеціалізованого центру «Ладо» для дітей з особливостями розвитку, психолог, дефектолог

Жукова Л. В. – аспірантка факультету психології Харківського педагогічного університету ім. Г. Сковороди, практичний психолог спеціалізованого центру «Ладо» для дітей з особливостями розвитку

Смехньова Т. В. – практичний психолог ГО «Аутизм. Альтернатива», спеціалістка з сенсорної інтеграції

- Тема 7. «Технології роботи з дітьми з особливими освітніми проблемами (ООП)»

Видання підготовлене в рамках виконання проекту «Підтримка українських громад у зв'язку зі збільшенням кількості внутрішньо переміщених осіб (ВПО)» за дорученням Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. Видано за фінансової підтримки Німецького уряду.

Не для продажу.

www.giz.de

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ навчально-методичний посібник

*Підписано до друку 04.09.2019
Формат 60x84/8. Об'єм 21,25 ум. друк. арк.
Тираж 90 прим.*

*Видавництво ФО-П Чернявський Д.О.
Свідоцтво ДК 3449 від 02.04.2009 р.
пр. 200 років Кривому Рогу, 17 (зуп. «Спаська»)*

*Друк: ФО-П Маринченко С.В.
м. Кривий Ріг Дніпропетровська обл.,
50086 вул. Героїв АТО, 81-А, оф. 109.
Свідоцтво про державну реєстрацію № 030567
від 19.01.2007 р. тел. +38(067) 539-66-81*