

# УЧНІ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ із особливими освітніми потребами: НАВЧАННЯ ТА СУПРОВІД

- організаційно-методологічні засади навчання
- корекційні та методичні прийоми роботи
- психолого-педагогічний супровід

# **УЧНІ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ із особливими освітніми потребами: НАВЧАННЯ ТА СУПРОВІД**

Навчально-методичний посібник

Рекомендовано  
Міністерством освіти і науки України

Харків  
Видавництво «Ранок»  
2020

УДК 376(072)  
У90

Авторський колектив:

*Леся Прохоренко*, доктор психологічних наук,  
старший науковий співробітник, заступник директора  
з наукової роботи Інституту спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України;  
*Ольга Бабяк*, кандидат психологічних наук,  
завідувач відділу психолого-педагогічного супроводу дітей  
з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки  
і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;  
*В'ячеслав Засенко*, доктор педагогічних наук,  
професор, дійсний член НАПН, директор Інституту спеціальної  
педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;  
*Наталія Ярмола*, кандидат педагогічних наук,  
завідувач відділу інклюзивного навчання Інституту спеціальної  
педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

**Рекомендовано Міністерством освіти і науки України**  
(лист Міністерства освіти і науки України від 13.10.2020 № 1/11-7055)

Видано за рахунок державних коштів. Продаж заборонено

У90 **Учні** початкових класів із особливими освітніми потребами: навчання та супровід : навчально-методичний посібник/ [Л. І. Прохоренко, О. О. Бабяк, В. В. Засенко, Н. А. Ярмола]. — Харків : Вид-во «Ранок», 2020. — 160 с.

ISBN 978-617-09-6785-5

У навчально-методичному посібнику представлено матеріали щодо сучасних форм організації навчання дітей з особливими освітніми потребами у початковій школі, зокрема в інклюзивних закладах освіти; наведено авторські підходи до вирішення проблем розвитку і соціалізації таких дітей, окреслено теоретико-методологічні засади та запропоновано психолого-педагогічні моделі допомоги особливим дітям у процесі їх навчання. Практичні завдання, що їх містить посібник, спрямовані на оволодіння учнями необхідними вміннями й навичками і стануть у пригоді вчителям під час визначення змісту й умов проведення корекційно-розвивальної роботи, за добору спеціальних методів, способів і форм. Це сприятиме опануванню знань і соціальному розвитку дітей.

Видання адресовано педагогам і психологам інклюзивних і спеціальних закладів освіти, працівникам інклюзивно-ресурсних центрів, батькам дітей з особливими потребами, студентам педагогічних факультетів, усім, хто переймається долею таких дітей.

УДК 376(072)

ISBN 978-617-09-6785-5

© Прохоренко Л. І., Бабяк О. О.,  
Засенко В. В., Ярмола Н. А., 2020  
© ТОВ Видавництво «Ранок», 2020

# ЗМІСТ

Вступ . . . . .	4
Розділ 1. Організаційно-методичні засади навчання дітей з особливими освітніми потребами в початковій школі . . . . .	6
1.1. Особливості організації освітнього процесу дітей з особливими потребами . . . . .	6
1.2. Конструювання змісту шкільної освіти . . . . .	10
1.3. Упровадження Державного стандарту початкової освіти у практику навчання дітей з особливими потребами . . . . .	22
1.4. Організація навчання дітей з особливими потребами в закладах освіти різних типів. . . . .	39
1.5. Особливості навчання у спеціальних закладах освіти . . . . .	49
1.6. Диференційований підхід до навчання школярів з особливими освітніми потребами в інклюзивному закладі . . . . .	56
Розділ 2. Корекційні та методичні прийоми роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у початковій школі . . . . .	64
2.1. Напрями корекційно-розвивальної роботи. . . . .	64
2.2. Корекційна спрямованість навчання дітей з особливими освітніми потребами . . . . .	76
2.3. Реалізація компетентнісного підходу в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. . . . .	81
Розділ 3. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами. . . . .	99
3.1. Етапи та принципи психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами . . . . .	99
3.2. Співпраця фахівців в умовах інклюзивного навчання . . . . .	120
3.3. Учитель та асистент: професійне співробітництво . . . . .	129
3.4. Визначення освітньої траєкторії дитини: співпраця педагогів і батьків . . . . .	136
Література . . . . .	158

## ВСТУП

Одним з найважливіших чинників поступального розвитку суспільства є гуманне, милосердне та дбайливе ставлення до осіб з особливими освітніми потребами, значна частина яких має інвалідність. Для таких людей головною формою соціального захисту, реальним шляхом створення передумов для самостійного життя, трудової діяльності й соціалізації є освіта.

Останнім часом в освітньому просторі України відбулися значні зміни. Розроблено концептуальні засади інклюзивного навчання, зростає кількість закладів освіти з інклюзивним навчанням, створюється розгалужена мережа інклюзивно-ресурсних центрів, упроваджуються інноваційні технології корекційно-розвивальної роботи і психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами, методична допомога надається не лише педагогічним працівникам, а й батькам таких дітей, наразі акцентується увага на дистанційній формі здобуття освіти тощо. І цілком зрозуміло, що стосовно кожного із зазначених напрямів організації і здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами підготовлено цілу низку посібників, методичних рекомендацій.

У навчально-методичному посібнику, запропонованому нашим авторським колективом, зроблено спробу ще раз нагадати усталені положення, ознайомити читачів із сучасними підходами і баченням як окремих шляхів оптимізації процесу навчання осіб з особливими потребами, так і галузі в цілому. Акцент зроблено на організації і змісті корекційно-розвивальної роботи як важливої складової навчально-виховного процесу в умовах інклюзивних закладів освіти, на питаннях забезпечення ефективної співпраці всіх

членів команди супроводу, плідної взаємодії з родинами таких дітей тощо.

Сподіваємось, завдяки представленому матеріалу читачі зможуть дещо пригадати, дізнатися про щось нове, обрати той чи інший методичний прийом і активізувати свою практичну діяльність щодо оптимізації процесу здобуття освіти представниками тієї категорії населення, що вкрай потребує захисту і піклування з боку суспільства.

# Розділ 1

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

### 1.1. Особливості організації освітнього процесу дітей з особливими потребами

Якщо в класі є дитина з особливими потребами, учитель повинен пам'ятати про такі важливі аспекти організації успішного навчального процесу:

1. Додаткова допомога з боку асистента вчителя.
2. Необхідність розробки індивідуальної програми розвитку для цієї дитини.
3. Особлива організація фізичного середовища, що має відповідати принципам універсального дизайну.
4. Співпраця з різними фахівцями, зокрема з учителем-логопедом, практичним психологом, корекційним педагогом та іншими спеціалістами.

#### *Додаткова допомога з боку асистента вчителя*

Посаду асистента вчителя було введено українським законодавством у 2010 р., посадові обов'язки та основні функції асистента вчителя відображено у низці законодавчих і нормативно-правових документів.

Важливо пам'ятати, що асистент допомагає вчителю працювати з усіма дітьми, надаючи додаткову підтримку в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Зокрема, асистент учителя бере участь у створенні індивідуальної програми розвитку, проведенні спостережень за розвитком дітей, організації навчальних матеріалів тощо.

Робота з асистентом учителя потребує від педагога певних додаткових зусиль: він повинен уміти використовувати практику спільного викладання, знаходити час для спільного планування та обговорення освітнього процесу тощо. Проте ретельно спланована робота з асистентом учителя не лише забезпечить кращу якість викладання, а й сприятиме професійному розвитку педагогів.

Асистент учителя також допомагає налагоджувати співпрацю між учителем і батьками дітей з особливими освітніми потребами, консультивати батьків з питань забезпечення особливих освітніх потреб дитини, надавати додаткову підтримку.

### *Індивідуальна програма розвитку для дитини з особливими потребами*

Індивідуальну програму розвитку (ІПР) для дітей з особливими потребами розробляє команда фахівців, до складу якої входять учитель, асистент учителя, батьки та інші спеціалісти: корекційний педагог, учитель-логопед, практичний психолог. ІПР створюють на основі навчальної програми відповідно до Державного стандарту початкової освіти з метою визначення освітніх цілей і навчальних завдань для дитини на основі її актуального рівня розвитку; здійснення необхідних змін в освітньому процесі (адаптації і модифікації), а також для визначення та забезпечення додаткових потреб дитини, необхідних для її успішного розвитку та навчання. При цьому враховується висновок інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ). Індивідуальна програма розвитку є певним контрактом між навчальним закладом і батьками, де закріплено вимоги щодо організації навчання дитини, зокрема визначення характеру освітніх послуг та форм підтримки. Зазвичай ІПР має такі розділи:

- Загальна інформація про дитину: ім'я та прізвище, вік, телефони батьків, адреса, особливості психофізичного розвитку, дата зарахування дитини до навчального закладу та термін, на який складається програма.

- Найвищий рівень знань і вмінь. Група фахівців упродовж перших двох місяців (залежно від складності порушень розвитку) вивчає можливості та потреби дитини, а саме: її



вміння, сильні сторони і труднощі, стиль навчання (візуальний, кінестетичний, багатосенсорний та інші, особливо якщо один зі стилів домінує), види підтримки; інформацію щодо впливу порушень розвитку дитини на її здатність до навчання (за висновком фахівців інклюзивно-ресурсного центру про рівень розвитку дитини).

- Додаткові послуги педагогів та інших фахівців, які необхідні дитині для успішного засвоєння навчальної програми: наприклад, послуги логопеда, психолога, реабілітолога, асистента з комунікації (перекладача із жестової мови та ін.), послуги з організації відпочинку, у тому числі лікувально-оздоровчого; консультативні послуги тощо.

- Адаптації та модифікації, що їх слід розробити для облаштування середовища, застосування належних методів викладання, навчальних матеріалів, обладнання, урахування сенсорних та інших потреб дитини. Модифікації як зміни навчального змісту стосуються або його скорочення, або зміни концептуальної складності навчального завдання. Скорочення змісту навчального матеріалу може полягати в модифікації навчального плану або освітніх цілей для конкретної дитини, внесенні змін до навчальних завдань, визначенні мінімального обсягу, який необхідно засвоїти. При цьому важливо описати альтернативні форми оцінювання, які планується проводити для визначення навчальних досягнень дитини з порушенням когнітивного розвитку.

Індивідуальну програму розвитку розробляють на один рік. Двічі на рік (за потреби частіше) програму переглядають із метою коригування, зокрема, якщо в дитини виникають труднощі з опануванням визначеного змісту навчального матеріалу чи, навпаки, є потреба перейти до наступного рівня складності завдань; якщо дитина досягла визначених освітніх цілей, якщо є потреба збільшити кількість послуг дитині, якщо дитину переводять до іншої школи або спостерігаються проблеми з поведінкою тощо.

*Співпраця з різними фахівцями, зокрема з учителем-логопедом, практичним психологом, корекційним педагогом та іншими спеціалістами*

Визначальним у забезпеченні інклюзивного навчання є поняття додаткової підтримки або додаткових ресурсів, які можуть охоплювати людські, матеріальні та фінансові ресурси. З-поміж них велике значення мають людські ресурси, а саме: співвідношення кількості дітей до кількості педагогів; наявність додаткових педагогів, асистента вчителя та інших фахівців; наявність навчальних програм для педагогів та іншого персоналу з метою підготовки до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Аналіз типових штатних нормативів загальноосвітніх навчальних закладів, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України від 06.12.2010 № 1205, свідчить про наявність достатньо великої кількості посад педагогічних та інших працівників, які можуть надавати якісні освітні, психологічні, медичні послуги для дітей дошкільного та шкільного віку, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами: асистент учителя, практичний психолог, соціальний педагог, лікар-педіатр, медична сестра.

Важливо пам'ятати, що саме командний підхід до надання додаткової підтримки дітям з особливими освітніми потребами є найефективнішим.

*Особливості співпраці з батьками дитини з особливими освітніми потребами*

Активна участь батьків дітей даної категорії в освітньому процесі є однією з важливих передумов інклюзивного навчання. Залучення батьків дітей з особливими потребами до освітнього процесу має свою специфіку. Усі батьки мають право отримувати інформацію про освітній процес, у тому числі про місію навчального закладу та його переваги, додаткові можливості та послуги, графік роботи, розклад уроків тощо. Крім того, педагоги повинні регулярно і вчасно

надавати батькам дітей з особливими потребами інформацію щодо прогресу у розвитку їхньої дитини, її навчальні досягнення, що передбачені індивідуальною програмою розвитку. Шляхи обміну інформацією можуть бути різні: індивідуальні бесіди з батьками, телефонні розмови, листування за допомогою електронної пошти. У будь-якому разі цей процес є надзвичайно важливим, оскільки забезпечує батьків даними про види діяльності, які вони можуть здійснювати з дитиною вдома, і додаткові навчальні можливості. Батьки можуть суттєво допомогти вчителю, надаючи інформацію про прогрес у навчанні та розвиток своєї дитини, оскільки щодня взаємодіють із нею в різних ситуаціях. Від батьків учителі можуть дізнатися про темперамент дитини, її особливі потреби, події, які відбулися в сім'ї, отже, можуть позитивно впливати на емоційний стан дитини.

Важливою є участь батьків у роботі команди з розробки індивідуальної програми розвитку. Командний підхід до надання додаткової підтримки дітям з особливими потребами, що передбачає активну й рівноправну участь батьків, є запорукою успішного інклюзивного навчання. Одним із результатів роботи команди є створення індивідуальної програми розвитку.

Батьки мають обстоювати права дитини, зокрема право на освіту. Вони найбільш зацікавлені в успішному майбутньому своїх дітей. Активне залучення батьків до освітнього процесу на всіх його етапах (оцінювання рівня розвитку дитини, планування її освітньої траєкторії, участь у навчальних видах діяльності тощо) допоможе батькам краще дізнатися про можливості своєї дитини, що в подальшому впливатиме на вирішення таких важливих питань, як вибір освітнього закладу для продовження навчання, подальший вибір професії, забезпечення можливості самостійного проживання.

## 1.2. Конструювання змісту шкільної освіти

Процес трансформації від індустріального до технологічного та інформаційного суспільства на початку XXI століття передбачає запровадження нових державних освітніх стандартів, модернізації змісту всіх ланок освіти. Це вимагає

зміни в Національній системі освіти України, що функціонує у правовому полі (Конституція України, Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року»).

Необхідність фундаменталізації шкільних знань з одночасною їх диверсифікацією і процесуальною міждисциплінарною організацією значно ускладнює реформу у змісті української шкільної освіти.

*Розроблення змісту шкільної освіти — складний процес, який здійснюється на кількох рівнях.*

На першому рівні науково-методичними працівниками розробляється теоретичне уявлення про зміст шкільної освіти. Він розглядається з позицій системного підходу: аналізуються його склад, структура, визначаються головні компоненти, дається їхня характеристика. Так, відповідно до розроблених підходів зміст шкільної освіти складається з таких компонентів, як інформаційно-діяльнісний, що містить пізнавальну, ціннісну, технологічну, розвивальну складові; комунікативний; рефлексивний. Кожний із цих трьох компонентів виконує певну роль, і в такому поєднанні вони забезпечують виконання поставлених завдань.

Наступний рівень — рівень освітньої галузі та навчального предмета. Уявлення про те, чого навчати, набуває тут конкретнішого вигляду. Визначаються функції кожної освітньої галузі та навчального предмета, навчальні компетентності та досягнення, якими повинен оволодіти учень.

Функції кожного компонента змісту освіти реалізуються в освітніх галузях і навчальних предметах — як провідних, так і допоміжних. Провідними, наприклад, у галузі «Мова і література» є функції комунікативного компонента. Галузь «Математика» покликана забезпечити оволодіння системою математичних знань і вмінь, методами наукового пізнання, необхідними у вивченні змісту інших освітніх галузей, а також для продовження навчання або участі в кваліфікованій праці. Провідними тут виступають функції пізнавального, технологічного та розвивального компонентів змісту освіти. Інші виконують допоміжну роль. На цьому рівні під час конструювання змісту освітньої галузі й навчального предмета

враховується логіка тієї науки, яку вони представляють, а також умови та закономірності процесу навчання, в якому зміст освітньої галузі та навчального предмета реалізується. Зміст на цьому рівні викладається у програмах, планах, стандартах, методичних рекомендаціях.

Третій рівень — рівень навчального матеріалу. Розробляються завдання, вправи, які складають зміст підручників, посібників та інших матеріалів для учнів і вчителів.

Усі три рівні становлять зміст загальної середньої освіти як педагогічної моделі соціального досвіду, підготовленого для передачі молодому поколінню. Вони стосуються проєктованого змісту, який ще не реалізований у навчальному процесі.

На четвертому рівні зміст освіти представляється як система зі своїми основними характеристиками. Визначаються основні компоненти, зв'язки між ними і ролі. На кожному наступному рівні вони набувають усе більш конкретного вигляду.

Виходячи з того, що зміст освіти є складним, багатокомпонентним явищем, технологія його створення повинна, з одного боку, відзначатися достатнім рівнем системності, а з іншого — бути гнучкою, характеризуватися зменшенням питомої ваги стандартності, жорсткої нормативності її реалізації. Це стає можливим за умови раціонального використання методу проєктування, який адекватно враховує основні чинники, що проявляються в цьому процесі та впливають на відбір змісту освіти, на його характер та обсяг.

Головною детермінантою формування змісту освіти є потреби суспільства, сформульовані в меті освіти, яка обумовлює і вказує напрям пошуку.

Розробка змісту сучасної шкільної освіти здійснюється відповідно до основних тенденцій її розвитку — особистісної орієнтації, спрямованості на максимальний розвиток дитини, пріоритетності загальнолюдських цінностей, відкритості, доступності, практичного значення знань і вмінь. До них також належить детермінанта орієнтації освіти на перспективи розвитку науки. Відповідно до цих детермінант доцільно виділити три групи принципів формування змісту шкільної освіти: **принципи проєктування змісту освіти, принципи**

### **конструювання змісту навчального матеріалу та принципи його стандартизації.**

Аналізуючи першу групу принципів, потрібно, насамперед, зазначити, що одним із головних чинників, що впливають на характер освіти, є зміни у структурі наукових знань.

За вироблення наукової позиції стосовно побудови змісту освіти слід поряд із факторами оновлення інформації урахувати також фактор її застарілості, що пов'язано із прискоренням науково-технічного прогресу. Тому право, так би мовити, на життя мають ті знання, які не лише засвідчують той чи інший факт, а й передбачають перспективи розвитку певного наукового напрямку. Визначення таких знань за спрямованістю має забезпечити зберігання й трансформацію фундаментальних наукових знань у кожному навчальному курсі. Такі знання мають складати єдину основу, що визначається за критерієм стабільності. Від неї безпосередньо залежить рівень глибини викладання конкретного освітнього предмета, ступінь його формалізації. У зв'язку із цим одним із пріоритетних можна вважати **принцип фундаменталізації наукових знань**.

Другий чинник, що має впливати на трансформацію змісту освіти, — це радикальна гуманітаризація освіти, посилення особистісного виміру в педагогічній науці, орієнтація на людину та фундаментальні цінності, які визначають головною метою та змістом системи освіти гармонійно розвинену особистість. У цьому контексті доцільно підкреслити пріоритетність принципу освіти, який передбачає насамперед підвищення статусу гуманітарних і суспільних навчальних предметів із суттєвим переосмисленням і переглядом їхнього змістового наповнення. Спільною метою їх вивчення має стати формування необхідного комплексу знань із проблем розвитку людини, її взаємовідносин із соціальним і природним середовищем. Вивчення цих навчальних предметів має на меті допомогти молодій людині пізнати суспільство на різних етапах його історії, осмислити феномен культури, сенс свого існування та існування інших людей, що особливо важливо для учнів початкової ланки закладів освіти.

Також принципово важливим є насичення змісту гуманітарно-суспільної освіти ідеями неоднозначності, альтернативності. Значний гуманітарний потенціал мають також математика та природничо-наукові предмети, що зумовлює внесок у формування духовності учнів, розкриття творчого потенціалу особистості, розвиток її здібностей.

Пов'язаним з попередніми є **принцип відповідності змісту освіти** в усіх елементах і на всіх рівнях конструювання загальним цілям сучасної освіти. Виходячи із цього принципу, зміст сучасної шкільної освіти крім традиційних елементів, тобто знань, умінь і навичок, має містити такі, що відповідно до гуманістичного та особистісно орієнтованого характеру освіти відображають необхідність формування ціннісних орієнтацій учня, оволодіння методами наукового пізнання, творчого мислення, навичок міжособистісного спілкування; способами самопізнання.

З попереднього випливає **принцип рівноправності всіх компонентів змісту освіти**. Це означає неможливість заміни компонентів, а значить, і їхніх функцій, один одним. Так, наприклад, формування ціннісних орієнтацій не може підмінюватися знаннями про цінності, розвиток особистості ототожнюватися тільки з посиленням розумових здібностей дитини.

Третій чинник, який має впливати на процес створення й оновлення змісту освіти, зумовлений історичним досвідом. А він переконує: для повноцінного суспільного розвитку важливим є забезпечення умов для своєчасного та ефективного вирішення різноманітних практичних завдань, що передбачає відтворення як академічно-наукових знань, так і практичних. У зв'язку із цим усе більшого значення набуває **принцип корисності знання для практичної діяльності людини**. Відповідно до цього принципу, педагогічна оцінка наукових знань має також здійснюватися з погляду на раціональність знань, ураховуючи їхню життєву значущість для людини. Звідси й підвищення ролі дослідного знання, оскільки воно виступає необхідним пізнавальним засобом досягнення, суб'єктом різноманітних практичних цілей.

Основою для відбору принципів другої групи є їхній вплив і ступінь усвідомлення учнями навчального матеріалу.

Сюди можна віднести **принцип відповідності навчального матеріалу віковим інтелектуальним можливостям дитини**. Цей принцип спрямований на усунення суперечності між науковою логікою інтерпретації суспільних чи природних явищ та логікою їх сприймання школярами різного віку. Цей принцип пов'язаний також з установленням межі трудності для того чи іншого навчального матеріалу.

До цієї групи доцільно віднести **принцип системності в конструюванні змісту навчального матеріалу**. Одним із напрямів реалізації цього принципу є створення спеціальних комплексів-систем (блоків, модулів), що відображають розвиток системних наукових уявлень. Між цими комплексами встановлюються певні логічні та змістові відношення, які можуть змінюватись, забезпечуючи трансформацію знання.

Другим напрямом реалізації цього принципу є інтеграція навчального змісту. На цей час в освіті науково-дидактичний прогрес реалізується як внутрішньо-дисциплінарна інтеграція, коли автономний навчальний курс набуває чіткої логічно-змістової структурованості. До навчального процесу має бути введено систему філософських категорій і понять типу: відношення, залежність, величина тощо, які подають знання як соціокультурне надбання, що проявляє себе в будь-якій науковій галузі, а отже, і в навчальному курсі. Подібна інтеграція сприяє формуванню в суб'єкта навчання цілісного образу світу та створює можливість регулювання певного рівня глибини засвоєння профільних предметів, що є одним зі шляхів вирішення проблеми складності навчального змісту.

До другої групи, що об'єднує принципи конструювання змісту навчального матеріалу, можна віднести також **принцип урахування єдності змістової та процесуальної сторін навчання**. Зміст освіти існує лише у процесі навчання: він може бути доведений до учня лише шляхом включення до навчального процесу. Це необхідність урахування закономірностей навчання, його логіки, умов перебігу.

Також тут доцільно розглянути **принцип контекстного оволодіння навчальним змістом**. Даний принцип має служити зв'язку між навчальним змістом і практично перетворювальними діями і повинен виступити спеціальним предметом осмислення школяра. Згідно з ним, і первинний етап



ознайомлення, і етап усвідомленого привласнення, і етап узагальнення навчального матеріалу учнем мають здійснюватись у контексті сукупності його перетворювальних дій. Цей принцип також зумовлює нерозривну єдність внутрішньої й зовнішньої діяльності суб'єкта навчання, яка має фіксуватись у його свідомості в судженні про те, що засвоєне знання служить керівництвом до дії. Тож будь-яка модель навчального процесу, яка претендує на свідоме засвоєння учнями навчального матеріалу, повинна містити систему практичних завдань різного цільового призначення, але спрямованих на використання майже кожного фрагмента змісту освіти.

Третю групу принципів складають **принципи стандартизації змісту шкільної освіти**, оскільки основним засобом перевірки та контролю результатів засвоєння змісту шкільної освіти, а також пошуку шляхів їх ефективного досягнення є його стандартизація.

Для здійснення цього пошуку необхідно відзначити **основні принципи стандартизації**. Серед багатьох можна виділити три основні: **принцип наступності, принцип єдності, принцип гнучкості**.

**Принцип наступності** реалізується за двома напрямками — вертикальним і горизонтальним. Вертикальний зумовлений наявністю різних ланок навчання (I, II і III ступенів), а горизонтальний — наявністю широкої варіативності навчальних закладів. Вимога наступності між закладами різного рівня означає, що стандартизованим має бути не лише зміст, який відповідає інваріантній складовій базового навчального плану, а й додатковий — у межах його варіативної частини.

**Принцип єдності змісту** означає, що він має бути єдиною системою з атрибутами багатокomпонентності й багаторівневості. Зміст навчальних предметів у будь-якому загальноосвітньому закладі має адекватно відображати науковий підхід до пізнання реальності та формувати науковий стиль мислення, але різними можуть бути вимоги до рівня знань і вмій інтелектуального та практичного характеру, які визначаються типом навчального закладу, його профільними особливостями. Цей принцип також передбачає структурну

єдність змісту освіти на різних рівнях його формування — від більш загальних до часткових і конкретних форм його реалізації у процесі навчання. За цим принципом окремі предмети мають бути орієнтовані на загальне уявлення про склад і структуру змісту освіти.

Реалізація **принципу гнучкості** у процесі стандартизації змісту вимагає відбору кожним закладом освіти зі стандарту певної галузі тих блоків навчальної інформації та відповідних вимог до її засвоєння, які найбільше відповідають його профілю. Із цих блоків конструюється програма навчальної дисципліни, яка може бути доповнена окремими додатковими питаннями.

Проаналізовані групи принципів можна вважати провідними на сучасному етапі реформування закладів загальної середньої освіти. Вони мають стати підґрунтям у процесі розробки теорії відбору змісту шкільної освіти та знайти свій подальший розвиток і конкретизацію на етапах розроблення навчальних програм і підготовки шкільних підручників.

Проте загальні принципи конструювання змісту освіти не є достатньою засадою для розробки змісту кожного навчального предмета. Вони беруть свій зміст із різних джерел. Джерела — це різні об'єкти, зі змісту яких складається зміст освіти. Найбільш загальне джерело змісту освіти — це культура. Для навчальних предметів джерелом змісту виступає певна наука або галузь знань. Але зміст навчального предмета не зводиться до основ наук. Він повинен, як уже зазначалося, складатися з певних компонентів, які засвоюються в певній системі.

### *Критерії відбору змісту шкільної освіти*

Дидактичне прогнозування змісту сучасної шкільної освіти, його структуризація, формування та відбір мають здійснюватись на основі загальнодидактичних принципів і критеріїв відбору з урахуванням специфіки кожної освітньої галузі, особливостей навчальних предметів та особливостей розвитку суб'єктів навчання. Критерії мають менш загальний характер порівняно із принципами і сприяють їх реалізації. Критерієм відбору змісту шкільної освіти можна вважати таку відмінну ознаку, яка має визначальний характер

і набуває пріоритетності у процесі конкретного наповнення визначених компонентів змісту освіти.

Як згадувалося вище, на сучасному етапі розвитку змісту шкільної освіти пріоритетного значення набуває навчальний матеріал, який, **по-перше**, сприяє формуванню у школярів активної соціальної позиції, готовності постійно навчатися як у професійному, особистому, так і в суспільному житті, сприяє формуванню здатності адаптуватися до умов суспільного життя, готовності брати на себе відповідальність тощо.

**По-друге**, актуальності набуває навчальний матеріал, який забезпечує опанування школярами усного й писемного спілкування, володіння кількома мовами, формує в учнів готовність розуміти несхожість людей, поважати їхню мову, релігію, культуру, будувати стосунки з іншими людьми на засадах взаємоповаги, співробітництва та підтримки.

**По-третє**, підвищується роль метазнань у змісті шкільної освіти, акцентується увага на необхідності володіння різними способами пізнавальної діяльності. Значна увага також приділяється методам рефлексивного мислення.

**По-четверте**, особливого значення у змісті шкільної освіти набувають уміння здобувати, осмислювати та використовувати різноманітну навчальну інформацію; оволодіння інформаційними технологіями.

Узагальнюючи перелічені вище напрями розвитку змісту шкільної освіти, можна сказати, що особливого значення повинні набувати ті критерії його відбору, які забезпечують перенесення стратегічних пріоритетів зі знань і вмінь на розвиток особистісних якостей школяра, забезпечують сучасний рівень розвитку його особистості.

За визначення критеріїв відбору змісту шкільної освіти їх доцільно розділити на **критерії відповідності, достатності та пріоритетності**.

До **критеріїв відповідності** належать такі загальновідомі, як:

- ✓ **відповідність змісту суспільно визначеній та законодавчо закріпленій структурі державного загальноосвітнього стандарту.** Під час розробки та формування змісту шкільної освіти треба простежувати його відпо-

відність положенням, визначеним у стандарті, урахувати структуру змісту (інваріантна та варіативна складові), базовий навчальний план для закладів загальної середньої освіти, обов'язковий мінімум змісту навчання з кожної освітньої галузі та передбачувані результати навчання на різних освітніх рівнях;

- ✓ **відповідність змісту віковим навчальним можливостям учнів.** Основним показником цієї відповідності має бути свідоме засвоєння учнями навчального матеріалу. Для цього необхідно враховувати ступінь складності навчального матеріалу, а саме: доступність змісту для сприймання на певному освітньому рівні та логіку викладання змісту, яка має відповідати формам мислення школярів різного віку (тут важливого значення набуває підвищення ролі практично перетворювальних дій у процесі роботи з навчальним змістом);
- ✓ **відповідність сучасним можливостям навчально-методичної та матеріально-технічної бази закладу освіти.** Сучасні можливості електронних носіїв навчальної інформації покликані стимулювати підвищення рівня навчально-методичної та матеріальної бази закладу освіти.

До критеріїв достатності належать такі, як:

- ✓ **критерій достатності обсягу навчального матеріалу** для продовження навчання та профільної спеціалізації. Визначений у процесі формування змісту загальної середньої освіти обсяг навчального матеріалу має забезпечувати світоглядне спрямування змісту освітньої галузі чи навчального предмета, формувати у свідомості учнів цілісну картину світу, забезпечувати системність знання, знайомити учнів з основними засадами та методами наукового пізнання. Визначений обсяг навчального матеріалу має сприяти реалізації загальноосвітньої функції навчання і завдань вивчення освітньої галузі чи навчального предмета;
- ✓ **критерій використання інтегративних можливостей навчального матеріалу** для мінімізації обсягу змісту у процесі формування світоглядних понять і забезпе-

чення цілісності й системності знань. У процесі розроблення змісту різних галузей освіти потрібно враховувати роками доведену ефективність пропедевтичних і профільних інтегрованих курсів, розроблених у процесі міждисциплінарної інтеграції. Наприклад, введення у старшій школі природничого профілю, інтегрованого курсу, присвяченого формам існування матерії та формам її руху, дає змогу учням поглибити знання про цілісний образ світу та про місце й роль фізики, хімії та біології в системі природничих наук.

**Критерії пріоритетності** зумовлюються визначальними напрямками розвитку сучасного змісту шкільної освіти. До них належать:

- ✓ **критерій соціальної спрямованості навчального матеріалу;**
- ✓ **критерій урахування практичного значення змісту навчального матеріалу для формування життєво важливих компетенцій особистості;**
- ✓ **критерій урахування доцільності збагачення світоглядних знань учнів метазнаннями, тобто методами та прийомами наукового пізнання.**

Концептуальним положенням у процесі стандартизації змісту шкільної освіти доцільно вважати таке: зміст шкільної освіти має бути однією з педагогічних умов, яка допоможе учням розкрити індивідуальні пізнавальні можливості, визначити інтереси та схильності, сприятиме розвитку їхніх здібностей та життєвого досвіду, має бути дидактичною основою для забезпечення необхідного рівня освіченості та соціалізації особистості.

Визначені компоненти змісту шкільної освіти та принципи і критерії його відбору мають знайти своє системне відображення в основних освітніх галузях і конкретизуватися в навчальних предметах, що входять до їх складу.

Так, наприклад, виходячи з основної мети шкільної біологічної освіти, «Я досліджую світ» як світоглядна дисципліна має забезпечити формування в учнів наукової картини живої природи, розкрити роль природничих знань у сфері промисловості й культури, створити свідому мотивацію на

здоровий спосіб життя, засвоєння норм і правил екологічної етики.

Ґрунтуючись на цьому положенні, визначені вище компоненти змісту шкільної освіти можна поновити таким чином.

Інформаційно-діяльнісний компонент, а саме його пізнавальна складова, забезпечує опанування учнями світоглядних знань у процесі формування природничо-наукової картини світу на основі наукових знань про живу природу, принципи функціонування живих систем, їх розвиток та взаємодію; на основі знань про теорію еволюції як основу цілісного уявлення, живу природу, про місце людини в системі органічного світу.

Ціннісна складова забезпечує формування у свідомості школярів екологізованого сприймання довкілля через знання про адаптаційні процеси у природі та суспільних явищах, екоадаптивні можливості природних систем людини, усвідомлення ціннісного значення останніх в еволюції живої природи, забезпечує формування в учнів екологічної культури.

Технологічна складова інформаційно-діялісного компонента забезпечує ознайомлення учнів з методами спостереження за живою природою, формує вміння визначати та вирішувати проблеми в галузі біології, сприяє побудові та організації навчання як творчого процесу, спрямовує особистість на натуралістичну, екологічну та природоохоронну діяльність.

Розвивальна складова сприяє розвитку пізнавального інтересу учнів через ознайомлення з методами наукового пізнання живої природи, забезпечує формування екологічного мислення на основі принципу біосфероцентризму, розвиток активності та самостійності школярів через залучення до практично-дослідної діяльності.

Комунікативний компонент змісту шкільної біологічної освіти може сприяти формуванню науково обґрунтованого уявлення в учнів початкової школи про дотримання норм соціальної та біологічної поведінки, міжособистісного спілкування та спілкування в колективі у процесі вивчення в подальшому анатомії, фізіології, генетики та біохімії.

Рефлексивний компонент забезпечує формування екопсихологічної свідомості, розуміння учнями біосоціальної сут-

ності людини, біологічних основ її поведінки, необхідності збереження здорового способу життя та його значення для саморозвитку й самореалізації.

Таким чином, зміст сучасної шкільної освіти є одним із важливих чинників формування повноцінної, різнобічно розвиненої особистості. Виконання поставлених перед освітою завдань забезпечуватиметься за умови конструювання такого змісту освіти, засвоєння якого сприятиме створенню умов для соціалізації учня у сферах діяльності, спілкування, самосвідомості. Це потребує внесення коректив до структури змісту шкільної освіти — розширення, доступність та збагачення його компонентного складу.

### **1.3. Упровадження Державного стандарту початкової освіти у практику навчання дітей з особливими потребами**

*Структурні одиниці Державного стандарту початкової освіти*

#### *Цільові групи*

Цільові групи, тобто аудиторія, для якої створили Державний стандарт початкової освіти, різноманітна: від учителів початкових класів до керівних органів освіти і батьків. Спільна участь кожної ланки є вкрай необхідною і незамінною.

#### *Учителі початкових класів*

- ✓ разом із керівником закладу освіти формують Освітню програму закладу на основі Освітньої програми, затвердженої Міністерством освіти і науки України, або безпосередньо на основі стандарту;
- ✓ розробляють власні навчальні програми з предметів, використовуючи модельні навчальні програми, затверджені Міністерством освіти і науки України.

#### *Керівники шкіл*

- ✓ разом із педагогами формують Освітню програму;
- ✓ складають робочі навчальні плани на основі Навчального плану з обраної закладом освіти Освітньої програми;
- ✓ створюють належне освітнє середовище.

*Управління освіти органів місцевого самоврядування*

- ✓ супроводжує впровадження стандарту;
- ✓ забезпечує належні умови освітнього процесу.

*Обласні органи управління освітою*

- ✓ забезпечують упровадження стандарту.

*Міністерство освіти і науки України*

- ✓ забезпечує упровадження стандарту;
- ✓ організовує забезпечення навчально-методичними матеріалами.

*Батьки*

- ✓ розуміють логіку організації освітнього процесу;
- ✓ сприяють розвитку компетентностей своїх дітей;
- ✓ беруть участь в освітньому процесі.

*Принципи Державного стандарту початкової освіти*

Державний стандарт початкової освіти ґрунтується на таких принципах:

1. Визнання того, що кожна дитина талановита. Забезпечення рівного доступу до освіти, заборона будь-яких форм дискримінації і відокремлення дітей на підставі попереднього відбору на індивідуальному, груповому та інституційному рівнях.

2. Цінність дитинства. Відповідність освітніх вимог віковим та індивідуально-психологічним особливостям дитини, визнання прав дитини на навчання через діяльність, зокрема гру.

3. Радість пізнання. Організація пізнавального процесу, який приносить радість учневі. Обмеження обсягу домашніх завдань для збільшення часу на рухову активність і творчість дитини. Широке використання в освітньому процесі дослідницької та проєктної діяльності.

4. Розвиток вільної особистості. Замість «навченої безпорадності» виховування самостійності та незалежного мислення. Підтримка з боку вчителя розвиватиме у дітей самоповагу та впевненість у собі.



5. **Здоров'я.** Формування здорового способу життя і створення умов для фізичного і психоемоційного розвитку, що надзвичайно важливо для дітей молодшого шкільного віку.

6. **Безпека.** Створення атмосфери довіри і взаємоповаги. Перетворення школи на безпечне середовище, де немає місця насильству і цькуванню.

*Стандарт передбачає поділ на два цикли:*

I цикл  
1–2 класи

II цикл  
3–4 класи

«Початкова освіта має такі цикли, як 1–2 і 3–4 класи, що враховують вікові особливості розвитку та потреби дітей і дають можливість забезпечити подолання розбіжностей у досягненнях, зумовлених готовністю до здобуття освіти». (Пункт 5 Державного стандарту початкової освіти.)

### *Освітні галузі*

Зміст освіти Державного стандарту початкової освіти відповідає таким освітнім галузям:

№ з/п	Назва освітньої галузі	Скорочений запис
1.	Мовно-літературна: <ul style="list-style-type: none"><li>українська мова та література, мови та літератури відповідних корінних народів і національних меншин;</li><li>українська мова як державна (для шкіл із навчанням мовами корінних народів і національних меншин — розробляється);</li><li>іншомовна освіта</li></ul>	МОВ ІНО
2.	Математична	МАО
3.	Природнича	ПРО
4.	Технологічна	ТЕО
5.	Інформатична	ІФО
6.	Соціальна і здоров'язбережувальна	СЗО
7.	Громадянська та історична	ГІО
8.	Мистецька	МІО
9.	Фізкультурна	ФІО

*У межах кожної освітньої галузі зазначені:*

- ✓ мета та загальні результати навчання здобувачів освіти;
- ✓ обов'язкові результати навчання здобувачів освіти, які є основою для подальшого навчання на наступних рівнях загальної середньої освіти.

### *Освітня програма*

На підставі стандарту створюється та затверджується Міністерством освіти і науки України відповідна Типова освітня програма, яка може служити основою для формування Освітньої програми закладу освіти.

Типова освітня програма початкової освіти окреслює рекомендовані підходи до планування й організації закладом початкової освіти єдиного комплексу освітніх компонентів для досягнення учнями обов'язкових результатів навчання, визначених Державним стандартом початкової освіти.

*Типова освітня програма визначає:*

- ✓ загальний обсяг навчального навантаження та очікувані результати навчання здобувачів освіти, подані в рамках освітніх галузей;
- ✓ пропонований зміст освітніх галузей, укладений за змістовими лініями;
- ✓ орієнтовну тривалість і можливі взаємозв'язки освітніх галузей, предметів, дисциплін тощо, зокрема їхньої інтеграції, а також логічної послідовності вивчення;
- ✓ рекомендовані форми організації освітнього процесу та інструменти системи внутрішнього забезпечення якості освіти;
- ✓ вимоги до осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою.

**Очікувані результати навчання здобувачів освіти** подано за змістовими лініями і співвіднесено за допомогою індексів з обов'язковими результатами навчання відповідного циклу, визначеними стандартом.

Змістові лінії кожної освітньої галузі реалізуються паралельно та розкриваються через «Пропонований зміст», який окреслює можливий навчальний матеріал, на підставі

якого формуватимуться очікувані результати навчання та відповідні обов'язкові результати навчання.

### *Навчальна програма*

**Навчальна програма** — нормативний документ, який окреслює коло основних знань, умінь та навичок, що підлягають засвоєнню з кожного окремо взятого навчального предмета. Містить перелік тем матеріалу, що вивчається, рекомендації щодо кількості годин на кожну тему, розподіл тем за роками навчання та час, відведений на вивчення всього курсу.

Навчальні програми поділяються на:

- ✓ типові програми;
- ✓ робочі програми.

**Навчальна програма дисципліни** визначає її місце і значення у процесі формування фахівця, її загальний зміст, знання та уміння, які здобуває учень у результаті вивчення дисципліни. Наводить дані про обсяг дисципліни у годинах, перелік тем та видів занять, дані про підсумковий контроль тощо.

**Типова програма з навчального предмета** є документом, що визначає обов'язковий компонент змісту початкової освіти у визначеній предметом галузі знань і параметри засвоєння навчального матеріалу з конкретного навчального предмета. Програма містить назву предмета, найменування і зміст навчальних тем, розподіл навчального часу на їх вивчення та очікуваний результат засвоєння навчального матеріалу.

Комп'ютерні програми навчального призначення можуть бути класифіковані за типами таким чином: комп'ютерні підручники, предметно орієнтовані середовища (мікросвіти, моделюючі програми, навчальні пакети тощо); лабораторні практикуми, тренажери, контролюючі програми, довідники, бази даних навчального призначення.

**Навчальні програми з предметів та курсів створюють учителі безпосередньо на основі Державного стандарту початкової освіти або за зразком Типової навчальної програми.**

Навчальна програма предмета або курсу описує:

- ✓ зміст предмета та курсу відповідно до загальних та обов'язкових результатів навчання, визначених Державним стандартом початкової освіти, викладений у логічній послідовності;
- ✓ підходи до інтегрування предмета та курсу за темами, проблемами, проєктами, блоками тощо;
- ✓ види навчальної діяльності та умови їх виконання;
- ✓ засоби оцінювання навчальних досягнень учнів.

Рекомендується під час укладання програм резервувати 20 % передбачуваного на навчальну діяльність часу для створення можливості задоволення освітніх потреб учнів, вирівнювання їхніх досягнень, розвитку наскрізних умінь тощо.

Нижче подано приклад навчальної програми.

Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ		
Цикл	Кількість годин	Галузі
1–2	7	мовно-літературна; математична; природнича; технологічна; інформатична; соціальна і здоров'язбережувальна; громадянська та історична

*Назва змістової лінії або тема:* «Я — школяр».

*Короткий опис:* У рамках цього тижня важливо організувати знайомство учнів з однокласниками та вчителями, а також створити умови для цікавого й радісного навчання. Слід одразу розпочати роботу над формуванням умінь працювати в парах та малих групах.

*Пропонований зміст матеріалу:*

Природа навколо мене. Жива і нежива природа.

Спілкування. Повага до себе та інших людей. Безпечна дорога до/зі школи. Важливість власного навчання у школі. Навіщо я навчаюся?

Матеріали та інструменти, необхідні для роботи. Виготовлення виробу з готових деталей.

Просте впорядкування даних.

Норми спілкування з людьми різного віку. Умови безпосереднього спілкування: можливість бачити й чути один одного. Речення. Слова у реченні.

Ознаки об'єктів навколишнього світу (колір, форма, розмір). Лічба об'єктів навколишнього світу. Розміщення об'єктів на площині та у просторі.

*Проблемне запитання:* Навіщо мені ходити до школи?

*Опис діяльності:* Розучіть пісню про школу. Розгляньте комікс про очікування звіряток від шкільного життя (на кшталт сюжету «Пригоди у лісовій школі») та пограйте у сюжетно-рольову гру «Чого я хочу навчитися у школі?». Створіть малюнок (-и) «Школа моєї (нашої) мрії» на шкільному подвір'ї.

*Обов'язкові результати навчання.*

Установлює відносне розміщення об'єктів на площині та у просторі (лівіше, правіше, вище, нижче тощо), вживаючи математичні терміни.

*Завдання.* Знаходить відомі площинні та об'ємні фігури серед предметів навколишнього середовища, на малюнках.

*Спостереження.* Рахує за правилами лічби об'єкти навколишнього світу (розташовані послідовно, по колу, хаотично; двійками, п'ятірками, десятками).

*Опитування.* З увагою сприймає усні репліки й доречно реагує на усну інформацію в діалозі (погоджується або не погоджується, виконує певні дії у відповідь на прохання чи відповідно до інструкції).

*Спостереження.* Використовує фактичний зміст (хто? що? де? коли?) для перетворення усної інформації.

*Спостереження.* Спостерігає за діалогом, де висловлюються різні погляди на предмет обговорення, підтримує одну з точок зору.

*Спостереження.* Висловлює власні думки і почуття з приводу прочитаних простих медіатекстів (комікси, дитячі журнали, реклама тощо).

*Завдання.* Планує послідовність технологічних операцій за допомогою дорослих (використання технологічних карт).

*Завдання.* Створює виріб за зразком (шаблоном) або власним задумом, самостійно чи за допомогою дорослих із вико-

ристанням паперу, картону, ниток, нетканих чи природних матеріалів (предметні та сюжетні аплікації з природного матеріалу, нескладні сюжетні композиції, вироби в техніці оригамі, макети виробів зі штучних матеріалів та картону, вироби об'ємної форми з паперу).

*Спостереження.* Виконує знайомі технологічні операції з конструкційними матеріалами за допомогою дорослих та самостійно (склеювання, складання, зв'язування тощо).

*Спостереження.* Описує, як змінюються умови життя людини.

*Завдання.* Надає допомогу тим, хто її потребує, і висловлює вдячність за підтримку.

### *Базовий навчальний план*

Базовий навчальний план, що є складовою Державного стандарту початкової освіти:

- ✓ визначає загальний обсяг навчального навантаження здобувачів освіти та дає цілісне уявлення про зміст і структуру початкової освіти як першого рівня загальної середньої освіти;
- ✓ установлює погодинне співвідношення між освітніми галузями за роками навчання, визначає гранично допустиме тижневе навантаження здобувачів освіти та загальну щорічну кількість годин за освітніми галузями.

Як зазначено у п. 21–27 стандарту, на підставі базового навчального плану може здійснюватися повна або часткова інтеграція різних освітніх галузей, що відображається в типових освітніх програмах, освітній програмі закладу загальної середньої освіти.

У процесі інтеграції кількість навчальних годин, передбачених на вивчення кожної освітньої галузі, перерозподіляється таким чином, що їхнє сумарне значення не зменшується.

Зміст природничої, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, технологічної, інформатичної освітніх галузей інтегрують у різній комбінації їхніх компонентів, утворюючи інтегровані предмети і курси, перелік і назви яких зазначено в типових освітніх програмах, освітній програмі закладу загальної середньої освіти.

Базовий навчальний план має інваріантну і варіативну складові. Інваріантна складова є обов'язковою для всіх закладів загальної середньої освіти незалежно від їх підпорядкування і форми власності. Вилучення з інваріантної складової будь-якої з освітніх галузей є неприпустимим, оскільки порушує цілісність початкової освіти і наступність із базовою загальною середньою освітою. Інваріантна складова базового навчального плану для спеціальних закладів (класів) передбачає проведення корекційно-розвивальної роботи, напрями та змістове наповнення якої визначаються з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Для учнів з особливими потребами (ГРДУ, ЗПР, РАС, порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня), які здобувають початкову освіту у спеціальних закладах (класах) загальної середньої освіти, базовий навчальний план визначає кількість годин для проведення корекційно-розвивальної роботи.

Варіативну складову базового навчального плану заклад загальної середньої освіти розподіляє самостійно, враховуючи особливості організації освітнього процесу та індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти, і відображає в освітній програмі такого закладу.

Варіативність змісту початкової освіти забезпечується також шляхом запровадження резервного часу в освітній програмі закладу загальної середньої освіти, що сприяє, зокрема, задоволенню освітніх потреб здобувачів освіти, вирівнюванню їхніх досягнень, розвитку наскрізних умінь.

Державну атестацію здобувачів освіти проводять у формі контрольних робіт з метою моніторингу якості освітньої діяльності закладів загальної середньої освіти та/або якості освіти.

### *Навчальний план*

На основі базового навчального плану Міністерство освіти і науки України затверджує навчальний план.

Навчальні плани складені з метою впровадження Державного стандарту початкової освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від

21 лютого 2018 року № 87 «Про затвердження стандарту початкової освіти»

Навчальні плани містять інваріантну складову, сформовану на державному рівні, обов'язкову для всіх загальноосвітніх навчальних закладів, незалежно від їх підпорядкування і форм власності, та варіативну, в якій передбачено додаткові години на вивчення предметів інваріантної складової, курси за вибором, індивідуальні та групові заняття, консультації.

На основі Навчальних планів заклади загальної середньої освіти складають на кожен навчальний рік робочий навчальний план з конкретизацією варіативної складової, враховуючи особливості регіону та індивідуальні освітні потреби учнів. Повноцінність початкової загальної освіти забезпечується реалізацією як інваріантної, так і варіативної складових, які в обов'язковому порядку фінансуються з відповідних частин бюджету.

#### *Алгоритм роботи над робочим навчальним планом школи*

Алгоритм роботи над планом школи передбачає:

Опрацювання Державного базового навчального плану, нормативних документів, що регламентують діяльність адміністрації освітньої установи за конструювання навчального плану школи.

Створення робочої групи для здійснення роботи з підготовки навчального плану, до складу якої доцільно включити членів адміністрації школи, керівників її структурних підрозділів, окремих учителів.

Навчальні плани початкової школи реалізують зміст освіти залежно від базового навчання.

Навчальний план розподіляє навчальний час між навчальними предметами, курсами згідно із співвідношенням між освітніми галузями, яке визначене базовим навчальним планом.

У Навчальному плані відображається інтеграція різних освітніх галузей. У процесі інтеграції додається кількість навчальних годин, передбачених на кожен освітню галузь.



### *Навчальний план закладу освіти*

Навчальний план — один з нормативних документів закладу освіти, за допомогою якого здійснюється організація навчального процесу. Навчальний план містить розподіл залікових кредитів між дисциплінами, графік навчального процесу, а також план навчального процесу за семестрами, який визначає перелік та обсяг вивчення навчальних дисциплін, форми проведення навчальних занять та їхній обсяг, форми проведення поточного та підсумкового контролю, державної атестації. Також план містить середню кількість академічних годин на тиждень, що передбачена типовими навчальними планами для відповідних типів закладів загальної середньої освіти. Навчальний план закладу розробляє заклад освіти на основі Навчального плану, затвердженого Міністерством освіти і науки України. У плані конкретизується варіативна складова базового навчального плану. Зокрема, варіативна складова передбачає години, які можна використати додатково на вивчення предметів/освітніх галузей інваріантної складової, індивідуальні консультації та корекційно-розвивальні заняття з учнями.

Варіативність змісту початкової освіти реалізується і через запровадження в навчальних програмах 20 % резервного часу, що створює простір для задоволення освітніх потреб учнів, вирівнювання їхніх досягнень, розвитку наскрізних умінь тощо.

### *Календарне планування*

Календарне планування — це процес складання й коригування розкладу, в якому етапи навчальної роботи пов'язуються між собою в часі і з можливостями забезпечення різними видами матеріально-технічних та трудових ресурсів.

Під час календарного планування слід обов'язково враховувати необхідність дотримання заданих обмежень (тривалість робіт, ліміти особистісних, навчальних ресурсів тощо) та оптимальний розподіл ресурсів. Календарне планування здійснюють учителі на підставі навчальних програм у довільній формі. Воно визначає послідовність і тривалість окремих елементів навчальної діяльності (ігор, занять, уро-

ків тощо). Співвідношення часток освітніх галузей, що реалізуються через інтегровані курси або окремі предмети, може різнитися за тижнями. Баланс навчального часу між галузями періодично унормовує учитель, який також самостійно щотижня ухвалює рішення про розподіл 20% резерву часу.

*Державний стандарт початкової освіти* окреслює, що саме мають знати і вміти учні після закінчення певного циклу навчання; визначає ідейні засади та принципи навчально-виховного процесу, логіку його організації, спільні очікувані результати, що їх учень має досягнути за певний період, учителі зможуть розробляти свої навчальні програми та курси на основі інтеграції предметів.

Стандартом передбачено проведення між 2-ю і 3-ю академічними годинами рухливих ігор, зазвичай на вулиці.

У навчальних програмах з усіх предметів і курсів передбачено 20% резервного часу, який вчитель може використувати на свій розсуд (на засвоєння навчального матеріалу, екскурсію в музей тощо).

Наприкінці кожної чверті передбачено корекційно-рефлексійний тиждень для подолання розбіжностей учнів, адже всі вони навчаються згідно зі своїми темпами та особливостями.

Основною особливістю нового Державного стандарту є орієнтування вимог на рівень підготовки випускників, досягнення компетентностей.

*Компетентність* — здатність дитини реалізовувати на практиці здобуті знання та вміння. Діти мають набувати тих компетентностей, які допоможуть їм у житті.

Державний стандарт визначає 11 ключових компетентностей:

- ✓ вільне володіння державною мовою;
- ✓ здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;
- ✓ математичну компетентність;
- ✓ компетентності у галузі природничих наук, техніки та технологій;
- ✓ інноваційність;
- ✓ екологічну компетентність;

- ✓ інформаційно-комунікаційну компетентність;
- ✓ навчання впродовж життя;
- ✓ громадянські та соціальні компетентності;
- ✓ культурну компетентність;
- ✓ підприємливість та фінансову грамотність.

Стандарт передбачає інтегроване навчання в початковій школі.

### *Навіщо вводиться інтеграція?*

Дитина в ранньому віці сприймає світ цілісно, а не за окремими предметами. Тому навчання в початковій школі має бути інтегрованим — предмети повинні об'єднуватися навколо цікавих для дитини тем чи проблем. Наприклад, зараз учні отримують фрагментарні знання, які можна порівняти з пазлами. А з уведенням інтеграції ці «пазли знань» складатимуться в єдину «картину світу».

Упровадження Державного стандарту передбачає широкі можливості для інтеграції навчального матеріалу (табл. 1).

Таблиця 1

### Інтеграція навчального матеріалу

Предмети	Теми, що інтегруються
1	2
<b>1 клас</b>	
Основи здоров'я	Будь чистим і охайним.
Мистецтво	Типи музики.
Математика	Симетрія як засіб гармонізації форми.
Образотворче мистецтво	Виконання композиції «Крила метелика».
Природознавство	Різноманітність тварин.
Математика	Порівняння чисел. Попереднє і наступне число.
Мистецтво	Різні монети.
Навчання грамоти	Розбір кольору. Малювання квітів для віконниць бабусиної хати. Робота з дитячою книжкою. В. Сухомлинський «П'ять дубків».

Продовження таблиці 1

1	2
Математика Основи здоров'я	Складання і обчислення виразів на віднімання та додавання. Написання цифр. Культура спілкування. Словник мовленнєвого етикету. Правила спілкування.
<b>2 клас</b>	
Математика Трудове навчання	Закріплення вивчених таблиць додавання і віднімання. Розпізнавання геометричних фігур. Розмічання і вирізання з картону геометричних фігур.
Природознавство Мистецтво	Рослини восени. Осінь. Засоби мистецтва.
Основи здоров'я Читання	Рід, родина, рідня. Про родовід. В. Сенцовський, «Бабусин онучок». Складання усного портрета.
Читання Природознавство	Творчість Марійки Підгірянки: «Ліс», «Прийшла осінь». У царстві рослин. Охорона природи.
<b>3 клас</b>	
Природознавство Розвиток мовлення	Тварина — частина живої природи. Складання усного опису тварин.
Українська мова Трудове навчання	Розвиток зв'язного мовлення. Складання твору з елементами опису «Могутній дуб». Людина і художнє довкілля. Виготовлення композиції з використанням оригінальних технік. Композиція «Дуб-велетень».
Українська мова Читання Я і Україна	Розбір прикметника як частини мови. Складання розповіді за поданими словами «Мій друг», «Моя подруга». Творчість Грицька Бойка. З гумором про серйозні речі. «Як невдаха виступав», «Хвастунець», «Сашко». Перевага добрих вчинків.

Закінчення таблиці 1

1	2
Читання Українська мова Музика	Ознайомлення з творчістю Марійки Підгірянки: «Що я люблю», «Співанка про місяці». Вправи на встановлення зв'язку прикметників з іменниками. Визначення характеру музики. П.І.Чайковський, «Пори року».
Розвиток зв'язного мовлення Музика	Написання твору «Весна іде». Виразальні засоби музики С. Рахманінов, «Весняні води».
<b>4 клас</b>	
Мистецтво Математика	Конструювання будинків з паперу. Площа прямокутника.
Літературне читання Трудове навчання Я і Україна	«Перед Святвечором» (Ю. Смаль). (Оновлене коло читання). «Янгол із синтепону». Робота зі штучними матеріалами. Свята нашої держави.
Мистецтво Українська мова Мистецтво	Малювання композиції «Осінь за вікном». Твір-опис за картиною І. Левітана. Мова звуків. П.І.Чайковський, «Пори року» — слухання.
Мистецтво Літературне читання	Малювання композицій «Колядники». Календарно-обрядові пісні. Виконання колядок: «Добрий вечір тобі», «Нова радість стала». Юлія Смаль, «Різдвяна ніч» (оновлене коло читання).
Математика Я і Україна	Прості і складені задачі на знаходження швидкості, часу, відстані. Подорож материками й океанами.

Стандарт, як вже згадувалося, передбачає поділ початкової освіти на два цикли — 1–2 класи і 3–4 класи, які враховують особливості фізичного, психічного і розумового розвитку дітей:

- ✓ організацію освітнього процесу із застосуванням діяльнісного підходу на інтегровано-предметній основі;
  - ✓ 1 цикл ігровий;
  - ✓ 2 цикл — навчання на інтегровано-предметній основі;
- Загальні та конкретні очікувані результати (ЗОР і КОР).  
Освітні галузі, закладені в стандарті:

*Назви освітніх галузей:*

Мовно-літературна (МОВ). Математична (МАО). Природнична (ПРО). Технологічна (ТЕО). Інформатична (ІФО). Соціальна і здоров'язбережувальна (СЗО). Фізкультурна (ФІО). Громадянська та історична (ГІО). Мистецька (МІО).

Освітні галузі реалізуються здебільшого на інтегрованій основі, а тому навчальних предметів буде менше.

*Як буде реалізовуватись така інтеграція?*

Пропонується інтегрувати сім освітніх галузей у курс «Я досліджую світ». Окремими навчальними предметами залишаються іноземна мова, фізкультура та мистецтво. Звичні для нас «українську мову» та «математику» пропонується теж інтегрувати, але не повністю. З 4-х годин на тиждень вивчення математики один урок викладатиметься в рамках інтегрованого курсу, а інші три — як окремі навчальні предмети. Так само з українською мовою.

*Як читати стандарт?*

У стандарті для кожної освітньої галузі спершу вказується загальна ціль, на реалізацію якої спрямовані «загальні очікувані результати» (ЗОР) та «конкретні очікувані результати» (КОР). Ці загальні цілі виписані одразу після назви освітньої галузі.

**Загальні очікувані результати (ЗОР)** указують на рівень розвитку кожного вміння на завершення циклу навчання (1–2 клас і 3–4 відповідно).

**Конкретні очікувані результати (КОР)** описують ядро знань учня.

Саме за конкретними результатами проводитиметься підсумкове оцінювання учнів після закінчення 4 класу.

Разом із тим у стандарті сказано, що змістові лінії виписані для кожної освітньої галузі — вони окреслюють її внутрішню структуру та систематизують конкретні очікувані результати галузі.

**Модельні навчальні програми** — це зразок, за яким учителі створюють свої навчальні програми. Модельна програма наразі створюється вчителями-практиками, які пілотують стандарт. Тобто ми з вами, маючи стандарт, уже сьогодні зможемо розпочати роботу над створенням власних навчальних програм.

У стандарті визначено наскрізні вміння, які реалізуються в рамках кожної освітньої галузі:

- ✓ вирішую проблеми;
- ✓ критично мислю;
- ✓ творчо мислю (креативно);
- ✓ співпрацюю;
- ✓ ефективно спілкуюсь;
- ✓ розвиваю власний емоційний інтелект;
- ✓ досліджую;
- ✓ організую свою діяльність;
- ✓ рефлексую;
- ✓ читаю вдумливо.

*Знати і розуміти вимоги Державного стандарту початкової освіти — це:*

- ✓ опрацювати і використовувати на практиці методики, які дають змогу реалізувати інтегрований, діяльнісний та компетентнісний підходи;
- ✓ уміти складати власну навчальну програму, якісно заповнювати резервні години типових навчальних програм;
- ✓ створювати комфортне освітнє середовище для учнів класу та ефективно його застосовувати.

Відповідно до нового стандарту зміни відбуваються не лише стосовно змісту освіти, а й методів навчання, що вимагає зміни освітнього середовища в початковій школі.

#### **1.4. Організація навчання дітей з особливими потребами в закладах освіти різних типів**

Сучасне законодавство України в галузі освіти забезпечує правові засади подальшого розвитку системи освіти в частині створення умов для навчання, реабілітації, соціальної адаптації, інтеграції в суспільство дітей з особливими освітніми потребами.

Нині діти з особливими освітніми потребами можуть здобувати освіту в різних закладах загальної середньої освіти: спеціальних школах, навчально-реабілітаційних центрах, закладах загальної середньої освіти зі спеціальними та інклюзивними класами. Для учнів, які за станом здоров'я не можуть відвідувати заклад освіти, місцеві органи управління освітою організовують індивідуальне або дистанційне навчання. Право вибору закладу освіти або форми навчання належить батькам дитини.

Упровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої та дошкільної освіти є домінуючим напрямом у стратегії розвитку освіти для дітей з особливими освітніми потребами.

Філософія інклюзивного навчання базується на концептуальних положеннях щодо забезпечення прав людини та рівного доступу й участі в усіх сферах життя.

Завданням інклюзивного навчання є організація освітнього процесу, що задовольняв би освітні потреби всіх дітей; розробка системи надання спеціальних освітніх і фахових послуг для дітей з особливими потребами; створення позитивного клімату в освітньому середовищі.

Такі важливі складові інклюзивної форми навчання, як командний підхід, задоволення індивідуальних потреб учнів, співпраця з батьками, посилення психолого-педагогічного



супроводу, толерантне ставлення до особливих дітей і створення безбар'єрного освітньо-розвивального середовища залишаються актуальними. Отже, **актуальним залишається:**

- ✓ комплектування інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти;
- ✓ забезпечення дітям з порушеннями когнітивного розвитку освіти відповідного рівня в середовищі нормативних однолітків з необхідною адаптацією та модифікацією освітніх програм;
- ✓ упровадження особистісно орієнтованої моделі навчання (у тому числі шляхом посилення психолого-педагогічного супроводу);
- ✓ тісна співпраця з батьками для формування нової філософії суспільства;
- ✓ позитивне ставлення до дітей з особливими потребами;
- ✓ застосування принципів універсального дизайну та доступності.

### *Заклади дошкільної освіти*

У процесі планування роботи закладу дошкільної освіти щодо впровадження інклюзивної освіти радимо дотримуватися нормативно-правової бази:

Постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до Положення про дошкільний навчальний заклад» від 29.07.2015 р. № 530, якою унормовано створення інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти.

Постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 р. № 346 і від 14 червня 2000 р. № 963» від 29.07.2015 р. № 531, відповідно до якої введено посаду «асистент вихователя дошкільного навчального закладу» та затверджено право вихователя й асистента вихователя, які працюють в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти, на 56 днів щорічної відпустки.

Постанова Кабінету Міністрів України від 23 серпня 2016 р. № 526 «Про внесення змін у додаток 2 єдиної тарифної сітки розрядів і коефіцієнтів з оплати праці працівників установ, закладів та організацій окремих галузей бюджетної сфери, затвердженої постановою Кабінету Міністрів України від 30 серпня 2002 р. № 1298», відповідно до якої асистенту вихователя закладу дошкільної освіти в інклюзивній групі може бути встановлено посадовий оклад відповідно з 8-го по 10-й тарифні розряди.

Постанова Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 954 «Про внесення змін до Переліку закладів і установ освіти, охорони здоров'я та соціального захисту і посад, робота на яких дає право на пенсію за вислугу років, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 4 листопада 1993 р. № 909», якою асистентам вихователів, які працюють в інклюзивних групах, і директорам закладів дошкільної освіти гарантується право на пенсію за вислугу років. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 04.11.2010 р. № 1055» від 20.05.2016 р. № 544, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 07.06.2016 р. № 821/28951, згідно з яким посаду «асистент вихователя дошкільного навчального закладу» введено до Типових штатних нормативів закладів дошкільної освіти.

Лист Міністерства освіти і науки України «Про порядок комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах» №1/9-169 від 02.04.2015 р.

Лист Міністерства освіти і науки України від 12.10.2015 р. № 1/9-487, у якому розроблено інструктивно-методичні рекомендації з організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти.

Прийом дітей до інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти району (міста) здійснюється керівником закладу дошкільної освіти протягом календарного року за наявності місць на підставі:

- ✓ заяви батьків або осіб, які їх замінюють;

- ✓ медичної довідки про стан здоров'я дитини з висновком лікаря, що дитина може відвідувати заклад дошкільної освіти;
- ✓ довідки дільничного лікаря про епідеміологічне оточення;
- ✓ свідоцтва про народження.

Для дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, **додатково подається:**

- ✓ висновок інклюзивно-ресурсного центру;
- ✓ копія медичного висновку про дитину з інвалідністю віком до 18 років або копія посвідчення особи, яка одержує соціальну допомогу відповідно до Закону України «Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам»;
- ✓ копія індивідуальної програми реабілітації дитини з інвалідністю та направлення місцевого органу управління освітою.

Наповнюваність інклюзивних груп у закладі дошкільної освіти становить до 15 осіб, з них — 1–3 дитини можуть бути з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю.

Діти з особливими потребами можуть перебувати в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти до 7 (8) років відповідно до висновку інклюзивно-ресурсного центру. Така норма встановлена пунктом 7 Порядку комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах, затвердженого спільним наказом МОН та МОЗ від 06.02.2015 р. за № 104/52.

Організуючи інклюзивне навчання, необхідно керуватися вимогами, які забезпечують його успішний перебіг і дістали схвальну оцінку в практиці інклюзії. Насамперед освітнє середовище у класі має організуватися таким чином, щоб дитина з особливими потребами була залучена до освітнього процесу нарівні з усіма учнями, могла сумісно виконувати найрізноманітніші навчальні завдання,

якщо ж участь дитини у освітньому процесі без поправок і змін неможлива, бажано, щоб завдання були мінімальними (Н.Софій, Т.Loreman, J.Derpeler, D.Harvey). Це завдання досить складне. Тому про включення до освітнього процесу на уроці, реалізацію індивідуального підходу та досягнення визначених навчальних цілей дітьми з особливими потребами необхідно подбати ще на етапі розробки календарно-тематичного планування. Таке планування здійснюється для кожного класу відповідно до Навчальної програми й вимог Державного освітнього стандарту. Для внесення до календарно-тематичного плану індивідуальних цілей і завдань, адресованих школяру з особливими освітніми потребами, треба порівняти календарно-тематичний план з індивідуальною навчальною програмою, з'ясувати точки «дотику», в яких індивідуальні цілі навчання конкретної дитини можна легко вписати у загальну схему календарно-тематичного планування.

У календарно-тематичному плані, відповідно до індивідуальної навчальної програми, учитель указує основні вміння й навички, які мають бути сформовані в учнів з особливими освітніми потребами наприкінці курсу. Для того щоб визначити сутність основних знань, умінь та навичок, учитель може звернутися до адаптованих/модифікованих навчальних програм. Особливістю цих програм є те, що в них задається мінімальний обсяг програмового матеріалу, водночас передбачається, що його достатньо для подальшого вивчення предмета, інакше кажучи, вилучена частина матеріалу не є обов'язковою для вивчення і не порушує логіку дисципліни. Окрім того, навчальні досягнення спрощені й зорієнтовані на особливості когнітивного розвитку учнів, поступово ускладнюються, мають виразну практичну спрямованість. У таких навчальних програмах вміщено корекційно-розвивальні завдання, що конкретизуються напрямами корекційно-розвивальної роботи, яку слід здійснювати на матеріалі теми, що вивчається, і яка охоплює процеси

пізнавальної діяльності (сприймання, пам'ять, мислення), мовленнєвої діяльності, емоційно-вольової сфери.

Важливо пам'ятати: під час складання календарно-тематичного планування необхідно враховувати ті аспекти, які дадуть можливість органічно включити індивідуальні навчальні завдання учня з особливими освітніми потребами у загальні рамки освітнього процесу, інакше кажучи, такі завдання мають базуватися на тих знаннях, які повинні засвоювати всі учні в класі.

Наступним кроком включення дитини з особливими потребами в роботу на уроці є розробка поурочного плану. При цьому важливо, щоб у плануванні було відображено, яким чином індивідуальні цілі й завдання для такого учня влітаються у загальний контекст уроку. Отже, частина поурочного плану має присвячуватися організації навчальної діяльності учня з особливими освітніми потребами, яку дослідники інклюзії радять структурувати таким чином.

*Учень з особливими освітніми потребами: його індивідуальна мета.*

Указуються очікувані знання та уміння, що їх має опанувати учень після вивчення теми уроку.

*Матеріали і прийоми інклюзивного процесу.*

Зазначається, у яких частинах уроку дитина з особливими освітніми потребами буде залучена до освітнього процесу нарівні з усіма учнями та сумісно виконуватиме навчальне завдання.

До прийомів інклюзивного процесу учитель може вдаватися у різних частинах уроку та під час виконання різних завдань, застосовуючи при цьому індивідуальні прийоми — це зміни темпу виконання завдання, кількаразове повторення ключових елементів завдання, надання додаткового часу для його завершення, уведення більшої кількості запитань і застосування вправ різної міри складності, використання підказок і навідних запитань для стимулювання навчальної

активності, застосування наочного матеріалу з покроковою інструкцією тощо.

Заключний пункт поурочного плану — домашнє завдання. Узгоджується зі знаннями та уміннями, що їх має опанувати учень після вивчення теми.

На уроці окрім забезпечення сумісного виконання навчальних завдань треба дбати про достатню інтерактивність учнів з особливими потребами. Це можуть бути різні способи заохочення: бали, зірочки, наочні схеми досягнення результатів. При цьому важливо враховувати особистісні якості й інтереси дитини. Із цією метою до плану уроку (для школяра з особливими освітніми потребами) можуть вводитися завдання, що потребують застосування якостей, умінь і знань, пов'язаних із розвитком особистості дитини; наприклад, доцільно включити самоконтроль (слідкувати за собою, виправляти власні помилки).

Залучення школяра з особливими освітніми потребами до виконання спільного з усім класом навчального завдання потребує застосування зворотного зв'язку.

При цьому розглядають зворотний зв'язок, так званий зовнішній, коли інформація надходить від учнів до учителя, і внутрішній — інформація надходить від учителя до учня. Інформація, яку учитель отримує за допомогою зворотного зв'язку, необхідна для вироблення стратегії подачі навчального матеріалу — починаючи від установлення факту помилки і закінчуючи допомогою або демонструванням процесу виконання. Для учня зворотний зв'язок — це інформація про правильне (чи неправильне) виконання завдання.

Дослідники проблем інклюзії (І. Луценко, Ю. Найда, Н. Софій, Т. Loreman, J. Deppeler, D. Harvey) указують на те, що якісний зворотний зв'язок спрямовує учнів на поліпшення власних навчальних досягнень, водночас його ефективність досягається за дотримання низки умов. Так, учні мають усвідомити, що коментарі, зауваження, заохочення учителя (складові зворотного зв'язку) покликані поліпшити результати їхньої навчальної діяльності та допомагають

впевнитися в тому, що їхні дії правильні. Саме тому учитель спонукає учнів коментувати виконання завдання й відводить час поміркувати над висловленим; спонукає до запитань, уважно слухає учнів. Учитель, застосовуючи зворотний зв'язок, також керується низкою правил. Так, зворотний зв'язок здійснюється в рамках конкретної навчальної діяльності і є її постійною складовою (супроводжує і завершує процес навчання); надається лише в усній формі (коментарі, зауваження, розмова з учнем); є чітким і стосується навчальних цілей учня, а не його особистості або психофізичного стану; супроводжується позитивною мімікою, тоном і жестами; забезпечує достатній рівень допомоги, щоб надалі учень міг працювати самостійно; надається гнучко та змінюється з урахуванням відповіді учнів і нагальних навчальних потреб; має на меті заохочувати та розвивати бажання вчитися; використовується в поєднанні з опитуванням, поясненням, моделюванням.

В інклюзивному навчанні окрім якісного зворотного зв'язку вагомим вважається застосування взаємооцінювання та самооцінювання. Водночас це питання нині актуальне і для організації навчання у звичайному класі, у зв'язку із впровадженням нового Державного стандарту загальної середньої освіти та компетентісно орієнтованих навчальних програм.

В умовах компетентісного підходу передбачається, що акцент у змісті стандарту має зміститися із засвоєння знань про предмет на засвоєння знань про діяльність і, відповідно, на вироблення умінь не лише здійснювати, а й осмислювати її і себе як діяча. Тобто йдеться про активне залучення до навчальної діяльності як чинника, що позитивно впливає на успішність. Знання учнів про те, що вони мають вивчити, виділення ключових аспектів матеріалу, над якими потрібно попрацювати, приводить до його більш повного засвоєння в порівнянні з пасивним сприйманням і механічним виконанням навчальних завдань без усвідомлення їхніх значень та цілей. Взаємооцінювання дає змогу точніше зрозуміти

школяреві сутність завдань, мету та власні досягнення під час аналізу роботи товариша.

Перш ніж запропонувати учням взаємооцінювання, учитель має звернути їхню увагу на те, що це:

- ✓ партнерська взаємодія, під час якої учні допомагають один одному поліпшити навчальні результати;
- ✓ порівняння себе з іншими;
- ✓ порівняння показників власних теперішніх навчальних досягнень із попередніми.

Окрім того, учитель висуває такі вимоги до взаємооцінювання: обов'язкова повага до партнера; коректні та обґрунтовані коментарі; уважне слухання товариша.

Ще однією фундаментальною складовою навчальної діяльності учня є самооцінювання. Уміння оцінювати власну роботу сприяє впевненому поступу у навчанні. Яка моя навчальна мета? На якому етапі я перебуваю зараз? Що мені потрібно робити, щоб її досягти? Ці та інші питання мають стати внутрішньою потребою школяра. На початку навчальні цілі учитель визначає спільно з учнями. Далі учні самостійно регулюють власну навчальну діяльність, а вчитель забезпечує необхідну підтримку.

Для формування в учнів навичок самооцінювання в інклюзії використовують різні технології, одна з них — складання портфоліо.

Портфоліо учень складає самостійно, воно закладає підґрунтя саморефлексії навчальної діяльності, тобто відповідальності за своє навчання, оцінювання результатів власного навчання. У школяра формується вміння аналізувати власні інтереси, схильності, потреби і зіставляти їх з наявними можливостями. Цей чинник, зважаючи на низьку спроможність учнів з особливими освітніми потребами адекватно оцінити свій фізичний стан, інтелектуальні можливості, помітно завищену або занижену самооцінку, допоможе розвивати позитивні якості особистості. Дослідниками доведено, що самостійний добір матеріалів для портфоліо породжує



ситуацію успіху, приводить до підвищення самооцінки і впевненості у власних можливостях; окрім того, розвиваються пізнавальні інтереси і готовність до самостійного пізнання.

Матеріали, які добирає учень до портфоліо, слід групувати по розділах. Так, у розділі «Шкільні предмети» дитина може висловитися про кожний предмет, знайти в ньому щось важливе і необхідне для себе; розділ «Моє навчання» учень наповнює вдало написаними контрольними роботами, цікавими проектами, відгуками про прочитані книжки, графіком зростання швидкості читання, творчими роботами; у розділі «Моя суспільна робота» можна розповісти про доручення школяра. Він може брати участь у шкільному спектаклі, декламувати вірші тощо. Оформляти цей розділ бажано з використанням фотографій і коротких повідомлень на тему. У розділі «Мої досягнення» містяться грамоти, дипломи, листи з подяками, а також атестаційні відомості. Розділ «Відгуки і побажання» можна присвятити відгукам учителя. Наприклад: «Брав активну участь у підготовці позакласного заходу», «Підготував стінгазету» тощо. Тут можуть бути рекомендації і побажання вчителя за результатами навчального року.

У навчанні дітей з особливими потребами важливого значення набуває і портфоліо, яке складає учитель. Добірка матеріалів у портфоліо вчителя допомагає контролювати та оцінювати особистісні зміни школяра, які формуються внаслідок корекційного розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, мовленнєвої діяльності. Це дає можливість комплексно оцінити особистісний розвиток дитини, сформованість її навчальної діяльності, у тому числі навички самооцінювання.

Портфоліо вчителя є способом фіксування, накопичення та оцінювання індивідуальних досягнень школяра з особливими освітніми потребами протягом певного періоду навчання. Оскільки оцінюватися має динаміка навчальної успішності учня відносно самого себе, тому в портфоліо вкла-

даються продукти навчальної діяльності, які засвідчують її динаміку, а не лише абсолютні оцінки. У вчительському портфоліо може бути розділ «Досягнення учня в навчанні» (сторінки: «Рідна мова»; «Математика»; «Читання»), який вміщуватиме графіки швидкості читання, навчальні досягнення, зафіксовані оцінкою у вигляді дробу (знаменник вказує на кількість помилок, яких припустився учень у попередній роботі, а чисельник — кількість помилок у цій роботі); контрольні роботи (згідно з навчальною програмою), завдання, спрямовані на усунення помилок, допущених у роботі; зразки робіт із числа тих, що виконуються щоденно, та домашніх робіт тощо.

Портфоліо містить не лише матеріали, які ілюструють труднощі навчальної діяльності та процес їх усунення, а й сильні сторони дитини. Це можуть бути успішно виконані контрольні роботи, диктанти, творчі роботи, проекти тощо, а також якісні оцінні характеристики, які даються учневі його однолітками, учителем, батьками.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що організація навчання школяра з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі здійснюється згідно з усталеними вимогами практики інклюзії, необхідними для повноцінного включення до навчального процесу. Проте у процесі їх реалізації слід брати до уваги особливості психічного розвитку дітей з когнітивними порушеннями, урахування яких забезпечить ефективність інклюзивного навчання.

## **1.5. Особливості навчання у спеціальних закладах освіти**

Одним із найважливіших питань спеціальної освіти є питання корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. У цьому контексті перш за все необхідно розуміти сутність і місце корекційної роботи у професійній діяльності педагога, яка охоплює: консультаційну, діагностичну, соціально-педагогічну, реабілітаційну, психотерапевтичну й корекційну сфери. Тобто у цілому така ро-

бота спрямована на соціальну адаптацію та інтеграцію дитини з особливими освітніми потребами в систему суспільних відносин.

Оскільки головною особливістю освітнього процесу спеціальної школи є корекційна спрямованість, то діяльність корекційного педагога можна назвати корекційно-педагогічною. Вона акумулює всі заходи корекції виявлених порушень психофізичного розвитку дитини для запобігання вторинним викривленням, формування особистості дитини, створення умов для її розвитку. Робота вчителя у спеціальній школі пов'язує різні види діяльності: діагностичну, орієнтаційно-прогностичну, конструктивно-проектувальну, корекційну, організаційну, інформаційно-пояснювальну, комунікативно-стимулюючу, аналітико-оцінювальну, дослідницько-творчу тощо. Це, безумовно, потребує особистісно орієнтованих спеціальних та корекційно-розвивальних програм, індивідуального та диференційованого навчання, певного навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення.

Отже, організація навчання потребує визначення вчителем мети, змісту й методів. Як показує практика, визначення дидактичної мети й змісту не викликає у педагога утруднень, оскільки вони чітко окреслені в навчальних програмах з кожного предмета, деталізовані за класами, розділами й темами. Відповідно до них учитель добирає дидактичні методи й прийоми роботи. Проте значно складніше проводити корекційну роботу з учнями, які мають комплексні порушення, адже спеціальної програми для таких дітей не існує, а це свідчить про те, що не існує і заздалегідь визначеного чіткого змісту корекції. Тобто зміст корекції зорієнтовано лише на загальну мету — послаблення/подолання порушень психофізичного розвитку дітей з особливими потребами та подальший особистісний розвиток. По суті конкретні завдання корекційної роботи, її об'єкт, детальний зміст і методи кожного разу різнитимуться, оскільки залежать від етапу навчання і рівня розвитку дитини. З погляду на це вчитель повинен, аналізуючи загальні та індивідуаль-

ні об'єкти корекції учнів, добирати для кожного уроку відповідні завдання і виконувати не всю низку корекційних завдань відразу, а тільки ті, що зумовлені дидактичною метою даного уроку й характером навчального матеріалу, тобто на уроці вирішується лише кілька корекційних завдань, решта не актуалізується, проте на наступних уроках, згідно з навчальними цілями і змістом матеріалу, провідними стають інші корекційні завдання. Таким чином, корекційно-розвивальна робота здійснюється в системі, певні корекційні заняття підпорядковуються загальним корекційним цілям й інтегруються зі змістом навчального предмета.

Для побудови ефективної системи корекційно-розвивальної роботи необхідно розробити показники результативності корекційного впливу в процесі навчання, зокрема: якісні й кількісні зміни у корекції первинного порушення; підвищення рівня актуального розвитку і, як наслідок, збільшення зони найближчого розвитку; свідоме використання дітьми набутого досвіду в життєдіяльності; підвищення рівня розвитку різних сфер (особистісної, пізнавальної, когнітивної, фізичної тощо). Орієнтуючись на такі показники, учитель може зробити висновки щодо ефективності впливу корекційної роботи.

Слід заважити, що корекційній роботі з дітьми, які навчаються у спеціальній школі, передусе діагностична робота психолога: визначення рівня готовності до школи, соціально-психологічної зрілості, готовності до навчання в середній ланці; оцінювання готовності до переходу до старшої школи; дослідження рівня суїцидального ризику; психодіагностика професійної орієнтації тощо. Поряд із цим на початку навчального року важливо проводити психодіагностичну оцінку учнів груп ризику: це діти, схильні до правопорушень; діти, родини яких опинились у скрутних життєвих обставинах тощо.

Отже, головною відмінністю організації процесу навчання дитини у спеціальній школі є система комплексних заходів психолого-педагогічного впливу на різні сфери розвитку ди-

тини в цілому, що дає їй змогу використовувати свої потенційні можливості в життєдіяльності.

Успішній організації освітнього процесу школярів з особливими освітніми потребами **спеціальних освітніх закладів** (спеціальних класів) сприяє *корекційно-розвивальна складова*, якою регламентується організація системної реабілітаційної роботи з учнями (вихованцями):

- ✓ розвиток слухового сприйняття;
- ✓ розвиток зорового сприйняття;
- ✓ розвиток мовлення;
- ✓ корекція пізнавальної діяльності;
- ✓ формування навичок просторового орієнтування;
- ✓ соціально-побутове орієнтування;
- ✓ формування компенсаторних способів діяльності;
- ✓ використання знань, умінь і навичок на практиці;
- ✓ розвиток комунікативної діяльності та творчості;
- ✓ фізичний розвиток.

Така робота передбачає вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів, і потребує впровадження особистісно орієнтованих програм навчання та реабілітації за індивідуальним та диференційованим підходом.

Обов'язковим при цьому є використання навчально-реабілітаційного пристосування, яке необхідно дитині з урахуванням особливостей її розвитку для допомоги у сприйманні докільця і навчального матеріалу.

Ефективності освітнього процесу сприяють різні форми роботи: навчання в парах, групи кооперованого навчання, за індивідуальними інструкціями, незалежні самостійні заняття.

Зміст, форми та методи навчання і виховання дітей з особливими потребами мають бути корекційно спрямованими. Це означає, що кожна тема, яку вивчають у школі, кожен метод і прийом, використаний учителем чи вихователем, мають не лише сприяти засвоєнню знань, умінь і навичок,

формуванню поведінки, а й спрямовуватися на корекцію психофізичного розвитку (залежно від порушення).

Система корекційного впливу на учнів має бути розрахована на тривалий час і діяти на особистість загалом, в єдності таких її компонентів, як пізнавальні, емоційно-вольові психічні процеси, досвід (знання, вміння, навички), спрямованість, поведінка. Відповідно, учителю необхідно узгоджувати педагогічні впливи з медичними і психологічними показниками; дотримуватися послідовності й наступності в корекційно-виховній роботі, єдиного охоронно-педагогічного режиму в школі та сім'ї.

Починаючи працювати з учнями, педагог має враховувати індивідуальну структуру порушення (первинне порушення, вторинне порушення, подальші ускладнення) та збережені можливості, тобто йому слід вивчити досвід дитини, її спрямованість, поведінку. Успіх навчання і корекційно-виховної роботи з учнями з особливими освітніми потребами залежить також і від правильної організації та здійснення медичного супроводу, а вдале проведення лікувально-профілактичних заходів — від суворо скоординованої діяльності медичних працівників і педагогічного колективу.

Корекційна робота охоплює всі напрями навчальної діяльності з учнями з особливими потребами, вона спрямована на розвиток різноманітних психічних процесів: сприйняття, пам'яті, мислення, мовлення, емоційно-вольової сфери, на формування особистості загалом. Але цей розвиток найбільш ефективно і повноцінно відбувається за відповідних педагогічних умов, і головна з них полягає в тому, що учні мають свідомо розібратися в логічній суті всіх тих навчальних і трудових завдань, які вони виконують у школі.

Спрямування навчальної роботи на свідоме засвоєння матеріалу, на введення логічної складової у навчальну діяльність неабияк сприяє корекції та вдосконаленню не лише вищих психічних функцій (на що, по суті, прямо звернена така робота), а й розвиває та коригує елементарні психічні процеси.

Корекційна робота відбувається у процесі всієї навчально-виховної роботи школи, проводиться на тому навчальному матеріалі, який є змістом того чи іншого навчального предмета.

Мета навчання має бути конкретно сформульована для кожного навчального предмета, уроку, виховного заходу.

Комплексний підхід у корекційному вихованні школярів з особливими потребами реалізовуватиметься лише тоді, коли педагоги, працюючи з певним класом або групою, уявлятимуть усю систему конкретних завдань, їхню ієрархію. Учитель, узявши за основу абстрактно і глобально сформульовані завдання, може зробити акцент на будь-яких конкретних моментах з погляду на власне бачення.

Ефект корекційно-розвивального навчання набагато вищий, якщо його мету сформульовано точно й адекватно.

Метою корекційної роботи є виправлення, послаблення недоліків психофізичного розвитку. Для досягнення цієї глобальної мети може використовуватися ціла низка завдань і напрямів роботи:

- ✓ реалізація вимог охоронно-педагогічного режиму;
- ✓ виправлення особливостей недорозвинення всієї пізнавальної діяльності й особливостей дитини;
- ✓ урахування навчального потенціалу школяра;
- ✓ визначення мети кожного уроку не абстрактно, а з урахуванням потенціалу кожного учня; формування навчальних умінь і навичок, позитивного ставлення до навчання;
- ✓ урахування під час навчання рівня знань, умінь і навичок кожного учня з усіх навчальних предметів;
- ✓ корекція мимовільної поведінки та уваги;
- ✓ формування вміння сприймати завдання вчителя та вихователя в усіх видах діяльності, контролювати свою активність, оцінювати результати (самооцінка);
- ✓ формування прийомів розумової діяльності у певній системі (постійне ускладнення змісту навчання, поступове переведення практичних дій аналізу і синтезу та похідних від них операцій порівняння, узагальнення,

- конкретизації, класифікації тощо у сферу уявлень і понять);
- ✓ діагностика, що передбачає поширення й поглиблення знань педагогів про учнів;
  - ✓ підвищення кількості та якості вимог до розумової діяльності (при цьому обов'язково враховувати диференційовані й індивідуальні можливості дітей);
  - ✓ використання повноцінних зразків, на основі яких можливе здійснення розумових операцій;
  - ✓ підтвердження та заохочення правильно оформлених результатів пізнавальної діяльності;
  - ✓ забезпечення зв'язку розумової діяльності учнів із суспільним життям і практикою;
  - ✓ формування мовленнєвих навичок у поєднанні з практичними і розумовими здібностями.

Крім цих загальних напрямів у кожного предмета є численні специфічні прийоми активізації розумової діяльності учнів з особливими потребами. Важлива роль у цьому контексті належить психологу. Робота психолога в системі освіти полягає переважно в діагностичних, корекційних процедурах, розробленні рекомендацій і методичного матеріалу для вчителів, вихователів, батьків, тому особливо важливо визначити всі психологічні аспекти життя дитини, її стосунки в родині, ставлення педагога до дитини, стосунки з однолітками та однокласниками, зібрати повний анамнестичний матеріал, який якнайповніше відображає процеси становлення дитини як особистості.

Отже, дитина з особливими потребами не повинна займати особливе становище в класі, вона має почуватися природно, досягти самостійності, наскільки це можливо. В інклюзивному класі слід створити таку атмосферу порозуміння і взаємодопомоги між учнями, щоб забезпечити дитині з особливими потребами можливість самоствердитися, подолати неадекватні установи і стереотипи, набути певних навичок соціальної поведінки.



Результативність навчально-виховної, корекційно-реабілітаційної та лікувально-профілактичної роботи в інклюзивному класі (групі) значною мірою залежить від скоординованості впливів усіх членів команди (керівника закладу, педагогів, лікарів, психолога, дефектолога, реабілітолога, батьків) на дітей з особливими потребами, від комплексного підходу до планування і реалізації корекційно-розвивальних заходів. Важливо заохочувати організацію неформальних груп підтримки серед учнів школи, аби створити простір для соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами.

Таким чином, організація навчання школяра з особливими потребами, враховуючи особливості психічного розвитку цих дітей, у навчальних закладах різних типів передбачає повноцінне включення дитини до навчального процесу, що забезпечить ефективність навчання.

### **1.6. Диференційований підхід до навчання школярів з особливими освітніми потребами в інклюзивному закладі**

В організації інклюзивного навчання однією з найвагоміших і найскладніших складових вважається диференціація. Ще на початку вісімдесятих років минулого століття впровадження інклюзивної моделі освіти спонукало педагогів модифікувати курикулум (навчально-методичне забезпечення), зважаючи на особливості навчальних потреб і поведінки школярів з особливими освітніми потребами на уроці. Для позначення цього підходу починають вдаватися до різних термінів, насамперед, це диференціація, в межах якої нині розглядають модифікацію — внесення змін до змісту й понятійної сутності предмета, а також адаптацію — зміну, що не передбачає суттєвих змін змісту. На думку дослідників, сутність диференціації полягає в тому, що курикулуми, у тому числі стандартизовані, мають містити можливість для задоволення різноманітних освітніх потреб. Аналіз досліджень з проблеми диференціації різноаспектний. У дослідженнях йдеться про залежність ефективності інклюзивно-

го навчання від того, наскільки в освітньому процесі враховуються індивідуальні освітні потреби дитини (Madden and Slavin, 1983; Strickland and Turnbull, 1990); якою мірою здійснюється адаптація та модифікація стандартної навчальної програми, ретельне і систематичне структурування визначених навчальних цілей (Madden and Slavin, 1983; Strickland and Turnbull, 1990; Cheney and Demchak, 1996; Department of Education Victoria, 1998). У диференційованому викладанні передбачається використання методик, що орієнтуються на сильні сторони учня, його інтереси, уміння, навички, рівень підготовленості та можливості їх формування в умовах інклюзивного навчального середовища (Gartin, Murdick, Imbeau and Perner, 2002).

Загалом погляди дослідників зводяться до необхідності диференціації освітнього середовища, перш за все, стандартизованого курикулуму, що містить обсяг навчального матеріалу, який мають опанувати учні.

У стандартизованому курикулумі виділяють три взаємопов'язані складові:

- ✓ зміст — перелік знань, умінь і навичок з конкретної навчальної дисципліни;
- ✓ успішність — рівні володіння навчальним матеріалом;
- ✓ організація навчального процесу — комплекс матеріалів, методів, прийомів і форм роботи та організаційних заходів, необхідних для успішного навчання.

Перед педагогами ставиться завдання адаптувати навчальний процес таким чином, щоб усі діти мали можливість набути знання, уміння і навички відповідно до стандартизованого курикулуму. На думку дослідників (J. J. Hoover, J. R. Patton), визначені складові курикулуму, які підлягають диференціюванню, доповнюються ще й підходами до організації різних форм роботи, формування навичок поведінки.

Отже, диференціація в інклюзивному середовищі поширюється на всі складові стандартизованого курикулуму; вона передбачає визначення конкретних освітніх цілей, адапта-

цію/модифікацію стандартної навчальної програми з подальшим її втіленням в індивідуальній навчальній програмі учня з особливими освітніми потребами.

Усталені підходи до диференціації освітнього середовища в умовах інклюзії доцільно втілювати у вітчизняну практику навчання дітей з особливими освітніми потребами, проєктуючи їх на особливості організації змісту, методів, методик та технологій навчання у спеціальній школі або закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання.

Диференціація має охоплювати: зміст навчання, процес навчання, навички соціалізації.

**Зміст навчання** визначається Державним стандартом загальної середньої освіти, диференціація якого закладається у Державному стандарті початкової освіти. Його засадами обрано компетентнісний та особистісно орієнтований підхід, що визначають результативну складову змісту початкової загальної освіти. У полі компетентнісного підходу визначено ключові компетентності, що необхідні для розвитку особистої реалізації, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити життєвий успіх дитини в суспільстві.

Похідними **Державного стандарту початкової освіти** є компетентісно орієнтовані навчальні програми, зміст яких спрямовано на набуття ключових компетентностей у сфері комунікації, критичного мислення, особистої та соціальної відповідальності.

Диференціація змісту навчального матеріалу полягає у скороченні його обсягу, що підлягає засвоєнню. Передбачається, що визначеного змісту буде достатньо для подальшого вивчення предмета, при цьому не порушується логіка та сутність змістових ліній освітнього стандарту галузі. Окрім того, державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки школяра можуть бути спрощені й зорієнтовані на особливості розумової діяльності учнів з особливими потребами; характеризуватися поступовим ускладненням; мати виразну практичну спрямованість.

Диференціація корекційно-розвивальної роботи має орієнтуватися на загальні та специфічні закономірності дизонтогенетичного розвитку і розробляти на цьому підґрунті корекційно-розвивальні завдання, які реалізуються у процесі роботи з програмовим матеріалом та охоплюють процеси пізнавальної діяльності (сприймання, пам'ять, мислення), мовленнєву діяльність, емоційно-вольову сферу особистості.

Сутність диференціації полягає у визначенні оптимальних рівнів засвоєння змісту навчання, які свідчать про міру його опанування учнем. Об'єктом оцінювання мають бути складові навчальної діяльності учня: змістовий (обсяг знань, визначених індивідуальною навчальною програмою); операційний (уміння, навички: предметні, навчально-пізнавальні, контрольні-оцінні); мотиваційний (ставлення до кінцевого результату діяльності та оволодіння способом діяльності). Визначені складові оцінювання конкретизуються в індивідуальній навчальній програмі учня з особливими потребами.

Загальним способом модифікації навчальних матеріалів в інклюзії є прилаштування тексту для читання — виділення шрифтом або кольором ключових елементів у тексті (такий підхід допомагає концентрувати увагу на головному у змісті, дає можливість донести до учня найсуттєвіше з першого прочитання); усунення зайвих подробиць (спрощення речень, абзаців, скорочення сторінок); доповнення текстових фрагментів короткими коментарями прописом для кращого засвоєння, що акцентують увагу на основних положеннях, ідеях; спрощення розміщення тексту на сторінці (усунення діаграм, малюнків і підписів до них, які можуть відволікати увагу учнів); доповнення ілюстративного матеріалу запитаннями і поясненнями (вони керують сприйманням учнів, привертають їхню увагу до різних деталей, що мають значення для розуміння змісту зображеного, стимулюють висловлювання). Такі способи модифікації будуть корисними й учням з нормотиповим розвитком, які навчаються в інклюзивному класі.

**Навчальний процес** є наступною складовою диференціації.

Передбачається добір методів, методик, технологій, які забезпечують ефективне вивчення та узагальнення навчального матеріалу школярем з особливими освітніми потребам.

Школярі можуть отримувати знання різними шляхами: інформація повідомляється вчителем; подається вчителем та колективно обговорюється; учням пропонуються навчальні завдання, виконання яких можливе за застосування різних способів сприйняття (візуального, аудіального, кінестетичного). Такі способи вирішення навчальних завдань покладено в основу диференціації навчального процесу в інклюзії в освітній практиці зарубіжних країн. Також практикується розмаїття способів представлення навчального матеріалу учнями, їм надаються різні можливості для демонстрації набутих знань, умінь і навичок. Так, під час оцінювання поряд із традиційними методами (контрольні роботи, тести, усне опитування) застосовуються неусталені методи і прийоми, наприклад вербальні та/або візуальні презентації, практичне виконання різних завдань тощо. Така різноманітність способів представлення навчального матеріалу враховує можливості й інтереси усіх учнів у класі, підвищує рівень мотивації до навчання.

**Навички соціалізації** розглядаються в рамках формування соціальної компетентності учня з особливими потребами й охоплюють корекцію його поведінки, розвиток уміння налагоджувати суспільні стосунки і неформальні емоційно-особистісні стосунки з однолітками. Окреслені чинники розглядаються як довгострокові і найближчі цілі корекційно-розвивального навчання школяра з особливими освітніми потребами. Вони конкретизуються виробленням в учнів здатності володіти собою й керувати власною поведінкою у різноманітних навчальних ситуаціях та під час роботи в різних групах (у тому числі великих і малих), у навчанні в парах, самостійній роботі.

Диференційований підхід реалізується безпосередньо у процесі навчання школярів з ООП шляхом самостійного оцінювання власних дій, зіставлення власних результатів з визначеними загальноприйнятими критеріями.

На практиці одним із показників ефективно налагодженого інклюзивного навчання вважається співпраця. Навчальний процес структурується так, щоб забезпечити достатню взаємодію, підтримку, повагу й прийняття кожного школяра в класному колективі. Насамперед такий підхід реалізується під час співпраці в парах і малих групах, він спонукає до активної навчальної діяльності, створює умови взаєморозуміння між учасниками під час виконання спільних завдань. У співпраці учні демонструють вищий рівень критичного й логічного мислення, генерують більше нестандартних ідей, ефективніше переносять набуті знання, уміння й навички в нові умови. Особливо важлива така співпраця для школярів з ООП, які зазвичай, виконуючи ті чи інші спільні завдання, займають пасивну позицію.

Навчання у співпраці допомагає зменшити рівень стресу й тривожності в учнів, сприяє формуванню позитивного ставлення до навчального матеріалу і навчального досвіду загалом. Крім того, під час співпраці створюються умови для налагодження міжособистісних стосунків між дітьми, що позитивно впливає на їхній соціальний розвиток.

За змістом розрізняють однорідну групову роботу, коли невеликі групи учнів виконують однакове завдання, та диференційовану — виконання невеликими групами різних завдань. Під час організації групової роботи диференціація полягає у створенні моделі навчальної діяльності школярів як з особливими освітніми потребами, так і з нормотиповим розвитком.

У класі звичайно застосовується кілька моделей навчальної діяльності:

- ✓ модель навчальної діяльності школярів з достатнім рівнем пізнавальної активності, емоційно-вольової сфери та достатньою/високою научуваністю;

- ✓ модель, побудована з урахуванням особливостей функції регуляції навчально-пізнавальної діяльності: дефіцит уваги з гіпер- чи гіпоактивністю, недорозвиненість мотиваційної та емоційно-вольової сфер, розлади працездатності різного походження, різні темпи роботи; наукуваність достатня.

Ці особливості більшою чи меншою мірою можуть спостерігатися в частини дітей із нормотиповим розвитком, але значно виразніші вони в дітей з ООП, відтак, використовуються такі моделі:

- ✓ модель навчальної діяльності, побудована з урахуванням недостатнього розвитку пізнавальної діяльності (сприймання, пам'яті, мислення), мають місце недоліки писемного й усного мовлення, наукуваність знижена. Ця модель властива для частини школярів з нормотиповим розвитком, більшою чи меншою мірою спостерігається в усіх дітей з особливими потребами;
- ✓ модель навчальної діяльності, побудована на основі значних порушень навчально-пізнавальної діяльності внаслідок недостатнього розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, мовлення; спостерігається ригідність, негнучкість мислення, наукуваність суттєво знижена. Така модель властива школярам з особливими освітніми потребами (із затримкою психічного розвитку; із легкими порушеннями інтелектуального розвитку, порушеннями функцій уваги та гіперактивністю).

Отже, організація співпраці в інклюзивному класі вирішує низку важливих як навчальних, так і виховних завдань. Диференціація її перебігу полягає в орієнтації на моделі навчальної діяльності учнів класу з нормотиповим розвитком та з особливими освітніми потребами.

Таким чином, диференціація освітнього середовища в умовах інклюзії охоплює: зміст навчання, процес навчання, навички соціалізації.

У змісті навчання, визначеного Державним стандартом загальної освіти, поряд з особистісно орієнтованим і компетентнісним підходами визначено життєву компетентність.

Диференціація відповідає державним вимогам до рівня загальноосвітньої підготовки учнів і представлена у критеріях оцінювання навчальних досягнень. Вона полягає у визначенні оптимальних рівнів засвоєння змісту навчання, які свідчать про міру його опанування учнем.

Можна сказати, що сутність диференціації навчального процесу в доборі методів, методик, технологій, які забезпечують ефективне вивчення та узагальнення навчального матеріалу школярем з особливими потребами. У рамках формування соціальної компетентності учнів з особливими освітніми потребами диференціації підлягають навички соціалізації, що охоплюють корекційний розвиток поведінки, формування вміння налагоджувати суспільні стосунки і неформальні емоційно-особистісні стосунки з однолітками. Вони конкретизуються диференційованими підходами до вироблення в учнів здатності володіти собою й керувати власною поведінкою у різноманітних навчальних ситуаціях та під час роботи в різних групах, навчанні в парах, під час самостійної роботи тощо. Тобто під диференціацією розуміється не додавання до навчального плану нових предметів, а створення сприятливих умов для учнів з ООП на основі тих предметів, які вже є, з метою ефективного оволодіння необхідними знаннями. При цьому в освітніх закладах, де навчаються такі діти, команда фахівців орієнтується на розвиток інтересів, схильностей і здібностей усіх учасників освітнього процесу. Якщо розглянути диференціацію з погляду на практичність, вона може втілюватися таким чином: шляхом формування груп учнів за ознакою їхньої успішності, поділу навчальних дисциплін на обов'язкові та за вибором; шляхом складання освітніх маршрутів для окремих учнів з особливими потребами згідно з їхнім розвитком.



## Розділ 2

# КОРЕКЦІЙНІ ТА МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

### 2.1. Напрями корекційно-розвивальної роботи

Корекційно-розвивальна робота — вагома складова навчання. Корекційно-розвивальну роботу в умовах інклюзивного навчання здійснюють спеціальні фахівці: корекційний педагог, логопед, спеціальний психолог, соціальний працівник. Однак не залишаються осторонь й інші учасники мультидисциплінарної команди, а саме: учителі, асистенти вчителів, музичні керівники, фахівці з ЛФК та ін. Значна роль у закріпленні результатів корекційної роботи належить батькам.

**Корекція** (від лат. *correctio* — поліпшення, виправлення). Тлумачення слова: 1) сукупність педагогічних та лікувальних засобів, спрямованих на поліпшення та виправлення процесу розвитку особи; 2) виправлення окремих вад у дітей із психофізичними недоліками. Перше тлумачення широке, друге пов'язане з використанням терміна корекції у вузькому значенні («корекція вимови» — виправлення недоліків вимови дитини завдяки логопедичним засобам, «корекція зору» — застосування оптичних засобів для поліпшення зорової функції).

**Компенсація** — відновлення недорозвинених чи порушених психічних функцій за допомогою використання збережених функцій або перебудови частково порушених. За

компенсації психічних функцій можливе залучення нових нервових структур, які раніше не брали участі у процесі. Такі структури функціонально об'єднуються на основі вирішення спільних завдань.

У процесі організації корекційно-розвивальної роботи з дитиною з особливими потребами необхідно враховувати компенсаторні можливості організму, тобто ті позитивні зміни, що відбуваються в розвитку дитини загалом під впливом цілеспрямованого, організованого навчання. Тому цей вид роботи в педагогічній діяльності — головна й невід'ємна умова успішного залучення дитини до інклюзивного навчання.

Корекційно-розвивальна робота здійснюється в педагогічному процесі за допомогою різних методик і організаційних форм. Педагогічний процес, мета якого — корекція розвитку дитини, визначається як корекційно спрямований. Тобто це корекційно спрямоване навчання і корекційно спрямоване виховання.

У ході застосування корекційно-розвивальної роботи в інклюзивній школі, залежно від потреб і навчальних можливостей дитини, використовуються допоміжні навчальні технології, методики або їхні модифіковані чи адаптовані елементи. Наприклад: для учня з порушеннями зору в класній кімнаті необхідно вибрати добре освітлене робоче місце, визначити оптимальну відстань для списування з дошки, подбати про додаткове освітлення. Під час уроку слід використовувати збільшену наочність (бажано, щоб учень мав її на парті), структуровані таблиці-підказки, використовувати контрастність тощо.

Якщо учень має порушення рухової сфери, навчальній команді необхідно подбати про легкий доступ до робочого місця, дошки (відрегулювати її висоту), про місце для відпочинку (окрема кімната чи затишний куточок у класі), передбачити доступність туалетної кімнати та рівень допомоги в ній.

Важливо також враховувати, що батьки відіграють ключову роль в освіті й підтримці учня з особливими потребами.

Батьки, які мають усі права та обов'язки, виступають джерелом інформації про дитину і повинні бути партнерами під час розробки та впровадження програм для їхніх дітей, адже їхня думка значуща.

Педагог інклюзивного класу в співробітництві з усіма членами мультидисциплінарної команди орієнтується на особливі стратегії навчання дітей з особливими потребами. Наприклад, учням із розладами аутистичного спектра потрібна адаптація навчальної програми з урахуванням «тріади порушень»: соціальної взаємодії, комунікації, поведінки; учням з порушеннями інтелектуального розвитку важлива покрокова інструкція до виконання завдання.

Корекційно-розвивальна робота розглядається як підґрунтя організації навчально-виховної роботи, зокрема в інклюзивному класі: без цілеспрямованого подолання чи послаблення вад знижується ефективність навчання й виховання дітей; ускладнюється процес оволодіння необхідними для них знаннями, уміннями, навичками, процес становлення поведінки, соціалізації особистості.

Проте особливість корекційно-розвивального впливу полягає не стільки в закономірностях засвоєння навчального матеріалу, скільки в його меті, визначеній відповідно до предмета корекції, його сутності. Саме предмет корекції, тобто те, що необхідно виправляти та розвивати в дитини, визначає мету, пошук спеціальних шляхів організації педагогічного процесу, добір відповідних методичних засобів та змісту навчання, показники його результативності.

Отже, корекційно-розвивальну роботу забезпечують такі компоненти педагогічного процесу:

- ✓ цільовий;
- ✓ організаційний;
- ✓ змістовий;
- ✓ методичний;
- ✓ результативний.

Задля забезпечення фахової корекційно-розвивальної роботи в умовах навчального закладу створюється навчальна команда різнопрофільних спеціалістів, які беруть участь у розробці та реалізації індивідуального навчального плану (ІНП) учня.

До складу такої команди входять: учитель, психолог, соціальний педагог, методист; за потреби запрошують медичних працівників, фахівців із реабілітації, педагогів-дефектологів (корекційних педагогів). Також членами навчальної команди обов'язково є батьки учня, з якими обговорюються й узгоджуються всі дії та заходи, що їх проводитимуть із дитиною у навчальному закладі. Разом визначається можливість реалізації ІНП в домашніх умовах.

Організація корекційно спрямованого навчання в інклюзивному класі передбачає підготовку та створення умов, необхідних для роботи учнів над засвоєнням програмного матеріалу, подолання навчальних проблем, зазначених в ІНП. Організаційна сторона такої роботи охоплює широкий діапазон питань: визначення оптимальної форми (групова, підгрупова, індивідуальна), типу уроку та його структури, а також забезпечення учнів необхідними навчальними матеріалами, інструментами тощо.

Особливе значення для проведення корекційної роботи має цілеспрямований вибір змісту навчання та використання його можливостей. Корекційний вплив та навчання можуть здійснюватись на одному й тому самому програмному матеріалі. Проте, залежно від поставленої мети, обраних форм організації навчання, типу уроку чи заняття, змінюватиметься сила, темп корекційного впливу та якісного засвоєння знань. Наприклад: якщо до реалізації ІНП залучено вчителя, психолога та батьків, успішним корекційний вплив буде лише за умови взаємодоповнення, повторення і закріплення навчального матеріалу в різних формах роботи з різними фахівцями під час різних видів діяльності. Отже, щоб навчальний матеріал мав корекційне значення і сприяв становленню певної складової розвитку, він має забезпечувати

досягнення освітньої мети, враховувати особливості засвоєння знань та уможливлювати в процесі навчання проведення корекційно-розвивальної роботи.

Якщо на уроці математики ставиться мета сформувати в дитини певну розумову дію, наприклад узагальнення за спільною ознакою, зміст навчання має містити матеріал для такої роботи, а розв'язання відповідної арифметичної задачі — ставити дитину в ситуацію необхідності виконувати дію узагальнення. Психолог дане поняття може закріплювати під час індивідуальних корекційних занять, використовуючи іншу наочність або завдання на повторення чи закріплення матеріалу. Батьки ці узагальнювальні поняття можуть закріплювати під час прогулянки, читання, виконання хатніх справ.

Досягнення корекційної мети передбачає і визначення відповідної до предмета корекції методики диференційованого впливу (методи, засоби, прийоми, умови тощо). Саме методиці надається провідна роль у проведенні корекційно-розвивальної роботи.

Постановка й досягнення мети відповідно до визначеного предмета корекційного впливу вимагають передбачати й корекційні ефекти як специфічні, вагомі її компоненти, тобто обирати показники результативності роботи з дитиною, проведеної засобами організації, змісту, методики. Якщо показником ефективності навчання є засвоєння учнем знань і способів дій, намічених навчальними програмами, то ефективність корекції вимірюється за параметрами, що свідчать про його розвиток. Найбільш загальний показник розвитку — опанування дитиною різних видів діяльності (ігрової, трудової, навчальної), усіх її структурних компонентів; набуття таких характеристик діяльності, як її усвідомленість та довільність, загальнонавчальних і загальнотрудових умінь; сформованість складових психофізичного розвитку.

Розглядаючи відмінність показників ефективності навчального та корекційного процесів, слід враховувати різний термін їх досягнення. Адже опанування учнями знань, умінь

і навичок відбувається набагато швидше, ніж становлення в них певних психічних надбань.

Таким чином, члени навчальної команди в процесі **корекції психічного розвитку** (сукупність педагогічних і психологічних впливів, спрямованих на виправлення, компенсацію недоліків, відхилень у психічному та фізичному розвитку дитини, що містить у собі як корекцію окремих порушень, так і цілісний вплив на особистість) використовують психокорекційні технології — сукупність знань про способи та засоби проведення психокорекційного впливу, який розглядають як складну систему, що включає стратегічні й тактичні завдання.

*Стратегічні* — розробка психокорекційних розвивальних програм і комплексів; *тактичні* — розробка методів і психокорекційних розвивальних технік (вибір форми проведення корекційно-розвивальної роботи, добір груп, режим і тривалість занять).

Система комплексної корекційно-розвивальної допомоги дітям з особливими потребами в умовах інклюзії передбачає:

1. Медичну допомогу (лікування основного захворювання, підтримувальну терапію, лікувальну фізкультуру, масаж тощо). Наприклад, дитина із загальними соматичними захворюваннями у медичному блоці навчального закладу може отримати необхідний препарат; відвідувати групу оздоровчої, лікувальної фізкультури замість основної групи з фізичного виховання; дитина із церебральним паралічем отримує реабілітаційну підтримку у вигляді стимулюючого чи розслаблюючого масажу та ін.

2. Педагогічну допомогу (навчання, виховання та розвиток). Наприклад, педагогом добираються відповідні до потреб учня технології подачі матеріалу, проводиться додаткова індивідуальна робота; створюються умови для соціальної адаптації учня.

3. Психологічну допомогу (психологічну корекцію, оптимізацію сімейного клімату). Психолог навчального закладу проводить сімейне консультування, організовує спільні за-

ходи у класі щодо подолання конфліктів, а також проводить індивідуальну психокорекційну роботу з учнями.

4. Соціальну допомогу (створення умов, що сприяють соціалізації). Наприклад, соціальний педагог сприяє адаптації учня, проводить заняття з учнівським, батьківським колективами; працює над усвідомленням вибору професії, дбає про сімейний мікроклімат.

Складання корекційно-розвивальної програми та вміння її модифікувати — важливий компонент готовності педагога до роботи в інклюзивній школі, оскільки універсальних корекційних програм не існує. Окрім структури порушення та ступеня тяжкості треба враховувати час його виникнення, рівень розвитку міжфункціональних зв'язків, типологічні та індивідуально-психологічні особливості дитини (можливості, досягнення, позитивні сторони), а також попередню соціальну ситуацію розвитку.

Отже, корекційна робота вчителя з учнем не повинна будуватися як просте тренування вмінь і навичок (виконання вправ чи завдань з підручника за чітко визначеними запитаннями), а покликана закріплювати навчальну діяльність. Наприклад, дитині з порушеннями пізнавального розвитку необхідно зменшити кількість матеріалу з теми, яка викладається; дати більше часу на осмислення та виконання завдання і додати допоміжні заходи: підказки, інструкції, збільшити час. Слід передбачити допомогу асистента під час уроку, спрогнозувати засвоєння дитиною матеріалу і завдання індивідуальної корекційно-розвивальної роботи.

Члени команди розглядають навчання дитини не як виконання окремих вправ з удосконалення психолого-педагогічної діяльності, а як цілісну свідому діяльність (за можливості усвідомлену дитиною). При цьому зміни окремих психічних утворень дитини повинні сполучатися з оптимізацією умов життя, виховання та навчання, в яких перебуває дитина.

Корекційно-розвивальна складова у навчальному процесі повинна мати випереджальний характер, не лише

вправляти й удосконалювати те, що досягла дитина, а й активно формувати те, що має розвинутись у найближчій перспективі.

За потреби учням з особливими потребами під час освітнього процесу пропонується індивідуальна психологічна корекція, яка обирається в таких випадках:

- ✓ проблеми дитини або підлітка мають індивідуальний, а не міжособистісний характер;
- ✓ дитина відмовляється працювати у групі внаслідок: недостатнього соціального досвіду, тяжкого фізичного дефекту, негативного ставлення батьків до групової взаємодії;
- ✓ у дитини або підлітка наявні виражені афективні проблеми: висока тривожність, необґрунтовані страхи, невпевненість у собі.

Індивідуальні спеціальні заняття з дітьми з особливими потребами організовуються в тих випадках, коли вирішення корекційних завдань потребує концентрації уваги дефектолога (логопеда, корекційного педагога) на одній дитині, а також під час реалізації індивідуальних корекційних програм для дітей з особливими потребами.

Групові заняття уможливають корекційну роботу з кількома дітьми, а також взаємодію дітей між собою під час заняття.

Під час проведення психологічної корекції особистісної сфери, міжособистісних стосунків можна об'єднувати дітей з різною тяжкістю одного порушення разом зі здоровими дітьми. Різниця у віці може становити 2–5 років.

Індивідуальна навчальна та корекційно-розвивальна програми повинні встановлювати реалістичні завдання. Якщо завдання далекі від реальності, програма створює більше негативних моментів (шкільна неуспішність, дисбаланс у співпраці фахівців, незадоволення колективу та батьків і т. ін.). За постановки загальних корекційних завдань потрібно враховувати дальню та ближню перспективи розвит-



ку дитини, планувати як конкретні показники, так і їх можливе відображення в діяльності у подальшому.

Необхідно пам'ятати, що ефективність корекційної роботи може бути виявлена як у процесі самої роботи, після її закінчення, так і значно пізніше. Вважається, що остаточно говорити про закріплення або втрату позитивного ефекту можна приблизно через півроку після завершення корекційно-розвивальної програми.

Під час планування та реалізації корекційної програми важливо пам'ятати: невдача в досягненні цілей може зробити ситуацію неблагополуччя дитини ще більш тяжкою. Тому треба контролювати динаміку роботи, відповідально ставитись до планування й проведення корекції.

*Основні напрями корекційно-педагогічного процесу:*

- ✓ корекційний вплив на дитину факторами середовища («терапія середовищем»);
- ✓ корекційний напрям навчального процесу;
- ✓ спеціальний добір культурно-масових заходів;
- ✓ психогігієна сімейного виховання;
- ✓ корекція окремих сторін психічної діяльності;
- ✓ розвиток процесів мислення;
- ✓ розвиток різних видів мислення;
- ✓ корекція порушень емоційно-вольової сфери;
- ✓ розвиток мовлення;
- ✓ розвиток уявлень про навколишній світ;
- ✓ збагачення словникового запасу;
- ✓ корекція індивідуальних прогалин у знаннях;
- ✓ відновлення позитивних якостей, які одержали незначну девіацію;
- ✓ накопичення навичок моральної поведінки.

В основі спеціальних методів і прийомів корекційно-педагогічної діяльності лежать загальнопедагогічні підходи, що спрямовані на розвиток, збереження або відновлення порушених функцій організму, знань чи умінь дитини. Це методи вправ, методи переконань, методи прикладу, методи

стимулювання поведінки й діяльності дітей з особливими потребами.

### *Учитель як суб'єкт корекційно-педагогічної діяльності*

Учитель загальноосвітньої школи має бути готовий не лише до професійно-педагогічної діяльності зі звичайними учнями, а й до корекційно-педагогічної роботи з дітьми, що мають психофізичні особливості. Педагог як суб'єкт педагогічної діяльності також має уміти управляти розвитком, навчанням і вихованням учня, своєчасно і результативно проводити корекцію педагогічного впливу на особистість дитини, її поведінку і ставлення до навчального середовища.

До найважливіших корекційних вмінь чи характеристик учителя, що дають змогу успішно проводити корекційну роботу з дітьми з особливими потребами, належать уміння:

- ✓ бачити відхилення в розвитку дитини;
- ✓ проводити педагогічну діагностику разом із дефектологом і психологом;
- ✓ прогнозувати шляхи подальшого розвитку дитини з урахуванням наявного дефекту;
- ✓ попереджати виникнення порушень розвитку вторинних відхилень;
- ✓ визначати загальні і конкретні завдання корекційного навчання і виховання;
- ✓ планувати окремі види корекційної роботи;
- ✓ урахувати в навчально-виховному процесі характерні для дітей з особливими потребами можливості і фактори компенсації, використовувати їх в корекційній діяльності;
- ✓ відбирати і застосовувати необхідні для вирішення корекційних завдань методи, прийоми і засоби навчання, виховання, діагностики, корекції, компенсації;
- ✓ створювати корекційні умови виховання, навчання, розвитку і соціальної адаптації дітей з особливими потребами для засвоєння ними інтелектуального і мо-

рального досвіду в поєднанні із засвоєнням мови і мовлення;

- ✓ формувати позитивну мотивацію участі в корекційній роботі у дітей з особливими потребами і виховувати в них оптимізм, бачення життєвої перспективи, відчуття успіху;
- ✓ визначати результативність корекційної роботи на всіх етапах педагогічної діяльності;
- ✓ свідомо і критично управляти своєю корекційною діяльністю;
- ✓ працювати в тісному контакті з фахівцями: дефектологом, психологом, логопедом, медичними працівниками, а також з батьками.

Корекційна робота має бути спрямована на різнобічний розвиток особистості.

У корекційній роботі поряд зі спеціальними вправами необхідні вправи на зміцнення м'язів п'ясті руки, дрібної моторики; розвиток орієнтування у просторі; розвиток пам'яті, мислення, мовлення.

Основні завдання корекційно-виховної роботи:

- ✓ допомагати дітям з особливими потребами оволодівати різноманітними знаннями про навколишній світ, розвивати в них спостереження і досвід практичного навчання, формувати вміння самостійно здобувати знання і користуватися ними;
- ✓ шукати такі види завдань, які максимально стимулюють активність дитини;
- ✓ проводити лікувально-оздоровчі заходи;
- ✓ змінювати види діяльності на уроці з метою відпочинку;
- ✓ здійснювати індивідуальний підхід, індивідуальну допомогу;
- ✓ давати завдання з опорою на зразки;
- ✓ проводити доступний інструктаж щодо виконання завдань;

- ✓ давати багаторазові вказівки і вправи для закріплення нового матеріалу;
- ✓ проводити спостереження за динамікою розвитку кожної дитини;
- ✓ під час навчання дитини звертати увагу на стан її психічної діяльності: пам'яті, уваги, мислення, мовлення, а також темп роботи, уміння долати перешкоди;
- ✓ проводити індивідуальні корекційні заняття, використовуючи різноманітні види практичної діяльності.

Важливо, щоб батьки дитини з особливими потребами стали активними учасниками корекційно-розвивального процесу, повірили в можливість своєї дитини і позитивний результат корекційної роботи. Для вчителя класу, вихователя групи мають стати за правило: відвідування сім'ї дитини, спостереження за нею в домашніх умовах, спілкування і взаємодія з батьками вдома.

Таким чином, корекція розглядається як вагома складова освітнього процесу в інклюзивному закладі освіти. Усе це служить єдиній меті — забезпеченню якості життя дитини з особливими потребами в умовах інклюзії.

Важливо також те, що в корекційно-розвивальній роботі першочергову роль відіграють не окремі засоби корекції та методичні прийоми, а особистість учителя, тобто сукупність соціальних, емоційно-вольових і характерологічних якостей педагога, який реалізує філософію інклюзії.

Перелічені вище педагогічні якості та особистісні риси визначають активну позицію вчителя у створенні умов навчання та виховання учня з особливими потребами. Таким чином, до функціональних обов'язків учителя інклюзивного класу додається внутрішнє прагнення до внесення змін у навчальний процес, до самовдосконалення.

## **2.2. Корекційна спрямованість навчання дітей з особливими освітніми потребами**

Зміст корекційно-розвивальної роботи визначається з урахуванням особливостей розвитку дітей з особливими потребами, мети, завдань та напрямів такої роботи.

Корекційно-розвивальна робота спрямована на:

- ✓ розвиток зорового або слухового сприймання, мовлення, пізнавальної діяльності, психофізичний, соціально-комунікативний розвиток дітей з особливими потребами, формування в них навичок просторового, соціально-побутового орієнтування тощо;
- ✓ розвиток навичок саморегуляції та саморозвитку дітей шляхом взаємодії з навколишнім природним середовищем з урахуванням наявних знань, умінь і навичок комунікативної діяльності та творчості;
- ✓ формування компенсаторних способів діяльності як важливої умови підготовки дітей з особливими потребами до навчання у загальноосвітній школі;
- ✓ створення умов для соціальної реабілітації та інтеграції дітей з особливими потребами в суспільство, розвиток їхньої самостійності та життєво важливих компетенцій.

Корекційний компонент має забезпечуватись такими шляхами:

- ✓ реалізація корекційних цілей у процесі навчання і виховання дітей (на уроках, під час виконання домашньої роботи, під час виховних заходів);
- ✓ проведення корекційно-розвивальних занять фахівцями;
- ✓ виконання батьками вимог і рекомендацій фахівців щодо корекційного впливу на дитину.

У процесі планування роботи з дітьми з особливими потребами необхідно пам'ятати, що всім категоріям дітей

з особливостями психофізичного розвитку властиві такі проблеми:

- ✓ соціальна дезадаптованість;
- ✓ уповільнене й обмежене сприйняття;
- ✓ недоліки розвитку моторики;
- ✓ вади мовленнєвого розвитку;
- ✓ недоліки розвитку розумової діяльності;
- ✓ недостатня пізнавальна активність;
- ✓ прогалини у знаннях про навколишній світ, про між-особистісні стосунки;
- ✓ недоліки у розвитку особистості (невпевненість у собі, залежність від оточуючих, низька комунікабельність, егоїзм, песимізм, занижена або завищена самооцінка, невміння керувати власною поведінкою).

Вище означені недоліки можуть проявлятися у дітей різною мірою, у різних комбінаціях і потребують внесення певних коректив у освітній процес та режим дня, що обов'язково відображається в Індивідуальній програмі розвитку.

Водночас слід враховувати і педагогічні фактори, які у стандартних умовах закладів загальної середньої освіти можуть призвести до шкільної дезадаптації учнів з особливими потребами:

- ✓ невідповідність шкільного режиму і санітарно-гігієнічних умов навчання дітей з особливими потребами;
- ✓ невідповідність темпу навчальної роботи на уроці навчальним можливостям дітей;
- ✓ переважання негативних оціночних стимулів;
- ✓ непорозуміння і конфліктні ситуації в сім'ї унаслідок шкільних проблем у дитини.

Наголосимо на тому, що окрема корекційна програма не складається. Тому важливо, щоб корекційну спрямованість мав власне сам навчальний процес: у навчальній програмі визначається, які корекційні цілі реалізовуватимуться під час засвоєння тієї чи іншої теми. Це відображено і спеціальною структурою навчальних програм для дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Плануючи уроки, готуючи конспекти, учитель чітко визначає корекційну мету кожного уроку для учнів, обумовлюючи її дидактичними завданнями уроку, характером навчального матеріалу, типологічними та індивідуальними особливостями учнів з особливими потребами в інклюзивному класі. Зазначимо, що окремий конспект уроку для учня не пишеться. Учитель складає загальний конспект уроку, плануючи, до яких видів навчальної діяльності він залучатиме дитину разом з іншими, а на яких етапах уроку учень виконуватиме індивідуальні завдання, завдання, менші за обсягом чи складністю. Для їх відображення учитель може відвести окреме місце в загальному конспекті, наприклад: з конспекту уроку з української мови для 6-го класу на тему: «Числівник»:

**Для всього класу:**

Подані на дошці числа  
записати словами.  
Пояснити правопис.  
15, 16, 50, 60, 70, 80,  
500, 700

**Для учня**

**з особливими потребами:**

На місці крапок (де треба)  
поставити м'який знак.  
П'ят...надцять, шістнадцят...,  
п'ят...сот, шіст...десят,  
сімдесят..., вісімдесят...,  
п'ят...сот, сімсот...

Як саме виглядатиме конспект уроку, учитель вирішує сам, адже єдиних вимог до написання конспекту уроку в інклюзивному класі немає.

Специфіка педагогічного процесу для учнів з порушеннями психофізичного розвитку полягає також у використанні спеціальних засобів корекції з урахуванням конкретної категорії порушення.

*Адаптація змісту освіти до пізнавальних можливостей учнів*

Для дітей з когнітивними порушеннями така адаптація, зокрема, полягає у зменшенні обсягу та спрощенні характеру матеріалу; для глухих дітей — 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 зниженим зором словесно-наочні посібники друкуються більшим шрифтом, для дітей з когнітивними порушеннями наочність має бути конкретною, без абстрактних зображень і деталей, що відволікають від сприймання головного.

### *Уповільненість процесу навчання*

Повідомлення інформації для дітей з когнітивними порушеннями, порушеннями мовлення, слуху здійснюється дещо повільніше з урахуванням уповільненості сприймання вербальної інформації. Для дітей із порушеннями пізнавальної діяльності надається більше часу для обдумування відповіді, а для дітей із порушеннями зору — для запису.

### *Повторюваність у навчанні та вихованні*

Через обмеженість або недосконалість сприйняття виникає необхідність повторювати навчальні відомості. Проте цей засіб не означає механічного багаторазового повторення одного й того самого матеріалу. Навпаки, слід використовувати варіативність повторення для заповнення прогалів у сприйманні.

### *Оптимізація темпу роботи та динаміки втомлюваності*

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

- ✓ переключення на інший вид діяльності з метою запобігання втомі учнів;
- ✓ використання у процесі викладу матеріалу цікавих фактів, прикладів, деталей;
- ✓ емоційність викладу;



- ✓ організація хвилин відпочинку на уроці;
- ✓ створення ситуацій успіху.

### *Включення учня в діяльність, спрямовану на подолання труднощів і перешкод*

Свідоме засвоєння знань можливе лише за умови активної діяльності учня на уроці, а самостійності діти набудуть, вправляючись у практичній діяльності. Таке вправління має передбачати не лише репродуктивні завдання, а й проблемні, творчі, у процесі яких діти долатимуть труднощі, міркуватимуть, пропонуватимуть власні шляхи й способи дій. Така діяльність збільшить зону найближчого розвитку дітей, що й відповідає принципу корекційної спрямованості навчання.

### *Дотримання охоронного педагогічного режиму*

Режим дня має враховувати підвищену втомлюваність дітей з особливими потребами, швидку виснажливість центральної нервової системи, схильність до патологічних реакцій на надмірне навантаження. В Індивідуальній програмі розвитку зазначаються потреби дитини, що диктують певні корективи у режимі дня: розклад уроків, додатковий відпочинок, обмеження участі в позакласних заходах.

### *Позитивні емоції педагога як засіб стимулювання дітей до діяльності й спілкування*

Частина учнів з особливими потребами через негативні соціальні фактори є пасивною, не вірить у свої можливості, тому оптимістична налаштованість педагога, його позитивний емоційний стан суттєво стимулюють активність учнів, їхній розвиток.

### *Стимулююча функція педагогічної оцінки*

З метою стимулювання навчальної діяльності дітей, побудови і регулювання стосунків з ними в інклюзивному класі слід враховувати, що підвищена залежність самопочуття, психічного тону і працездатності дітей з особливими потребами від зовнішніх умов висувають 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 і нормативних вимог, у корекційно-педагогічній діяльності оцінюються сьогоденні досягнення учня порівняно з учорашніми. Здійснюється це дуже індивідуально, з урахуванням реальних навчальних можливостей дитини, рівня її досягнень у кожній конкретній галузі, міри старанності, наполегливості, вкладеної праці.

### 2.3. Реалізація компетентнісного підходу в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами

Сучасний світ вимагає здатності якісно та оперативно реагувати на виклики, яких щодня стає все більше. У таких умовах шкільна освіта має стати тим інструментом, який допоможе дітям стати конкурентними та самодостатніми. Але ситуація складається так, що стандартного набору знань, які отримує випускник школи, для цього замало. Тож у процесі навчання все активніше запроваджується компетентнісний підхід, який, до речі, є фундаментом концепції Нової української школи.

Компетентність наразі стає новим мірилом людської освіченості, коли перше місце надається не обсягу вивченого матеріалу, а кінцевому результату, втіленому у здатності діяти у різних умовах і обставинах.

Зазначимо, що «компетенція» і «компетентність» — два різних поняття. *Компетенція* — це суспільна норма, вимога, яка включає знання, уміння, навички, способи діяльності, певний досвід. Компетенція сама по собі не є характеристикою особистості. Нею вона стає в процесі засвоєння і рефлексії учня, перетворюючись на компетентність.

*Компетентність* — це універсальне поєднання умінь, знань, навичок, способів мислення, ціннісних орієнтирів та

*ідейних переконань, які дають змогу впевнено й успішно виходити із нестандартних життєвих ситуацій.*

*Водночас компетентність — це здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях з метою вирішення певних життєво важливих проблем. Компетентність є особистісним утворенням, яке проявляється в процесі активних самостійних дій людини.*

*Саме такий мікс дає можливість досягти успіху в навчанні та професійній діяльності.*

Реалізація компетентнісного підходу в роботі з дітьми, які мають порушення когнітивного розвитку, відкриває перед учнями безліч можливостей. Компетентнісний підхід не лише сприяє зацікавленості школярів з особливими потребами у навчанні та усвідомленню його прикладного значення, компетентнісний підхід дає змогу:

- ✓ відчутно збільшити рівень продуктивності праці, привчити дітей до самостійності та відповідальності за свої вчинки, розвивати їхні творчі здібності та особистісні якості;
- ✓ спрямувати зусилля дітей не лише на засвоєння знань, а й на здобуття позитивного досвіду вирішення різних життєвих ситуацій та виконання певної соціальної ролі;
- ✓ не просто отримувати інформацію про щось, а знати, як використати її для вирішення різноманітних життєвих проблем;
- ✓ перейти від накопичення знань, умінь і навичок до формування здатності творчо реалізовувати власний досвід на практиці;
- ✓ бути готовими відповісти на головні виклики сьогодення, навчатися протягом усього життя, не відставати від темпів оновлення інформації.

Учитель, який обирає компетентнісний підхід, більше не є звичайним «ретранслятором» знань та навчального матеріалу, він перетворюється на організатора освітньої діяльності з безліччю можливостей.

Отже, роль учителя змінюється. Дитина починає розуміти, що запорукою успішності є сумлінність, прагнення до саморозвитку і позитивна мотивація. Кожен навчальний предмет має великий потенціал для розвитку ключових компетентностей дітей з особливими потребами. Потрібно лише спробувати побачити нові способи роботи, вийти за традиційні межі сприйняття предмета, частіше задіювати інтеграцію та інтерактивні технології. Наприклад, на уроках математики можна формувати не лише математичну, інформаційно-цифрову та підприємницьку компетентності. Вивчення цього предмета забезпечує набуття дитиною більшості ключових компетентностей через упровадження інтерактивності та взаємодію з іншими галузями знань.

***Тож, як реалізувати компетентнісний підхід у роботі з дітьми, які мають порушення когнітивного розвитку?***

Актуальним завданням сучасної школи є реалізація компетентнісного підходу в навчанні дітей з особливими потребами, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових компетенцій особистості. Результатом такого процесу має бути сформованість загальної компетентності людини, яка включає сукупність ключових компетенцій і є інтегрованою характеристикою особистості.

Сучасна початкова школа не може залишатися осторонь від процесів модернізації освіти, які відбуваються нині в усьому світі, і в Україні зокрема. Зазначимо, що всі інновації насамперед стосуються початкової ланки освіти дітей з особливими потребами: особистісно орієнтований підхід,

інформатизація, інтеграція тощо. До них належить і компетентнісний підхід, поява якого пов'язана з кризою освіти, що полягає в суперечності між програмовими вимогами до учня, запитамі суспільства і потребами самої особистості в освіті. Адже тривалий час у вітчизняній системі освіти домінував знаннєвий підхід, результатом якого була сукупність накопичених учнем знань (як інформації), умінь і навичок.

Сучасне інформаційне суспільство формує нову систему цінностей, у якій володіння знаннями, вміннями і навичками є необхідним, але недостатнім результатом освіти. Від людини вимагаються вміння орієнтуватися в інформаційних потоках, опановувати нові технології, самонавчатися, шукати і використовувати нові знання, володіти такими якостями, як універсальність мислення, динамізм, мобільність.

*Ідея компетентнісного підходу в роботі з дітьми з особливими потребами* — одна із відповідей на запитання: який результат освіти необхідний особистості і затребуваний сучасним суспільством. Формування компетентності учня з особливими потребами на сьогоднішній день є однією із актуальних проблем освіти і може розглядатися як вихід із проблемної ситуації, що виникла через суперечність між необхідністю забезпечити якість освіти та неможливістю вирішити цю проблему традиційним шляхом.

Ідеться про компетентність як про нову одиницю виміру освіченості людини, при цьому увага акцентується на результатах навчання не як на сумі заучених знань, умінь, навичок, а як на здатності діяти в різноманітних проблемних ситуаціях. Серед предметних компетентностей, якими має оволодіти школяр з особливими потребами, виокремлено і математичну компетентність, яка визначається як особистісне утворення, що характеризує здатність учня створювати математичні моделі процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час вирішення навчально-пізнавальних та практичних завдань.

У структурі предметно-математичної компетентності виділяється обчислювальна складова, яка являє собою готовність учня з особливими потребами застосовувати обчислювальні вміння та навички у практичних ситуаціях. Аналіз способів додавання й віднімання чисел у межах 100 без переходу через розряд свідчить, що для свідомого виконання цих дій учні з особливими потребами мають добре знати нумерацію чисел у межах 100, таблиці додавання одноцифрових чисел у межах 10 і відповідні випадки віднімання та засвоїти правила, які є теоретичною основою прийомів обчислення.

Аналіз ситуацій, що виникають у повсякденному житті і для вирішення яких потрібні математичні знання та вміння, свідчить, що їх перелік невеликий, а саме:

- ✓ уміння вести підрахунки (лічба, обчислення), для обчислень використовувати відомі формули та правила;
- ✓ уміння читати та інтерпретувати інформацію, подану у різній формі (таблиці, графіки, діаграми);
- ✓ уміння доказово міркувати і пояснювати свої дії, доводити істинність чи хибність тверджень;
- ✓ уміння знаходити довжину, площу, об'єм, масу реальних об'єктів на практиці;
- ✓ уміння користуватися креслярськими інструментами.

Це загальні вміння, які потрібні кожній людині впродовж її життя. На різних етапах становлення особистості, у професійному й соціальному аспектах її життя вони використовуються не однаковою мірою. Проте їх формування і розвиток відбуваються у роки шкільного навчання і в початковій ланці зокрема.

Відповідно до зазначеного переліку вмінь виокремлено складові математичної компетентності молодшого школяра з особливими потребами — обчислювальну, інформаційно-графічну, логічну, геометричну. Зрозуміло, що такий розподіл є умовним і може змінюватися в процесі розвитку цього напрямку науки. У початковій школі математика ви-

вчається як пропедевтичний курс. Метою ознайомлення молодших школярів з особливими потребами з елементами математики є підготовка їх до вивчення систематичного курсу в основній школі, здатності використовувати набуті знання і вміння під час вивчення інших предметів та для вирішення життєвих завдань.

Метою навчання української мови в умовах компетентнісного підходу є формування предметних компетенцій, змістове наповнення яких впливає зі змісту ключових.

Нагадаємо, що *ключові* компетенції формуються у процесі реалізації цілісного змісту освіти загальноосвітньої школи, а *предметні* передбачені змістом конкретного предмета і набуваються впродовж конкретного року або ступеня навчання. Формування ключових компетенцій реалізується в освітніх галузях і навчальних предметах. При цьому кожний предмет забезпечує реалізацію тих складових змісту ключових компетенцій, для формування яких є необхідні умови. Предмет «українська мова» може забезпечити формування і розвиток таких ключових компетенцій у дітей з особливими потребами, як: *комунікативна, соціальна, загальнокультурна, уміння вчитись*.

Для забезпечення ключової *комунікативної* компетенції в учнів з особливими потребами необхідно сформувати готовність до спілкування з іншими людьми. Із цією метою у процесі навчання української мови школярі з особливими потребами мають оволодіти:

- ✓ різними видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо);
- ✓ мовою як засобом спілкування.

Ключова *соціальна* компетенція передбачає здатність діяти в життєвих ситуаціях відповідно до соціальних норм і правил. Для цього на уроках української мови в учнів з особливими потребами треба формувати здатність:

- ✓ продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді;
- ✓ виконувати різні соціальні ролі;

- ✓ брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання.

*Загальнокультурна* ключова компетенція стосується сфери розвитку культури особистості з особливими потребами в усіх її аспектах. Реалізація цієї компетенції у процесі навчання української мови передбачає передусім формування:

- ✓ культури міжособистісних відносин;
- ✓ толерантної поведінки;
- ✓ моральних якостей;
- ✓ ознайомлення з культурною спадщиною українського народу, визначними подіями в історії України, видатними діячами.

Ключова компетенція *уміння вчитись* виявляється у здатності учня з особливими потребами організувати і контролювати свою навчальну діяльність. Ця компетенція реалізується на уроках української мови шляхом формування мотивації навчання і здатності:

- ✓ організувати свою працю для досягнення результату;
- ✓ виконувати розумові операції і практичні дії;
- ✓ володіти уміннями й навичками самоконтролю та самооцінки.

На основі визначеної мети компетентісно орієнтованого навчання української мови і відібраного змісту тих ключових компетенцій, формування яких забезпечує цей предмет, можна визначити як *предметні компетенції*. Ми виділяємо чотири, а саме: *мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна*.

*Мовленнєва* компетенція включає:

- ✓ здатність розуміти зміст і головну думку усних і письмових висловлювань;
- ✓ здатність вести діалог із дотриманням правил мовленнєвого етикету;
- ✓ уміння налагоджувати взаємодію з оточуючими, будуючи відповідним чином свої висловлювання.



*Мовна* компетенція передбачає володіння:

- ✓ доступним і необхідним обсягом мовних знань;
- ✓ здатністю застосовувати мовні засоби у власному мовленні.

*Соціокультурна* компетенція покликана сприяти загальнокультурному розвитку молодших школярів з особливими потребами, адаптації їх до життя в певному соціальному середовищі, а тому передбачає:

- ✓ знання про свою державу — Україну;
- ✓ здатність використовувати в мовленнєвій практиці знання про особливості української національної культури, звичаї, традиції, свята;
- ✓ уміння успішно користуватися мовою під час виконання різноманітних соціальних ролей;
- ✓ уміння дотримуватися правил етикету під час спілкування з представниками різних вікових груп і статусів;
- ✓ здатність вирішувати за допомогою мови різні навчальні та життєві проблеми.

*Діяльнісна* компетенція передбачає володіння загальнонавчальними уміннями і навичками, які поділяються на чотири групи:

- ✓ *навчально-організаційні* — здатність розуміти визначену вчителем мету навчальної діяльності, організувати робоче місце, раціонально розподіляти час, планувати послідовність виконання завдання, організувати навчальну діяльність у взаємодії з іншими її учасниками (у парі, малій групі);
- ✓ *навчально-інформаційні* — здатність самостійно працювати з підручником, зосереджено слухати матеріал, зв'язно, послідовно, доказово відповідати, вести діалог;
- ✓ *навчально-інтелектуальні і творчі* — здатність аналізувати, узагальнювати, встановлювати та пояснювати причинно-наслідкові зв'язки, вилучати зайве, групувати й класифікувати за певними ознаками, висловлювати аргументовані критичні судження, доводити власну думку, переносити знання й способи діяльності в нову ситуацію, застосовувати аналогію;

- ✓ *контрольно-оцінні* — уміння використовувати різні способи перевірки та контролю своєї діяльності, знаходити і виправляти помилки, оцінювати власні навчальні досягнення.

Відповідно до зазначених предметних компетенцій основними завданнями початкового курсу української мови є:

- ✓ формування в учнів мотивації вивчення української мови;
- ✓ гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності — слухання, говоріння, читання і письма;
- ✓ формування комунікативних умінь;
- ✓ опанування найважливіших функціональних складових мовної системи;
- ✓ соціально-культурний розвиток особистості;
- ✓ формування вміння вчитися.

Для забезпечення визначених предметних компетенцій і реалізації основних завдань початкового курсу української мови необхідно відібрати відповідне змістове наповнення предмета *українська мова*. Воно представлене чотирма змістовими лініями: мовленнєвою, мовною, соціокультурною і діяльнісною.

Основною змістовою лінією є мовленнєва. Мовна, соціокультурна та діяльнісна лінії забезпечують реалізацію мовленнєвої.

*Мовленнєва змістова лінія* передбачає формування і розвиток мовленнєвої компетенції. Зміст цієї лінії включає:

- ✓ слухання і розуміння усних і письмових висловлювань;
- ✓ читання доступних текстів;
- ✓ побудова діалогів;
- ✓ створення усних і письмових зв'язних висловлювань.

*Мовна змістова лінія* покликана забезпечити формування мовної компетенції.

*Соціокультурна змістова лінія* спрямована на формування соціокультурної компетенції. Зміст цієї лінії включає:

- ✓ державну символіку України;

- ✓ особливості української національної культури;
- ✓ соціальні ролі;
- ✓ етикетні правила спілкування.

*Діяльнісна змістова лінія.* До змісту цієї лінії належать загальнонавчальні уміння і навички:

- ✓ навчально-організаційні;
- ✓ навчально-інформаційні;
- ✓ навчальні та творчі;
- ✓ контрольні-оцінні.

Слід підкреслити, що в державних вимогах до навчальних досягнень учнів з особливими потребами робиться акцент на застосуванні загальнонавчальних, мовних, мовленнєвих і соціокультурних знань, умінь і навичок у мовленнєвій практиці з метою виконання комунікативних завдань, адаптації школярів до соціального середовища.

Реалізація зазначеного змісту потребує оновлення навчально-методичного забезпечення навчального процесу, тобто створення нових підручників, посібників, дидактичного матеріалу, мультимедійних засобів тощо.

Оновлення навчально-методичного забезпечення необхідно здійснювати виходячи із функцій, які покликані виконувати навчальні засоби. Компетентнісний підхід у навчанні вимагає, щоб сучасні навчальні засоби виконували не тільки *інформаційну*, а й *мотиваційну* і *розвивальну* функції.

Для виконання *інформаційної функції* навчальні засоби з української мови повинні містити передбачений навчальною програмою мовний матеріал, призначений для реалізації мовної змістової лінії, а також завдання, які передбачають розвиток чотирьох видів мовленнєвої діяльності — аудіювання, говоріння, читання і письма (забезпечення мовленнєвої змістової лінії).

З метою забезпечення *мотивації учнів з особливими потребами* в навчальних засобах доцільно використовувати:

- ✓ цікавий текстовий матеріал;

- ✓ ілюстрації;
- ✓ дидактичні ігри;
- ✓ вправи, що передбачають цікавий для учнів процес виконання;
- ✓ завдання, що спонукають до пошуку значущих для учня результатів тощо.

Для реалізації *розвивальної функції* сучасні навчальні засоби мають містити систему завдань, спрямованих на розвиток пізнавальних здібностей учнів з особливими потребами, а саме: на оволодіння розумовими операціями (аналіз, порівняння, узагальнення, доведення тощо), а також на формування здатності застосовувати набуті знання, способи дій, досвід у нових нестандартних ситуаціях.

Крім того, необхідно, щоб навчальні засоби містили:

- ✓ цілісну систему завдань і вправ, доступних для учнів з особливими потребами певної вікової категорії;
- ✓ диференційований матеріал з урахуванням рівнів розвитку дітей з особливими потребами;
- ✓ раціональне співвідношення завдань для тренування і творчого використання;
- ✓ завдання, що передбачають роботу в парі та групі, фронтальну та індивідуальну;
- ✓ завдання на вільний вибір тощо.

Важливим фактором успішної реалізації компетентного підходу в навчанні є добір ефективних методів, прийомів навчання і форм організації навчальної діяльності дітей з особливими потребами.

Метод навчання — це спосіб взаємної діяльності учителя й учнів, спрямований на вирішення навчально-виховних завдань.

Компетентісно орієнтоване навчання потребує застосування методів, що передбачають активну діяльність учнів з особливими потребами. До таких належать:

- ✓ *продуктивні* (вивчений матеріал застосовується в життєвій практиці);

- ✓ *евристичні або частково пошукові* (окремі елементи нових знань учень знаходить завдяки виконанню пізнавальних завдань);
- ✓ *проблемні* (учень усвідомлює проблему і знаходить шляхи її вирішення);
- ✓ *інтерактивні* (активна взаємодія всіх учнів, під час якої кожний школяр осмислює свою діяльність, відчуває свою успішність).

Остання група методів чи не найбільше відповідає вимогам компетентісно орієнтованого навчання, оскільки організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, які сприяють формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії. Інтерактивні методи сприяють розвитку здібностей кожної особистості з особливими потребами і дають можливість кожній дитині продемонструвати свої навчальні досягнення в конкретних ситуаціях. Утім, використання інтерактивних методів у роботі з дітьми з особливими потребами потребує від учителя ретельного попереднього їх аналізу на предмет доступності й доцільності застосування в початкових класах, а також прогнозування результатів. Ураховувати при цьому потрібно той фактор, що використання інтерактивних методів потребує від учнів з особливими потребами певної мовної, мовленнєвої і соціальної підготовки. Використання інтерактивних методів можливе за умови готовності учнів з особливими потребами до виконання тих розумових і практичних дій, які передбачає той чи інший метод. Над формуванням такої готовності педагог повинен працювати заздалегідь.

Кожному методу відповідають ті чи інші прийоми навчання. Найбільш цінними з погляду компетентісного підходу є індивідуальна навчальна діяльність, робота в парах, групах.

Дуже важливо, щоб використання тих чи інших методів, прийомів, форм навчання не було даниною моді, їх добір і використання слід підпорядковувати змісту і меті навчаль-

ного предмета, враховуючи при цьому вікові особливості учнів з особливими потребами, їхні можливості і здібності.

Одним із найважливіших факторів успішного запровадження компетентнісного підходу в навчанні дітей з особливими потребами є готовність учителя до реалізації поставленої мети. Щоб успішно формувати компетентну особистість з особливими потребами, сучасний педагог повинен володіти певними якостями. Серед них найактуальніші:

- ✓ уміння успішно вирішувати свої власні життєві проблеми, виявляючи ініціативу, самостійність і відповідальність;
- ✓ уміння усвідомлювати мету компетентісно орієнтованого навчання;
- ✓ уміння планувати урок з використанням усього розмаїття форм і методів навчальної діяльності і, насамперед, усіх видів самостійної роботи, діалогічних, евристичних і проблемних методів;
- ✓ уміння пов'язувати навчальний матеріал із повсякденним життям та інтересами учнів;
- ✓ уміння обговорювати попередній досвід школярів;
- ✓ уміння демонструвати учням рольові моделі на прикладі реальних людей, літературних персонажів;
- ✓ уміння, оцінюючи навчальні досягнення школярів, брати до уваги не лише продемонстровані знання, уміння та здатність застосовувати їх у навчальних і життєвих ситуаціях, а й урахувати можливості і здібності дітей з особливими потребами.

Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів з особливими потребами буде успішною за умови комплексного забезпечення усіх складових навчального процесу, а саме:

- ✓ чіткого визначення цілей навчання;
- ✓ добору відповідного змісту навчання;
- ✓ оновлення навчально-методичного забезпечення;

- ✓ добору ефективних методів, прийомів навчання і форм організації навчальної діяльності;
- ✓ відповідної професійної підготовки вчителя.

**Психолого-педагогічні умови реалізації компетентнісного підходу в роботі з дітьми з особливими потребами передбачають:**

- ✓ суб'єктно орієнтовану взаємодію дорослих з дітьми, тобто забезпечення таких ситуацій, за яких можливість вибору діяльності, партнера надається кожній дитині, спираючись на її особистий досвід під час засвоєння знань;
- ✓ орієнтування педагогічного оцінювання на відносні показники дитячої успішності, тобто порівняння сьогоденних досягнень дитини з особливостями психофізичного розвитку з її раніше набутими досягненнями; стимулювання самооцінки дитини;
- ✓ формування ігрової діяльності як найважливішого чинника розвитку дитини з особливими потребами;
- ✓ створення інклюзивного освітнього середовища, що сприяє емоційно-ціннісному, соціально-особистісному, пізнавальному, естетичному розвитку дитини і збереженню її індивідуальності (соціальне середовище в групі, методи моніторингу, розвивальне предметне середовище);
- ✓ збалансованість репродуктивної (відтворювальної за готовим зразком) і продуктивної діяльності (виробляє суб'єктивно новий продукт), тобто дослідницької, творчої діяльності, спільних і самостійних, рухливих і статичних форм активності;
- ✓ співпрацю з батьками дітей з особливими потребами, що потребує залучення батьків до складання індивідуальної навчальної програми, повне, об'єктивне і регулярне їх інформування щодо розвитку їхніх дітей, запровадження політики та системи підходів, що забезпечують сім'ям необхідну емоційну підтримку;

- ✓ надання додаткових послуг і форм підтримки дитині у процесі її навчання;
- ✓ організацію спостереження за динамікою розвитку дитини та її оцінювання з метою забезпечення позитивної мотивації навчання, інформування дітей про їхні індивідуальні досягнення, визначення ефективності педагогічної діяльності;
- ✓ створення індивідуального навчального плану, в якому визначено перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення, кількість годин на вивчення кожного предмета за роками навчання та тижневу кількість годин. У плані також враховуються додаткові години на індивідуальні і групові заняття, курси за вибором, факультативи тощо;
- ✓ розробку індивідуальної програми розвитку дитини з особливими потребами.

На наш погляд, ефективність роботи з формування компетенцій дітей в інклюзивних групах і класах зростає, якщо сім'я і педагоги працюватимуть у тісному контакті. Відкритість навчального закладу для родини — шлях до успішного розвитку дітей в умовах інклюзивної освіти.

Важливим є питання реалізації компетентнісного підходу в педагогічній освіті батьків і взаємодії освітнього закладу із сім'єю. Із цією метою для батьків та інших членів родини необхідно організовувати батьківські збори з різних проблем, Дні відкритих дверей; проводити анкетування батьків, індивідуальні бесіди, консультації, спільні свята, виставки, конкурси; співпрацювати в рамках реалізації групових проєктів (виготовлення макетів книжок, валеологічних газет, плакатів тощо). Необхідно інформувати родину дитини з особливими потребами про те, що існує психолого-педагогічне консультування батьків, консультативно-методична допомога в організації ефективного дитячо-батьківського спілкування, психологічна підтримка у разі виявлення суттєвих психологічних проблем у їхньої дитини у зв'язку з емоційними переживаннями і подіями в сім'ї як однолітків



з нормотиповим розвитком, так і дітей з особливостями психофізичного розвитку. У контексті соціального та психолого-педагогічного благополуччя дитини взаємодію навчального закладу та родини доцільно вибудовувати на основі глибокого знання своєрідності сімейного виховання.

Отже, організація взаємодії із сім'ями вихованців має бути заснована на знанні правових засад регулювання цього процесу, що поширюється в єдиному освітньому просторі. Знання нормативно-правових документів міжнародного та державного рівня, конкретного освітнього закладу дає можливість педагогу юридично грамотно побудувати стосунки з родиною та навчально-виховний процес у дошкільному навчальному закладі або школі з урахуванням захисту прав дитини, прав і обов'язків батьків і педагогів.

Відповідно до концепції модернізації педагогічної освіти одним із головних її завдань є формування компетентного педагога. Аналіз діяльності педагогів дошкільних навчальних закладів і початкової школи засвідчив, що знаючий і компетентний педагог різняться не обсягом і глибиною засвоєння знань, їхньою міцністю, а спроможністю їх використання для прийняття ефективних рішень.

Професійний розвиток педагогів і реалізацію ними компетентнісного підходу в контексті сучасної інклюзивної освіти забезпечать такі **педагогічні умови**:

- ✓ озброєння педагогів додатковими знаннями щодо питань інклюзивної освіти, психофізичних особливостей розвитку дітей, форм і методів їхнього навчання та виховання;
- ✓ створення середовища, в якому педагоги посідають активну позицію, відчують себе членами команди, підтримують один одного у застосуванні найефективніших стратегій навчання. Доброзичлива, комфортна атмосфера, де визнають унікальність кожного (і педагога, і дитини) та підтримують усіх, суттєво стимулює розвиток;

- ✓ організація своєрідної мережі підтримки, тобто здатності навчального закладу реагувати на різноманітність потреб дітей.

Безпосередньо освітня діяльність молодших школярів з особливими потребами має реалізуватися на основі формування пізнавальних компетенцій, тобто організації різних видів діяльності дітей: пізнавально-дослідницької, ігрової, комунікативної, музично-художньої, продуктивної, трудової, рухової, а також виконання інтелектуальних завдань, читання художньої літератури. Цьому сприяє інтеграція різноманітних форм і методів роботи з дітьми. Їх вибір здійснюється педагогами залежно від рівня освоєння навчальної програми, контингенту дітей і вирішення конкретних освітніх завдань.

Особливо актуальним під час організації виховного процесу в інклюзивних групах є використання індивідуального і диференційованого підходів, знання головних завдань, принципів, методів та форм організації діяльності школярів. Якість навчального процесу значною мірою залежить від того, як враховуються та реалізуються потенційні можливості виховання й розвитку кожної дитини, її індивідуальні особливості. Якими б не були фізичні чи психічні особливості розвитку, у дитини завжди є потенціал, використання якого може суттєво поліпшити якість її життя. Учитель початкових класів повинен забезпечити особистісно орієнтований освітній процес, створити умови не лише для спілкування дітей з особливими потребами з однолітками, а й для прийняття їхнього досвіду. Це дає можливість дітям з особливими потребами бачити реакцію інших дітей на те чи інше завдання, способи його виконання, чути їхні висловлювання, що, безумовно, сприяє появі інтересу до пізнання навколишнього світу, формуванню мотивів до навчальної діяльності, співпраці, забезпечує умови успішної соціальної, психологічної, фізичної адаптації та життєдіяльності. У результаті дослідження психолого-педагогічних умов реалізації компетентнісного підходу в контексті сучасної інклюзив-

ної освіти можна зробити висновок про актуальність цієї проблеми.

Отже, компетентність — це складна інтегрована характеристика особистості, *під якою розуміють набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають можливість ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи вирішення проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності.*

Попри всі різноманітні визначення компетентностей усі дослідники виокремлюють їхню важливу якість — вияв компетентності у конкретній діяльності в певній ситуації. Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації. Вона тісно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки в умовах конкретної діяльності.

Таким чином, компетентність не зводиться ні до знань, ні до умінь. Компетентність — це той ланцюжок, який пов'язує знання та діяльність людини.

## Розділ 3

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

### 3.1. Етапи та принципи психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами

Система психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами спрямована на розвиток та корекцію психологічних особливостей та досягнення дитиною оптимального пристосування до оточення і має навчальний характер, який полягає в оволодінні знаннями, уміннями, навичками ефективного подолання стресових ситуацій, вирішення психологічних проблем з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей дитини та актуальної соціальної ситуації її розвитку. Тобто система освіти має низку стандартних запитів до психологічної служби, одним з яких є допомога дитині в особистісному розвитку, і саме психологічний супровід виступає основним засобом, що сприяє різнобічному розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

Психологічний супровід — багатомірна система комплексної психологічної підтримки та допомоги різновіковим особам, що містить різні форми, методи та засоби допомоги у процесі життєдіяльності, навчання, соціалізації, підвищенні резистентності осіб до дестабілізаційних зовнішніх та внутрішніх факторів.

У сучасній науці визначено основні принципи психолого-педагогічного супроводу, а саме: безперервність та мультидисциплінарність супроводу, автономність, принцип де-

термінізму, принцип діяльності, науковості, гуманізації, принцип «ведення випадку», урахування сильних сторін, зміни поведінки, формування мотивації до змін, розвитку проблемного та цільового мислення, сенситивності, індивідуального підходу, діяльнісного підходу, системності та ін. На основі цих принципів розробляються технології допомоги, здійснюється оцінка найближчого оточення, аналізується оцінка рівня психічного розвитку, визначаються методи взаємодії та індивідуальної роботи з усіма учасниками процесу супроводу.

Згідно із *принципом детермінізму* психічні явища виступають як такі, що визначаються умовами діяльності людини, і як такі, що зумовлюють її діяльність і поведінку (С. Рубінштейн).

*Принцип діяльності* зумовлює формування свідомості, психічних зв'язків, процесів і властивостей особистості, які, зі свого боку, здійснюючи регуляцію діяльності, є умовою їх адекватного виконання (С. Рубінштейн).

*Принцип науковості* містить планування супроводу на основі досягнень сучасної науки з використаннями діагностичних методик. Сутність цього принципу полягає у тому, що будь-яка інформація має подаватися в інтерпретації сучасної науки і не суперечити їй даним. На основі цього принципу найчастіше будується психолого-педагогічна допомога дітям, яка взаємопов'язана з основним завданням — подати об'єктивно правильну картину розвитку світу (природи, суспільства та людського мислення). Тобто на всіх етапах розвитку дитини має забезпечуватися діалектичний підхід до аналізу явищ і фактів об'єктивного світу. Завдання супроводу у цьому контексті полягає в забезпеченні високого рівня навчання учнів, засвоєння фактів і явищ у їхньому розвитку і взаємозв'язку, історизму у викладанні, визначенні можливостей науки в підвищенні продуктивності життєдіяльності.

*Принцип гуманізації* містить орієнтацію на пріоритети інтересів особистості дитини. Тобто в його основі — людина

як найвища соціальна цінність, розкриття її здібностей і задоволення її потреб, гармонізація стосунків у суспільстві.

*Принцип «ведення випадку»* містить модель психолого-педагогічних дій, за яких фахівець несе відповідальність не лише за організацію, а й за надання послуг конкретній особі. Основним підґрунтям «ведення випадку» є спрямованість соціально-психологічної роботи на вивчення індивідуальних потреб і ресурсів особи та подальше індивідуальне планування допомоги. Після визначення потреб відбувається організація і координація допомоги особистості та її родині. Тобто можна сказати, що «ведення випадку» здійснюється на двох рівнях: контактний — безпосередня взаємодія з особистістю та її сім'єю; організаційний, або опосередкований, — взаємодія у вигляді «фахівець — соціальні інститути — сім'я».

*Принцип врахування сильних сторін.* Цей принцип запозичений із міжнародного досвіду організації соціальної допомоги сім'ям, які перебувають у складних життєвих обставинах, він базується не на зовнішньому втручанні фахівця, а, перш за все, ураховує потребу активізації внутрішніх ресурсів самої сім'ї та дитини. Концепція побудови взаємодії з дитиною та сім'єю, яка базується на використанні саме позитивних внутрішніх ресурсів, упроваджується в Україні завдяки розробці соціальних проєктів, що здійснюються неурядовими організаціями.

Завданням індивідуальної роботи з особою є визначення та використання сильних сторін, що є вагомим внутрішнім ресурсом позитивних змін. Під сильними сторонами розуміється позитивний потенціал особи та членів її родини. Усвідомлення й визнання сильних сторін посилює віру особи в можливість зміни ситуації на краще. Розуміння сильних сторін дозволяє визначити потенціал до змін. Застосування методу сильних сторін передбачає не лише визначення проблем та потреб конкретної особи, а й пошук і розвиток факторів, які підтримують її. Використання сильних сторін є запорукою формування бажання щось змінити, докласти

зусиль до виправлення власної життєвої ситуації, в якій акцентується увага на позитивних змінах.

*Принцип зміни поведінки.* Будь-який процес психологічної роботи передбачає бажані чи можливі зміни в поведінці та в житті особи, які він не завжди готовий прийняти і пережити.

Модель зміни поведінки була розроблена вченими-психологами D. Prochaska, C. Di Clemente. У мотиваційній психотерапії ця модель використовується для зміни поведінки з метою збереження репродуктивного здоров'я, профілактики поведінки тощо. Враховуючи, що супровід передбачає зміни поведінки та стилю життя дитини або сім'ї, під час планування завдань і оцінювання досягнень фахівець має враховувати стадії змін і відповідно до них добирати методи впливу на «супроводжуваних». Зміна поведінки передбачає проходження шести стадій змін: стадії байдужості; стадії роздумів; підготовки до дії; стадії дії; стадії підтримки дії; стадії байдужості — зміни поведінки.

Стадія байдужості свідчить про те, що дитина (або її сім'я) не усвідомлює проблем і серйозно не сприймає необхідність змін (у поведінці, діяльності, розвитку та ін.), тобто не володіє достовірною інформацією або не бажає отримати її. На цій стадії необхідно надати інформацію щодо реального стану та майбутніх перспектив, стимулювати до проведення самооцінки ситуації особою, яка отримує допомогу.

Стадія роздумів — усвідомлення сутності і значення проблеми. Результатом може стати психічне перенавантаження, оскільки виникає розуміння необхідності змін у своєму житті (наприклад, дитина намагається контролювати власну поведінку, утім з'являються сумніви щодо власних можливостей, розпочинається пошук зовнішньої підтримки. У такій ситуації необхідна додаткова інформація, оскільки відбувається аналіз необхідних кроків і можливих наслідків, оцінювання необхідних внутрішніх та зовнішніх ресурсів). Зазвичай ця стадія обмежується усвідомленням проблеми.

Підготовка до дії (вирішення). Якщо особа вже володіє достатньою інформацією щодо власної проблеми та усвідом-

лює значення цієї інформації, вона починає шукати вихід з неї, обмірковувати можливі варіанти зміни поведінки й умови, необхідні для цього.

Стадія дії. Поступово особа змінює свою поведінку та критично вибирає фактори, які на неї впливають, що дозволяє прийняти раніше рішення реалізувати на практиці.

Підтримка дії. На цьому етапі особа намагається закріпити отримані результати та запобігти поверненню до попередньої моделі поведінки (рецидив). На цьому етапі досить вагомому підтримку надає впливове оточення, а позитивна підтримка з боку близьких знижує вірогідність рецидиву.

Стадія байдужості — зміна поведінки. Обрана поведінка стає звичною, зникає страх перед поверненням до старих стереотипів і прагнень.

Побудована за цим принципом модель супроводу є циклічною, оскільки на будь-якій стадії через внутрішні або зовнішні фактори особа може повернутися до стадії байдужості або роздумів. Це виникає у випадку, коли вона не спроможна підтримати та закріпити отримані зміни, тоді виникає рецидив — повернення до проблемної поведінки/діяльності. Цей стан може мати суттєві негативні наслідки: утрату віри в себе та можливість змінити власну діяльність/поведінку, контролювати власне життя.

*Принцип формування мотивації до змін.* Цей принцип охоплює зміни ставлення особи до життєвих обставин. Особистісні зміни неможливо досягти без наявності особистісної мотивації, внутрішнього переконання про необхідність змін у власному житті. Мотиви й механізми формування мотивацій є переважно прерогативою психології як науки, так і практичної діяльності, тому психологічна практика, що базується на зацікавленості й активності людини, має використовувати мотиваційні механізми.

У психології розрізняють внутрішню та зовнішню мотивацію. Внутрішня мотивація найефективніша у досягненні змін. Зовнішня мотивація може перерости у внутрішню за дотримання певних принципів і використання стимулюючих методик.



Зовнішня мотивація передбачає сторонній (зовнішній) вплив на дитину/сім'ю з метою зміни її життєвих установок та поведінки. Утім, за умов зовнішнього впливу безпосередньо формується не мотивація дитини, а здійснюється вплив на її мотиваційний процес. Зовнішній вплив формує такі особистісні утворення, як інтереси і схильності, моральні принципи, внутрішні установки й самооцінку, що, в свою чергу, формує внутрішню мотивацію.

Розрізняють *імперативні (примусові)* та *неімперативні* форми організації зовнішнього мотиваційного процесу.

До прямих неімперативних форм мотиваційного впливу належать *прохання, порада, переконання*. Запропоновані методи психологічного впливу передбачають можливість суб'єкта відмовитися від запропонованих варіантів виходу зі складних життєвих ситуацій. Водночас у складних і безпорадних ситуаціях такі форми стороннього впливу можна розглядати як бажання особистості до змін.

До імперативних (примусових) форм належать вимога (наказ), примус. У випадку використання такої форми, як *вимога*, особливістю формування мотивації є те, що особистість сприймає сформульовану вимогу як мету своєї подальшої життєдіяльності. Ефективність такої форми впливу залежить від того, наскільки особистість готова до усвідомлення значущості цієї вимоги для себе, причому з таких позицій: необхідність діяти відповідно до сформульованої вимоги; передбачені наслідки у випадку згоди або відмови від виконання вимоги; власні інтереси.

У процесі консультування процес *формування мотивації* поділяється на чотири етапи: *упевненість в собі; отримання та сприйняття інформації; почуття компетентності; виникнення розуміння необхідних змін.*

*Принцип розвитку проблемного та цільового мислення.* Цей принцип передбачає роботу, яка спрямована на виведення дитини із проблемної зони та спрямування її у цільовий простір. Переорієнтація дитини з проблемного поля на поле задоволення потреб надає більшої впевненості в досягненні мети.

*Принцип сенситивності* — урахування вікової періодизації в розвитку певних видів психічної діяльності.

*Принцип індивідуального підходу* — урахування індивідуальних темпів і напрямів розвитку особистості та фахівця. Це принцип педагогіки, згідно з яким у навчально-виховній роботі з колективом дітей досягається педагогічний вплив на кожну дитину, що ґрунтується на знанні її особистих рис і умов життя, а індивідуалізацію навчання розуміють як: організацію навчального процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку наукованості; систему виховних і дидактичних засобів, що відповідають меті діяльності та реальним пізнавальним можливостям колективу класу, окремих учнів, груп учнів і забезпечують навчальну діяльність учня на рівні його потенційних можливостей з урахуванням мети навчання. Тобто *індивідуалізація* — це врахування індивідуальних особливостей дітей у всіх його формах і методах.

*Принцип діяльнісного підходу* — вивчення особистості у процесі діяльності, за основний показник береться динаміка розвитку певних якостей суб'єкта діяльності.

*Принцип системності* передбачає розгляд явищ у системі психолого-педагогічного супроводу та сукупності взаємодій суб'єктів супроводу. Принцип системності, як і будь-який інший дидактичний принцип, втілюється за певної низки вимог до побудови системи супроводу, організації цього процесу, учасників процесу тощо. Принцип системності передбачає здійснення поступового логічного переходу від одиничного до загального. Тобто допомога має містити наявні наукові факти, поступово формуючи уявлення про наукову картину світу.

Психологічний супровід як форма індивідуальної роботи має враховувати принцип *варіативності та нестабільності* стану особи, яка супроводжується, і стосунків між нею і фахівцем. У процесі взаємодії відбуваються постійні зміни самої особистості, ставлення до фахівця, зовнішнього оточення, що має враховуватися в організації форм та методів

психологічної допомоги. Цей принцип передбачає: здатність до змін і розвитку як під дією внутрішніх факторів, так і зовнішніх умов життя; зміну стосунків фахівця та особи, яка супроводжується, у процесі роботи, а також зміну її взаємин із соціальним оточенням; урахування індивідуальності особистості, її соціального статусу у суспільстві, специфіки стосунків з іншими людьми; корекцію поведінки, зміну позиції, світогляду.

Підсумовуючи зазначене вище, слід додати, що психолого-педагогічний супровід має передбачати: здійснення психолого-педагогічної допомоги, надання соціально-психологічних послуг і соціальної реабілітації відповідно до потреб особистості та характеру самих проблем; соціально-педагогічне виховання, що охоплює створення умов та проведення форм роботи, спрямованих на оволодіння і засвоєння загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування соціально-позитивних ціннісних орієнтацій; психологічну, педагогічну та соціальну підтримку, призначенням якої є надання професійної посередницької допомоги у вирішенні різноманітних проблем; консультування, у процесі якого виявляються основні напрями подолання труднощів; сприяння досягненню поставленої мети і розкриттю внутрішнього потенціалу особистості тощо.

Доцільно додати, що, створюючи модель системи психолого-педагогічного супроводу, слід дотримуватися таких методологічних вимог, як: концептуальність, керованість, ефективність, відтворюваність.

*Концептуальність* системи психолого-педагогічного супроводу припускає опору на наукову концепцію. Система супроводу має містити всі ознаки системи (логіка процесу, взаємозв'язок його частин, цілісність).

*Керованість* системи психолого-педагогічного супроводу припускає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проєктування процесу супроводу, поетапної діагностики, варіювання засобів та методів з метою корекції результатів.

*Ефективність* системи психолого-педагогічного супроводу свідчить про те, що вона має існувати у конкурентних умовах, тобто гарантувати досягнення прогнозованого результату й бути ефективною за кінцевими результатами.

*Відтворюваність* системи психолого-педагогічного супроводу означає, що вона має бути ефективною для впровадження її в освітній процес для всіх категорій дітей.

Отже, функціональність психолого-педагогічного супроводу забезпечується комплексом взаємопов'язаних і взаємообумовлених психологічних впливів: діагностично-прогностичних, організаційно-методичних, корекційно-розвивальних, консультативних, просвітницько-профілактичних. До основних компонентів системи психолого-педагогічного супроводу належать: мета, завдання, принципи, зміст і етапи, методи й результат. Така система містить упорядковану сукупність дій, операцій і процедур, які інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату.

Результативність системи психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами і, зокрема, учнів початкових класів полягає в тому, що під час проектування теоретичної моделі супроводу необхідно враховувати: психологічну діагностику та аналіз динаміки психічного, розумового і соціального розвитку дитини; причини труднощів у навчанні, інтелектуальному та психосоціальному розвитку, соціально-психологічній адаптації; методи усунення виявлених труднощів психосоціального розвитку дітей, зниження ризиків проблем адаптації до освітнього середовища; своєчасність попередження відхилень у розвитку та становленні особистості, міжособистісних стосунках, запобігання конфліктних ситуацій у процесі взаємодії; формування активного співробітництва у навчальній діяльності, що спрямовано на удосконалення, розвиток, формування особистості дитини; формування соціальної компетентності учасників супроводу.

Сутність і типи психологічного супроводу, які зорієнтовані на дитину з особливими потребами, полягають у такій

допомозі й підтримці, в основі яких збереження максимальної волі й відповідальності суб'єктів супроводу за вибір варіантів вирішення актуальної проблеми розвитку дитини.

Головні завдання психологічного супроводу дитини визначено нормативними документами Міністерства освіти і науки України. Аналіз цих завдань дає змогу виокремити пріоритетні напрями роботи фахівців у межах психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами:

- ✓ діагностико-прогностична діяльність;
- ✓ психологічна підтримка педагогів;
- ✓ психологічна підтримка батьків;
- ✓ корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливими потребами.

Розглянемо зміст роботи щодо кожного з напрямів.

*Діагностико-прогностична діяльність.* Первинну інформацію про знання і вміння дитини з порушеннями когнітивного розвитку фахівець, який надає психолого-педагогічну допомогу, може отримати з висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, складеного фахівцями інклюзивно-ресурсного центру за різними напрямками: фізичний, мовленнєвий, когнітивний, емоційно-вольова сфера, а також сформованість основних компетенцій навчальної діяльності відповідно до вікової норми. Проте інколи цієї інформації може бути недостатньо, наприклад, для оцінювання поведінки дитини, сформованості її соціальних, комунікативних та адаптивних життєвих навичок. Адже загальновідомо, що спостереження за поведінкою дитини, її соціальною адаптацією можливо проводити лише в природному середовищі та у відповідний час. Таким чином, з метою отримання більш повної інформації слід проводити власне, додаткове вивчення різних сфер розвитку дитини.

Основними етапами комплексного психолого-педагогічного оцінювання розвитку дитини з особливими потребами є:

- ✓ *ознайомлення з документацією:* збір анамнестичних даних, висновків (за можливості та потреби) педіатра, психіатра, невролога, отоларинголога, офтальмолога, логопеда, дефектолога, педагога та визначення на під-

ставі отриманої інформації тактики та стратегії подальшого обстеження дитини;

- ✓ *бесіда* (установлення контакту з дитиною; з'ясування важливих відомостей про дитину: рівень розвитку, інтереси, здібності, особливості характеру, поведінки, її стосунків у сім'ї та закладі);
- ✓ *вивчення потенційних можливостей дитини* (аналіз навчальних робіт, малюнків, виробів з метою збору та аналізу матеріалу, що відображає особливості психічного розвитку дитини, рівень розвитку сенсорних та моторних навичок);
- ✓ *спостереження* (за грою, поведінкою, спілкуванням, станом працездатності, навчанням). Безпосереднє спостереження передбачає оцінювання дитини в різних типах середовища, у яких вона перебуває. В умовах інклюзивного чи інтегрованого навчання це є надзвичайно важливим, оскільки дає можливість з'ясувати, як різні умови та оточення впливають на здатність дитини до навчання та її досягнення у закладі освіти;
- ✓ *проведення тестових методик*, спрямованих на вивчення:
  - пізнавальних процесів: сприйняття кольору, форми, розміру, просторових відношень та уявлень, часу (методика визначення типологічних особливостей сприймання Л. Венгера);
  - уваги: стійкість, зосередженість, переключення, обсяг (Б. Бурдон «Коректурна проба», методика «Таблиці Шульте», методика вивчення концентрації і стійкості уваги П'єрона-Рузера);
  - пам'яті: зорова, слухова, комбінована пам'ять, довготривала, опосередковане запам'ятовування (методика «10 слів», методика «Запам'ятовування цифр», методика запам'ятовування 12 слів та 9 геометричних фігур», тест короткочасної зорової пам'яті (автори Д. Векслер, Т. Череднікова), визначення домінуючого типу пам'яті);

- мислення: аналіз, синтез, класифікація, порівняння, узагальнення, абстрагування (методика «Що зайве», методика «Побудова дедуктивних умовиводів» (автори Д. Вільсон, Д. Грильз), методика виявлення суттєвих ознак поняття, методика «Схематизація. Дорога до будиночків» (автор Р. Бардіна);
- індивідуальних особливостей: схильності, інтереси, темперамент, індивідуальний навчальний стиль, способи сприймання і переробки інформації тощо (бесіда, анкетування батьків, учителів, вихователів, асистента вчителя/вихователя; проєктивні методики «Намалюй картину», «Неіснуюча тварина»);
- міжособистісних стосунків, особливостей взаємодії у групі/класі (методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі, анкета З. Гільбуха «Мій клас», методика «Незакінчені речення» та інші);
- особливостей сімейного виховання (тест Рене Жюля, проєктивна методика «Сім'я тварин» та інші).

За результатами психолого-педагогічного оцінювання, якщо дитина перебуває на індивідуальному чи інтегрованому навчанні, фахівець складає психологічну характеристику учня, індивідуальну картку дитини з особливими освітніми потребами, індивідуальну програму психологічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

За умови інклюзивного навчання завдання практичного психолога — додати до індивідуальної програми розвитку дитини узагальнену інформацію за результатами комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини та рекомендації щодо врахування індивідуальних її особливостей в освітньому процесі та взаємодії з оточуючими.

*Психологічна підтримка педагогів.* Робота з дітьми з особливими освітніми потребами висуває певні вимоги до професійної та особистісної підготовки педагогів. У педагогів часто виникає острах: «Чи зможу я працювати з такою дитиною?», адже інклюзія — це зміни, а нове часто лякає, викликає тривогу, напругу. Тому дуже важливою у системі

психолого-педагогічного супроводу є підтримка педагогів, що передбачає надання допомоги фахівцем супроводу:

- ✓ консультування щодо індивідуальних особливостей дітей з особливими потребами в освітньому процесі;
- ✓ надання необхідної інформації про дитину, участь (у межах компетенції) у складанні розгорнутої психолого-педагогічної характеристики дитини та її індивідуальної програми розвитку;
- ✓ участь у підготовці документів для розгляду на засіданнях психолого-педагогічного консилиуму, засіданні команди психолого-педагогічного супроводу;
- ✓ сприяння створенню позитивного мікроклімату в колективі, проведення заходів, спрямованих на профілактику стигматизації і дискримінації в дитячому середовищі, формування дружнього та неупередженого ставлення до дитини;
- ✓ надання допомоги у розробці та впровадженні відповідних форм і методів роботи з такими дітьми.

Указана допомога сприятиме формуванню психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми, які мають когнітивні порушення, формуванню у них інклюзивної культури.

*Психологічна підтримка батьків.* Дитина не може бути адаптована та соціалізована окремо від сім'ї, а тому суттєве значення має саме психологічна підтримка батьків таких дітей. Саме від батьків залежить повноцінний розвиток дитини з особливими потребами, її навчання та виховання.

Ця підтримка є важливою для батьків ще й тому, що дитина з порушеннями розвитку впливає на життя всієї сім'ї. Родина, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами, протягом життя переживає серію критичних станів, обумовлених суб'єктивними та об'єктивним факторами.

Учені, вивчаючи переживання батьків як процес адаптації до нової життєвої ситуації, пропонують періодизацію кризових станів емоційної сфери батьків, зокрема:

- ✓ *невідомість, невизначеність* (панічні стани тривоги перед невідомим, негативно забарвлені емоційні прояви, відчуття руйнування звичного життя);



- ✓ *визначеність* (суперечність між розумінням проблеми на раціональному рівні та її заперечення на рівні емоцій та почуттів);
- ✓ *агресія* (прояв негативних почуттів у вигляді емоційних спалахів, у результаті чого виникає агресія, спрямована на оточуючих);
- ✓ *активна хаотична діяльність*, спроба оволодіти безвихідною ситуацією за допомогою тих засобів, що є (психологи виділяють дві основні стратегії такої поведінки: пошук медичного світила — екстрасенса, лікаря-чарівника або звертання до Бога);
- ✓ *депресія*, переживання почуття безвихідності, апатії та відчаю у зв'язку з марністю зусиль, що були зроблені на попередніх етапах;
- ✓ *прийняття* факту порушення у розвитку, набуття нового сенсу життя;
- ✓ *активізація*, поява нових сил, які раніше втрачалися на боротьбу та заперечення, активна побудова та здійснення життєвих планів;
- ✓ *солідарність* (об'єднання з іншими батьками, які мають аналогічні труднощі).

Окремі автори звертають увагу на те, що пом'якшення емоційних станів у батьків відбувається, в середньому, лише через 10 років після народження дитини з особливостями розвитку.

Тому фахівцеві супроводу важливо розуміти, на якому етапі перебуває родина і які сімейні ресурси вона має. Під сімейними ресурсами розуміють здібності та можливості сім'ї протистояти стресовим впливам, зокрема:

- ✓ *персональні* (особистісні) ресурси членів родини (визначаються індивідуальними характеристиками членів сім'ї та їхніми досягненнями в житті — самоповага, самоефективність, оптимізм);
- ✓ *внутрішньосімейні*, які передбачають сімейну згуртованість та сімейну інтеграцію (сім'ї, які функціонують під час змін як єдине ціле, найуспішніші в адаптації до труднощів);

- ✓ *соціальна підтримка*, що забезпечує емоційну підтримку, повагу.

Важливим у цій роботі є створення умов для соціальної адаптації родини, яка виховує дитину з тими чи іншими особливими потребами. Така робота має включати:

- ✓ вирішення конфліктних ситуацій, що виникають між учасниками освітнього процесу;
- ✓ зниження у батьків емоційного дискомфорту, посилення віри у можливість і перспективи розвитку дитини, розуміння, що правильно організований корекційно-розвивальний вплив дасть змогу оптимізувати подальший інтелектуальний та особистісний розвиток дитини;
- ✓ формування у батьків адекватного ставлення до проблем дитини (допомога в побудові реальної перспективи розвитку дитини, визначенні можливих труднощів соціального розвитку, які виникають у певні вікові періоди);
- ✓ підтримка адекватних міжособистісних стосунків та стилів сімейного виховання.

До основних форм групової роботи з батьками належать проведення семінарів, консультацій, лекцій, зборів з питань формування та розвитку почуття батьківської любові, гармонізації внутрішньо-сімейних відносин, формування позитивних стосунків між батьками та дітьми; інформування про особливості включення дитини до інклюзивного навчання; рекомендації щодо роботи з небажаною поведінкою таких дітей та ін. Одночасно взаємодія може організовуватись і за індивідуальною формою (індивідуальні бесіди та індивідуальне консультування).

Підсумовуючи зазначене вище, слід зауважити, що супровід родини має на меті не лише підтримку сімей, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, а й формування соціального інтересу до дітей з особливими освітніми потребами у всіх батьків, діти яких залучені до інклюзивного навчання.

*Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливими потребами.* Така робота з дитиною проводиться протягом усього періоду її навчання в закладі і має бути систематичною, комплексною та індивідуалізованою. Загальна мета корекційно-розвивальної роботи — сприяння розвитку дитини, створення умов для реалізації її внутрішнього потенціалу.

Вивчаючи комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, особливості її розвитку, фахівець повинен виявити детермінанти, які зумовлюють труднощі пізнавальної діяльності, спілкування, соціальної адаптації та ті ресурси, що їх можна використати у корекційно-розвивальній роботі. Така робота організовується з урахуванням особливостей порушення розвитку та потенційних можливостей і потреб дитини.

Більшість дітей з особливими потребами долучається до роботи в корекційній групі (3–4 дитини). Корекційно-розвивальні заняття можуть проводитися з такою дитиною й індивідуально.

Проведення корекційно-розвивальних занять, незалежно від форми їх проведення (групові чи індивідуальні), включає такі завдання:

- ✓ розвиток усіх видів сприйняття, особливо зорового та слухового (з розвитком сприйняття збагачуються різноманітні знання про навколишній світ і зростає розуміння зв'язків між предметами та явищами, а відтак, розвивається мислення й мовлення дітей);
- ✓ формування працездатності дитини, уміння зосереджувати увагу й цілеспрямовано працювати: ставити перед собою мету, усвідомлювати способи її досягнення, адекватно оцінювати результати;
- ✓ розвиток навчальної мотивації (бажання вчитися, віра дитини у власні можливості завдяки усвідомленню й оцінці реальних досягнень);
- ✓ розвиток та корекція пізнавальних процесів, формування їхньої довільності;

- ✓ корекція самооцінки як важливої рушійної сили формування особистості;
- ✓ корекція емоційних порушень та патологічних рис характеру;
- ✓ розвиток емоційної стабільності;
- ✓ корекція міжособистісних взаємин у дитячому колективі та взаємин «учитель — учень»;
- ✓ розвиток комунікативних якостей, позитивної соціальної комунікації;
- ✓ формування особистісних якостей дитини.

Означені напрями роботи реалізуються через певні етапи, кожен з яких має свої завдання та зміст.

*Підготовчий етап* містить такі завдання щодо встановлення контакту з усіма учасниками супроводу дитини: визначення обсягу роботи та послідовності процесу супроводу, підготовку необхідної документації, складання графіка роботи.

Під час *орієнтовного етапу* встановлюється контакт з батьками та родичами дитини, із класом. Відбувається ознайомлення фахівців з результатами психологічного обстеження, спільно обговорюються з педагогами та іншими фахівцями особливості психічного розвитку дитини. Вивчення індивідуальних особливостей учня, його можливостей і потреб, рівня сформованості у нього пізнавальних процесів і дій. Така діагностична робота має бути спрямована на вивчення:

- ✓ співвідношення рівня розумового розвитку дитини і вікової норми;
- ✓ рівня розвитку когнітивної сфери;
- ✓ особливостей емоційно-вольової сфери;
- ✓ індивідуально-типологічних особливостей;
- ✓ рівня сформованості мотивації до навчання;
- ✓ рівня розвитку комунікативних здібностей;
- ✓ рівня розумової працездатності та темпів розумової діяльності.

Визначення рівня і особливостей пізнавальної діяльності повинно передувати будь-яким іншим психологічним дослі-

дженням, щоб з'ясувати труднощі та обмеження, які можуть виникати за виконання діагностичних завдань і призводити до хибного тлумачення отриманих результатів.

Під час вивчення індивідуальних особливостей дитини важливо враховувати особливості її розвитку та фізичні обмеження. Наприклад, працюючи з учнем із дитячим церебральним паралічем, слід пам'ятати, що через мовленнєві труднощі, порушення міміки тощо може скластися неправильне враження щодо інтелектуальних можливостей дитини. Психічний стан такої дитини можна визначити тільки шляхом уважного спостереження за її діяльністю, шляхом спілкування з нею та за допомогою спеціальних методів діагностики.

На *етапі планування* відбувається створення індивідуальної програми супроводу дитини та затвердження цієї програми за участі фахівців.

Індивідуальна програма розвитку розробляється групою фахівців (заступник директора з навчально-виховної роботи, учителі, асистент учителя, психолог, учитель-дефектолог та інші) з обов'язковим залученням батьків або осіб, які їх замінюють, з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання дитини з особливими освітніми потребами. Така програма розвитку містить загальну інформацію про учня, визначає систему додаткових послуг інших спеціалістів, засоби і шляхи необхідної адаптації навчального середовища, модифікації навчальних матеріалів, індивідуальну навчальну програму та за потреби індивідуальний навчальний план.

*Етап реалізації індивідуальної програми* включає надання необхідної допомоги батькам дитини та педагогам у створенні умов, необхідних для повноцінного навчання дитини, з урахуванням її психічних і фізичних можливостей. Надається необхідна психологічна допомога родині дитини з метою гармонізації міжособистісних стосунків, оптимізації виховного процесу. Здійснюється просвіта та консультування педагогів, педагогів-дефектологів та інших спеціалістів, які працюють з дитиною.

На *заключному етапі* аналізується ефективність роботи, надаються рекомендації щодо подальшої діяльності дитини тощо.

Як зазначалося вище, важлива роль у забезпеченні психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами належить практичному психологу, основний зміст роботи якого наведено в табл. 2.

Таблиця 2

**Основні етапи, завдання та зміст роботи  
практичного психолога з дитиною  
з особливими освітніми потребами**

<b>Етап роботи</b>	<b>Завдання та зміст роботи</b>
<b>1</b>	<b>2</b>
Підготовчий	<ul style="list-style-type: none"><li>налагодження співпраці з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими потребами та беруть участь у розробці Індивідуальної програми розвитку;</li><li>знайомство з особою справою дитини, історією та особливостями розвитку;</li><li>оцінювання освітнього середовища, визначення його відповідності потребам та можливостям дитини;</li><li>проведення зустрічей із педагогами, батьками та учнями класу з метою формування їхньої психологічної готовності до взаємодії з такою дитиною;</li><li>бесіда з батьками щодо визначення потенційних можливостей дитини (самообслуговування, спілкування, пізнавальні можливості, самоконтроль, емоційно-вольова сфера);</li></ul>
Орієнтовний	<ul style="list-style-type: none"><li>психолого-педагогічне обстеження дитини та ознайомлення фахівців із результатами цього обстеження;</li><li>виявлення і прогнозування можливих проблем (зокрема несприйняття дитиною нового середовища, опір, виникнення зовнішніх і внутрішніх конфліктів між педагогом і дитиною, педагогом і батьками, складання індивідуальної програми супроводу);</li></ul>
Планування	<ul style="list-style-type: none"><li>розробка Індивідуальної програми розвитку дитини;</li><li>корекційно-розвивальна робота з дитиною з метою розвитку її потенційних можливостей та розвитку особистості;</li></ul>

Закінчення таблиці 2

1	2
Реалізація індивідуальної програми	<ul style="list-style-type: none"><li>• надання необхідної допомоги батькам дитини та педагогам щодо створення умов, необхідних дитині з особливими потребами для повноцінної участі у житті, корекції когнітивних процесів дитини з урахуванням її психічних та фізичних можливостей;</li><li>• надання необхідної психологічної допомоги родині з метою гармонізації міжособистісних взаємин з дитиною та оптимізації освітнього процесу;</li><li>• здійснення просвітницької та консультативної роботи з педагогами та іншими фахівцями, які працюють з дитиною;</li><li>• відстеження соціально-психологічного клімату в колективі та статусу дитини у класі;</li></ul>
Заключний	<ul style="list-style-type: none"><li>• моніторинг рівня адаптованості та інтеграції дитини в освітньому процесі;</li><li>• колективне обговорення з фахівцями результатів роботи;</li><li>• надання рекомендацій щодо подальшої діяльності дитини в освітньому просторі, її соціалізації.</li></ul>

Актуальним є й питання застосування психодіагностичного інструментарію та корекційних програм у роботі з указаною категорією дітей, які потребують адаптації (зміна характеру подачі матеріалу без зміни змісту або концептуальної складності завдання), рідше модифікації відповідно до індивідуальних особливостей дитини.

Зокрема, відповідно до потреб дитини можуть використовуватись такі види адаптації:

- ✓ адаптація середовища (створення відокремленого блоку у приміщенні школи для учнів початкових класів; забезпечення архітектурної доступності для дитини з порушенням опорно-рухового апарату);
- ✓ адаптація змісту, методів і форм навчальної діяльності (використання навчальних завдань різного рівня складності; збільшення часу на виконання, зміна темпу занять, чергування видів діяльності);

- ✓ адаптація методичних матеріалів (адаптація навчальних посібників, наочних та інших матеріалів; використання друкованих текстів з різним розміром шрифтів тощо).

Ознайомившись з особливостями психофізичного розвитку дитини з особливими потребами та готуючись до роботи з нею, фахівець аналізує, перш за все, відповідність інструментарію (стимулів) та вибрані методики.

З урахуванням порушень розвитку та потенційних можливостей дитини організовується й психокорекційна робота. Більшість дітей з особливими потребами може бути долучена до роботи в корекційній групі. Проте фахівцеві необхідно заздалегідь оцінити та продумати альтернативні справи з урахуванням потреб розвитку дитини.

Корекційна робота має бути спрямована на розвиток усіх видів сприйняття, особливо зорового і слухового, на базі яких розвиваються вищі психічні функції. Під час корекції розвитку та навчання дитини необхідно дбати про зміцнення її працездатності, вміння зосереджувати увагу, цілеспрямовано працювати: ставити перед собою мету, усвідомлювати способи її досягнення, адекватно оцінювати результати. Особливо слід звернути увагу на розвиток навчальної мотивації, бажання вчитися, формування віри дитини у власні можливості, що здійснюється завдяки усвідомленню і реальній оцінці власних досягнень. Коли йдеться про корекцію чи розвиток окремих пізнавальних процесів, краще організувати індивідуальні заняття.

Результати діагностичної роботи служать орієнтирами для роботи психолога, педагогів, батьків і самої дитини. Водночас ступінь інтегрованості дитини в освітнє середовище є індикатором ефективності й адекватності психокорекційного впливу.

Таким чином, система психолого-педагогічного супроводу має містити комплекс заходів, які спрямовані на оцінювання когнітивного розвитку, емоційної, соціальної стійкості дитини, її готовності до навчальної діяльності, а саме:



- ✓ систематичне відстеження клініко-психологічного та психолого-педагогічного статусу дитини в динаміці її психічного розвитку (аналіз даних про факти та особливості психічного розвитку дитини, оцінювання умов навчання);
- ✓ створення індивідуальних програм психічного розвитку дитини та її навчання;
- ✓ створення спеціальних соціально-психологічних умов для надання допомоги дітям, які мають проблеми у розвитку, навчанні, поведінці (підвищення здатності до компенсації та адаптації);
- ✓ створення соціально-психологічних умов для ефективного психічного розвитку дітей у соціумі;
- ✓ систематична психологічна допомога дітям з особливими потребами та батькам, які виховують таких дітей (консультування, психокорекція, психологічна підтримка);
- ✓ організація життєдіяльності дитини в соціумі з урахуванням її психічних і фізичних можливостей.

Отже, психолого-педагогічний супровід дитини з особливими потребами має спрямовуватися на розвиток когнітивних процесів, соціальної мобільності, що забезпечує оволодіння суспільним досвідом, соціальними вміннями та ролями у процесі міжособистісних взаємин, уміннями використовувати внутрішні регулятори власної поведінки, становлення навчальної діяльності, що зумовлює створення організаційно-методичних умов включення дитини до навчального процесу, психологічну підтримку педагогів та родин, що виховують таких дітей.

### **3.2. Співпраця фахівців в умовах інклюзивного навчання**

*Забезпечення корекційної спрямованості педагогічної роботи*

Однією з найважливіших умов упровадження інклюзивної моделі в закладі освіти є організація співпраці фахівців, результатом якої має стати освітнє середовище,

максимально сприятливе для різнобічного розвитку всіх учнів, у тому числі й учнів з особливими потребами. За умови інклюзивного навчання кожен із фахівців, добре володіючи вузькопрофільними навичками, починає гостро відчувати дефіцит знань, що є прерогативою інших фахівців. Успішна інклюзія неможлива без спеціального дефектологічного супроводу. Тому однією з нагальних проблем інклюзивного навчання, яка потребує вирішення на нинішньому етапі, є кадрове забезпечення закладів освіти з інклюзивним навчанням. До штатного розпису додатково мають вводитися такі посади, як педагог-дефектолог, реабілітолог, логопед, асистент педагога (вихователя) інклюзивного класу (групи).

Загальновідомо, що ефективність навчально-виховної, корекційно-розвивальної та лікувально-профілактичної роботи в інклюзивному класі значною мірою залежить від скоординованості дій педагога та різнопрофільних фахівців (соціального працівника, дефектолога, медичного працівника, психолога, асистента вчителя, реабілітолога, батьків), які входять до складу навчальної команди.



Фаховий супровід дитини з особливостями психофізичного розвитку забезпечує формування необхідних навичок і вмінь, мінімізацію впливу фізичних та психічних обмежень дитини з особливими потребами у процесі здобуття освіти. Члени команди спільно оцінюють стан розвитку кожної дитини, розробляють перспективні та короткочасні індивідуальні плани роботи з дитиною, реалізують їх разом із дитиною, вирішують питання залучення команди фахівців,

планують додаткові послуги, аналізують результати спільної діяльності, оцінюють її, а також різнобічно підвищують свою кваліфікацію.

Фахівці спеціальної освіти в межах організації роботи навчальної команди загальноосвітнього закладу здійснюють таке:

надають консультативно-методичну допомогу педагогам, які працюють із дітьми з особливими потребами, а також батькам

беруть участь в оцінюванні психофізичного стану розвитку дитини; визначенні та погодженні аспектів навчання, що потребують застосування спеціальних методик, певної адаптації завдань, модифікацій класного довілля, створення особливого графіка навчального навантаження тощо

на основі спостережень та узагальнення результатів роботи на кожному етапі реалізації індивідуальної програми розвитку (ІПР) розробляють рекомендації, беруть участь у чергових і позачергових засіданнях навчальної команди закладу

У процесі організації корекційно-розвивальної роботи з дитиною з порушеннями психофізичного розвитку необхідно врахувати компенсаторні можливості організму, тобто ті позитивні зміни, що відбуваються у розвитку учня загалом під впливом цілеспрямованого, організованого навчання. Тому цей вид роботи у педагогічній діяльності — основна й невід’ємна умова успішного залучення дитини до інклюзивного навчання. Корекційно-розвивальна робота розглядається як підґрунтя організації навчально-виховної роботи,

зокрема в інклюзивній школі: без цілеспрямованого подолання чи послаблення недоліків знижується ефективність навчання й виховання дітей; ускладнюється процес оволодіння необхідними для них знаннями, уміннями, навичками, становлення поведінки, соціалізації особистості.

Задля досягнення позитивних якісних змін у процесі організації корекційно-розвивальної роботи в інклюзивному класі фахівцям необхідно дотримуватися усталених принципів:

- ✓ системності корекційних, профілактичних і розвивальних задач;
- ✓ єдності діагностики та корекції;
- ✓ діяльнісного принципу корекції;
- ✓ урахування вікових та індивідуальних особливостей дитини;
- ✓ комплексності методів психологічного впливу;
- ✓ активного залучення найближчого соціального оточення.

Ефективність корекційної роботи значною мірою залежить від оптимального вирішення організаційних питань усіма членами команди супроводу дитини: складання індивідуальної, корекційно-розвивальної програми, вибору форми проведення занять; добору й комплектації корекційних груп; визначення тривалості та режиму занять. У ході складання вказаних вище програм необхідно дотримуватися таких методичних вимог:

- ✓ чітко сформулювати основну мету психолого-педагогічної корекційної роботи;
- ✓ виділити коло завдань, які повинні конкретизувати основну мету;
- ✓ визначити зміст академічних та корекційних занять, ураховуючи структуру порушення та індивідуально-психічні особливості дитини, розвиток провідного виду діяльності;
- ✓ визначити форму роботи з дитиною (групова, сімейна, індивідуальна);

- ✓ дібрати відповідні методи й техніки з урахуванням вікових, інтелектуальних та фізичних можливостей дитини;
- ✓ запланувати форму участі батьків та інших спеціалістів у навчально-корекційному процесі;
- ✓ розробити методи аналізу оцінки динаміки корекційно-розвивального процесу;
- ✓ підготувати приміщення, необхідне обладнання та матеріали.

Слід зазначити, що розроблення індивідуальної програми розвитку дитини потребує проведення ретельної підготовки. Для розробки стратегії спільної діяльності та ефективної роботи потрібно скласти графік нарад консультативно-педагогічної групи (команди супроводу дитини), а також організувати додаткові зустрічі, коли в них виникає потреба. Це дає можливість контролювати впровадження індивідуальної програми розвитку, оцінювати її ефективність та вносити необхідні зміни до окремих її складових. Результати досягаються завдяки знанням педагога щодо обсягу навчального матеріалу відповідно до програми, урахуванню загальних підходів роботи з класом та кваліфікації практичних працівників, у тому числі ресурсних центрів, які можуть запропонувати спеціальні методики, адаптацію викладання відповідно до певного порушення (порушення слуху, зору тощо).

Корекційно-розвивальна робота здійснюється засобами педагогічного процесу — його змістом, методикою, організаційними формами. В інклюзивному закладі рішення щодо форм, методів, засобів роботи з дитиною ухвалюється колективно, члени команди супроводу несуть колективну відповідальність за результат. Також необхідно пам'ятати, що:

- ✓ батьки — рівноправні члени команди;
- ✓ усі члени команди мають рівний статус і вважаються однаково важливими;
- ✓ знання та вміння представників різних дисциплін інтегруються під час розробки та реалізації навчального плану роботи з дитиною.

Проте особливості корекційно-розвивального впливу визначаються не стільки закономірностями засвоєння навчального матеріалу, скільки його метою, визначеною відповідно до предмета корекції, його сутності, психологічних закономірностей впливу на нього. Саме предмет корекції, тобто те, що необхідно виправляти та розвивати в дитини, визначає мету, пошук спеціальних шляхів організації педагогічного процесу, добір відповідних методичних засобів та змісту навчання, показники його результативності.

Значна роль у закріпленні корекційної роботи належить батькам. Важливо до початку навчального року провести бесіду з батьками учня, оскільки на основі отриманої від них інформації відбуватимуться первинні зміни у класній кімнаті та добиратиметься наочний матеріал для учня. Організація корекційно спрямованого навчання в інклюзивному класі передбачає підготовку та створення умов, необхідних для роботи учнів над засвоєнням програмного матеріалу, подолання навчальних проблем, висвітлених у ІПР. Організаційна сторона такої роботи охоплює широкий діапазон питань: визначення оптимальної її форми (групова, підгрупова, індивідуальна), типу уроку та його структури, а також забезпечення учнів необхідними навчальними матеріалами, інструментами тощо.

За потреби учням із психофізичними порушеннями під час освітнього процесу пропонується індивідуальна психологічна або педагогічна корекція. Індивідуальні спеціальні заняття з дітьми з особливими потребами організуються в тих випадках, коли вирішення корекційних завдань потребує концентрації уваги корекційного педагога, дефектолога (логопеда, тифлопедагога, сурдопедагога, олігофренопедагога) на одній дитині, а також під час реалізації індивідуальних корекційних програм для дітей із тяжкими порушеннями розвитку.

У закладах освіти з інклюзивним навчанням особлива роль належить психологам і логопедам, підкреслюється важливість їхньої співпраці. Психолог та логопед входять до складу навчальної команди, беруть активну участь у вирі-

шенні всіх питань освіти та соціалізації учнів з особливими потребами. Важливо зазначити, що робота з діагностики та виправлення мовленнєвих порушень ґрунтується на закономірностях перебігу психічних процесів дитини. Таким чином, для логопеда, який працює в інклюзивному навчальному закладі, важливою є така інформація психологічного змісту: результати психологічної діагностики (оцінювання) учнів; прогнозований зміст психолого-корекційної роботи з учнями; проміжні результати роботи психолога з учнем тощо. Для психолога може бути корисною надана логопедом інформація стосовно особливостей мовленнєвого розвитку, перебігу процесу подолання недоліків, ставлення дитини до власних особливостей мовлення, а також ролі вербальної комунікації у побудові стосунків з однолітками та дорослими.

За планування освітнього процесу кожен із фахівців навчальної команди основну увагу спрямовує на втілення таких фундаментальних позицій:

- ✓ необхідність запровадження інноваційних педагогічних підходів і методів, у тому числі за оцінювання навчальних досягнень означеної категорії дітей;
- ✓ запровадження диференційованого, індивідуального підходу практично до кожної дитини з особливими освітніми потребами (індивідуальних навчально-виховних програм та ІПР);
- ✓ забезпечення (в умовах загальноосвітнього навчального закладу) психолого-педагогічного, корекційно-реабілітаційного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Щоб забезпечити загальний успіх справи, слід з повагою ставитися до всіх учасників навчального процесу, наполегливо працювати на користь дитини.

Наприклад, під час складання навчальної програми для учнів з порушеннями пізнавального розвитку (затримка психічного розвитку, порушення інтелектуального розвитку) необхідно визначити рівень сформованості навчально-пізнавальних мотивів, знати особливості перебігу психічних процесів та шляхи їх формування. Потрібно отримати консуль-

тацію в корекційного педагога, який допоможе розкрити технології роботи з дітьми із цими порушеннями. Тобто вчитель має передбачити, що навчання дитини відбуватиметься в ігровій формі; застосовуватиметься велика кількість повторень, прямі покази виконання завдань; малюнкові, словесні інструкції виконання діяльності та ін.

Асистент учителя в освітньому процесі значну увагу має приділяти формуванню навичок самообслуговування в шкільному просторі, а фахівець зі спеціальної освіти — проводити додаткові індивідуальні види роботи, спрямованої на формування, закріплення, повторення та ін.

Батьки, які є активними учасниками навчального процесу, також мають долучатися до формування в дитини максимальної самостійності вдома та сприяти розвитку навчальних здібностей: виконання домашніх завдань, додаткові цікаві види занять.

Важливо також те, що в корекційно-розвивальній роботі першочергову роль відіграють не окремі засоби корекції та методичні прийоми, а особистість учителя, тобто сукупність соціальних, емоційно-вольових і характерологічних якостей педагога.

Дедалі більшого визнання набуває тенденція залучення до педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі в якості рольової моделі осіб з інвалідністю, оскільки вони можуть служити прикладом успішної особистісної та професійної реабілітації.

Отже, робота всіх фахівців закладу освіти спрямовується на досягнення головної мети — підготовки дитини до самостійного життя. При цьому значну увагу сконцентровано на тому, щоб допомога і підтримка у процесі навчання не перевищувала необхідну, інакше дитина стане занадто залежною від цієї підтримки.

Сучасні дослідження свідчать, що інклюзивна школа не може обійтися без такого виду діяльності, як професійне педагогічне співробітництво. Діти з особливими потребами часто мають багато специфічних потреб, над задоволенням яких працює група фахівців різного профілю. Одна людина



не може займатися питаннями когнітивного, моторного, соціального та комунікативного розвитку дитини. Це може зробити лише команда відповідних фахівців, які активно співпрацюють та обмінюються знаннями й інформацією. Педагог інклюзивного класу, використовуючи співпрацю з усіма членами команди супроводу, має орієнтуватися на особливі стратегії навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Наприклад, учням із розладами спектра аутизму потрібна адаптація навчальної програми з урахуванням «тріади порушень»: соціальної взаємодії, комунікації, поведінки; для учнів із порушеннями інтелекту важливою є покрокова інструкція до виконання завдання; учні з порушенням мовлення потребують корекції, скерованої на виправлення порушень вимови; для учнів із порушеннями слуху необхідно використовувати мову жестів та інші допоміжні засоби.

Особливе значення для проведення корекційної роботи має цілеспрямований добір змісту навчання та використання його можливостей. Виправлення порушень дитини та її навчання можуть здійснюватися на одному й тому самому програмному матеріалі. Проте, залежно від поставленої мети, обраних форм організації навчання, типу уроку чи заняття, змінюватиметься сила, темп корекційного впливу та якісного засвоєння знань. Наприклад: якщо до реалізації ІПР залучено вчителя, психолога та батьків, успішним корекційний вплив буде лише за умови взаємодоповнення, повторення і закріплення навчального матеріалу у різних формах роботи з різними фахівцями під час різних видів діяльності. Щоб навчальний матеріал мав корекційне значення і сприяв становленню певної складової розвитку, він має забезпечувати досягнення освітньої мети, враховувати особливості його засвоєння та уможливлювати в процесі навчання проведення корекційно-розвивальної роботи.

Якщо показником ефективності навчання є засвоєння учнем знань і способів дій, передбачених навчальними програмами, то ефективність корекції вимірюється за параметрами, що свідчать про його розвиток.

Найпоказовішим рівнем розвитку дитини є сформованість у неї різних видів діяльності (ігрової, трудової, навчальної), усіх її структурних компонентів, набуття таких характеристик діяльності, як усвідомленість та довільність, загальнонавчальні та загальнотрудова вміння.

Отже, корекційно спрямована робота вчителя з учнем у класі не повинна будуватися як просте тренування вмінь і навичок (виконання вправ чи завдань з підручника за чітко визначеними запитаннями), а покликана закріплювати у різних видах навчальну діяльність. Наприклад, дитині з порушеннями пізнавального розвитку необхідно зменшити кількість матеріалу з теми, що вивчається; дати більше часу на осмислення та виконання завдання і врахувати допоміжні заходи: підказки, інструкції, показ і час, який на них відведено; передбачити дії та допомогу асистента під час уроку; спрогнозувати засвоєння дитиною матеріалу і завдання.

Таким чином, співпраця фахівців загальної та спеціальної освіти — суттєвий чинник у структурі професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі. Розуміння того, як найкраще встановлювати взаємовідносини співпраці, допомагає педагогам загальноосвітніх закладів оптимально організовувати навчання учнів з особливими потребами, сприяти їхній соціальній адаптації. Завдяки співпраці учителі та фахівці зі спеціальної освіти отримують нові навички створення команди, здійснення освітньої та розвивальної роботи. Прийняття відповідальності за навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі не означає працювати самому. Насамперед, це означає бути членом команди, співпрацювати з колегами, бути радником та партнером батьків.

### **3.3. Учитель та асистент: професійне співробітництво**

Корекційно-розвивальна складова у навчальному процесі повинна мати випереджальний характер, не тільки вправляти й удосконалювати те, чого досягла дитина, а й активно

формувати те, що має розвинути у найближчій перспективі. Для цього необхідно узгоджувати, як вже зазначалося, дії всіх спеціалістів, які працюють з дитиною (логопед, корекційний педагог, учитель, психолог, лікар, асистент учителя, батьки).

Окрім того, що вчитель співпрацює з фахівцями та представниками шкільної спільноти, він, перш за все, взаємодіє в класі зі своїм асистентом. Учитель і асистент учителя в освітньому процесі забезпечують функцію корекційно-компенсаторної складової, що проявляється у дотриманні певних правил та технологій роботи з учнями з особливими освітніми потребами. Зокрема унесенні змін до організації навчального процесу у класі, так званого диференційованого викладання, яке проявляється у модифікації подачі та оцінюванні навчального матеріалу. Тобто вчитель розробляє, трансформує завдання з підручника відповідно до потреб дитини чи групи дітей, а також обирає шлях оцінювання виконання завдань. До організації такої роботи педагог активно залучає асистента, оскільки саме він реалізовуватиме в процесі уроку розроблені й адаптовані заходи.

У контексті проблеми співпраці фахівців в закладі освіти з інклюзивним навчанням доцільно акцентувати увагу на таких моментах:

- ✓ асистент учителя перебуває поряд з учнем під час уроків, позакласних заходів, супроводжує його на додаткові та розвивальні заняття, спостерігає в процесі такого заняття (за потреби), має можливість контактувати з фахівцями, обговорювати важливі питання. Асистент учителя вислуховує поради фахівців, надає інформацію про дитину, постійно спілкується з батьками учнів, залучає їх до планування роботи та реалізації програм;
- ✓ узгоджена співпраця асистента вчителя та вчителя є важливою умовою ефективності здійснення освітнього процесу в інклюзивному закладі. Учитель керує роботою в класі, асистент учителя, беручи безпосередню

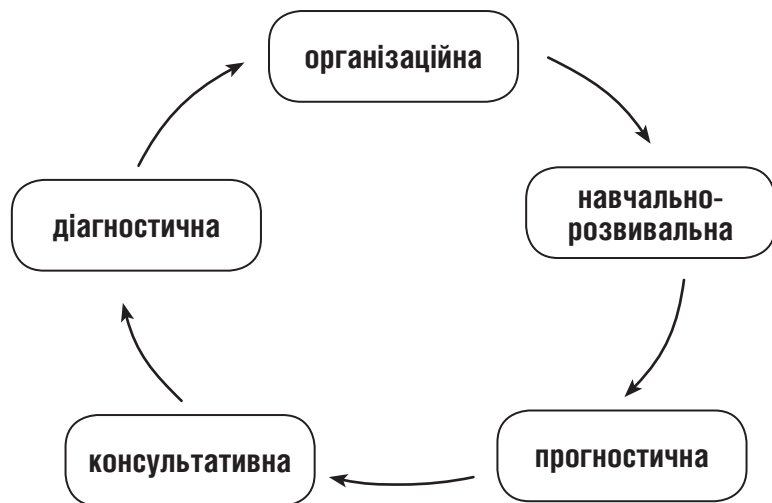
участь у навчально-виховному процесі, здійснює супровід учнів, які мають труднощі у засвоєнні навчального матеріалу. Учитель і асистент разом працюють над плануванням навчальних занять, обговорюють необхідні адаптації/модифікації згідно з індивідуальним планом.

Асистент учителя повинен уміти:

- ✓ застосовувати професійні знання в практичній діяльності, здійснювати педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання;
- ✓ разом з іншими фахівцями складати та реалізовувати індивідуальну програму розвитку дитини;
- ✓ вести спостереження та аналізувати динаміку розвитку учня;
- ✓ налагоджувати міжособистісні стосунки між усіма суб'єктами навчально-виховної діяльності;
- ✓ займатись посередницькою діяльністю у сфері виховання та соціальної допомоги.

Головне в роботі вчителя та асистента — зрозуміти потреби учня та усвідомити необхідність адаптації та модифікації навчального матеріалу, що покращить успішність навчання не лише дитині з особливостями психофізичного розвитку, а й іншим учням класу. Учителі та асистенти виконують різні ролі задля досягнення спільної мети. Учителі не повинні перекладати всю відповідальність за освіту дитини на асистента. Також учителям не слід повністю брати на себе цю роль. Вони мають бути впевнені, що можуть заручитися підтримкою асистентів, коли це необхідно. Це потребує обговорень на етапі планування спільної роботи.

Як і кожен фахівець, асистент учителя має виконувати певні функції, зокрема: організаційну, навчально-розвивальну, діагностичну, консультативну, прогностичну.



Виконуючи **організаційну функцію**, асистент учителя допомагає в організації освітнього процесу в класі з інклюзивним навчанням; надає допомогу учням з особливими освітніми потребами в організації робочого місця; проводить спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб; допомагає концентрувати увагу, сприяє формуванню саморегуляції та самоконтролю здобувача освіти; є членом команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами; співпрацює з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами; бере участь у розробці Індивідуальної програми розвитку; забезпечує разом з іншими працівниками здорові та безпечні умови освітнього процесу та праці; постійно підвищує свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру; веде встановлену педагогічну документацію.

Здійснюючи **навчально-розвивальну функцію**, асистент учителя, співпрацюючи з учителем/вихователем класу/групи, надає освітні послуги, спрямовані на задоволення освітніх потреб здобувачів освіти; здійснює соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію; сприяє розвитку дітей з особливими освітніми потребами,

поліпшенню їхнього психоемоційного стану; стимулює розвиток соціальної активності дітей, сприяє виявленню та розкриттю їхніх здібностей, талантів, обдарувань шляхом їхньої участі в науковій, технічній, художній творчості, створює освітні ситуації, обстановку оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому.

У межах **діагностичної функції** асистент учителя разом із командою супроводу розробляє індивідуальну програму розвитку, вивчає особливості діяльності і розвитку дітей з особливими освітніми потребами, оцінює навчальні досягнення учня; оцінює виконання індивідуальної програми розвитку, вивчає та аналізує динаміку розвитку учня.

Здійснюючи **консультативну функцію**, асистент учителя постійно спілкується з батьками, надаючи їм необхідну консультативну допомогу; інформує членів команди супроводу та батьків про досягнення учня.

За реалізації **прогностичної функції** асистент учителя на основі вивчення актуального та потенційного розвитку дитини бере участь у розробці Індивідуальної програми розвитку.

Асистент учителя під керівництвом учителя може працювати з учнями індивідуально або в невеликих групах, проводячи різну роботу для підсилення та покращення засвоєння навчальної програми. Він також дає вчителям відповідні поради та пропозиції. Наприклад, асистент учителя може оцінювати дії учнів, складати перевірочні тести (але не інтерпретувати результати тестування), спостерігати за поведінкою учня під час освітнього процесу й вести нотатки, а також допомагати планувати освітню програму. Асистент учителя не повинен виконувати завдання, які є прерогативою вчителя — планувати освітній процес, оцінювати навчальні завдання учнів, що передбачає професійну інтерпретацію результатів їх виконання. Учитель може запропонувати асистенту провести добір навчальних завдань, що їх учень міг би виконати (але остаточне рішення про використання цих завдань приймає вчитель); перевіряти вправи та тести на множинний вибір, інші види вправ/ запитань, де учень по-

винен дати єдину правильну відповідь; зробити ксерокопії роздаткових матеріалів, виготовити наочність чи інші матеріали під керівництвом учителя. Здійснюючи професійну діяльність, асистент учителя має право:

- ✓ самостійно обирати форми, методи, способи навчальної роботи, нешкідливі для здоров'я учнів;
- ✓ брати участь у роботі методичних об'єднань, нарад, зборів закладу освіти та зборів інших органів самоврядування, у заходах, пов'язаних з організацією освітнього процесу;
- ✓ обирати форми підвищення своєї кваліфікації, навчатися в закладах вищої освіти і закладах системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників;
- ✓ висувати керівництву закладу освіти і органам управління освітою пропозиції щодо поліпшення освітнього процесу;
- ✓ бути членом професійних спілок та інших об'єднань громадян, діяльність яких не заборонена законодавством.

Для створення здорової робочої атмосфери вчителі повинні ефективно спілкуватись з асистентами. Починати слід із чіткого розуміння сторонами своїх ролей та обов'язків, а також необхідно створити можливості для постійного вільного обговорення ситуацій. Ефективність комунікації залежить від того, наскільки обидві сторони чують одна одну та враховують отриману інформацію.

### *Забезпечення інформування асистентів учителів*

Для постійного інформування асистентів учителів про політику закладу освіти, дії (рішення) адміністрації, події із життя закладу доцільно планувати систематичні зустрічі/обмін інформацією засобами електронного листування тощо.

### *Моделювання спільних базових поведінкових стратегій*

З метою якісної реалізації особистісно орієнтованих підходів учителю та асистенту вчителя бажано визначити спільні поведінкові та комунікативні стратегії.

### *Участь у робочих зустрічах та заходах із підвищення кваліфікації*

Систематична участь асистентів учителів у робочих зустрічах (внутрішніх нарадах, методичних заходах, зборах фахівців команди індивідуального супроводу дитини з особливими освітніми потребами, різновидах заходів із підвищення кваліфікації) забезпечує обізнаність про діяльність членів колективу щодо освітньої діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами; підвищення професійної майстерності, можливість обміну досвідом і ознайомлення з передовим педагогічним досвідом та кращими практиками.

Під час робочих зустрічей з питань складання і впровадження Індивідуальної програми розвитку фахівці команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами разом із батьками мають можливість співпрацювати для визначення подальших стратегій освітньої діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами. Участь в обговоренні усіх фахівців команди супроводу є обов'язковою, спільне обговорення має стати правилом педагогічного колективу закладу освіти.

### *Зустріч із батьками*

Зазвичай на спільних зустрічах/конференціях з батьками присутні вчителі, які здійснюють просвітницьку, інформативну діяльність. Присутність асистента вчителя та виступ обговорюються попередньо, адже питання, які стосуються розвитку дітей з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічного супроводу є конфіденційною інформацією. Натомість існує можливість і потреба у висвітленні перед батьками інформації, яка б допомагала у підвищенні інклюзивної культури батьківської громади та дітей у контексті родинного виховання.



### *Засідання/наради персоналу*

Обговорення стратегій поведінки з дітьми з особливими освітніми потребами потребує участі всіх членів колективу (педагогічного і технічного). Спрямування поведінки всіх членів колективу на підтримку всіх дітей є міцним фундаментом успішного розвитку інклюзивного закладу освіти.

### *Формування ефективних стосунків*

Ефективні стосунки між учителем та асистентом учителя створюються на основі спільної відповідальності. Існує достатньо засобів для покращення ефективності співпраці між співробітниками. Для забезпечення максимально продуктивних стосунків учителі повинні:

- ✓ обговорювати ролі/обов'язки;
- ✓ установлювати чіткі параметри;
- ✓ наголошувати на важливості конфіденційності;
- ✓ обговорювати індивідуально-диференційовані підходи, форми, методи та засоби навчання дітей з особливими освітніми потребами;
- ✓ призначати регулярні зустрічі вчителя з асистентом учителя для обговорення результатів спостереження за учнями, обмірковування стратегії впровадження програм тощо.

Маршрути співпраці вчителя, асистента вчителя, педагогів та персоналу закладів освіти доручаються адміністрації. Директор як лідер освітнього процесу повинен забезпечувати збереження цілісності професії вчителя.

## **3.4. Визначення освітньої траєкторії дитини: співпраця педагогів і батьків**

Участь батьків в освіті дитини, відповідальність за її навчальний прогрес і добробут є не лише їхнім правом, а й обов'язком.

Згідно із чинним законодавством батьки (або особи, які їх замінюють) є відповідальними за освіту дитини. Так, у Сімейному кодексі України (ст. 150, п.2) зазначається, що

батьки зобов'язані «піклуватися про здоров'я дитини, її фізичний, духовний та моральний розвиток» та «забезпечити здобуття дитиною повної загальної середньої освіти, готувати її до самостійного життя» (ст. 150, п.3). У Законі України «Про освіту» говориться про відповідальність батьків за здобуття дітьми дошкільної освіти (ст. 11 п.3, ст. 55 пп.2, 4), а також про те, що батьки зобов'язані сприяти виконанню дитиною освітньої програми та досягненню дитиною передбачених нею результатів навчання, дбати про фізичне і психічне здоров'я дитини, створювати належні умови для розвитку її природних задатків, схильностей та здібностей (ЗУ «Про дошкільну освіту» ст. 8, п. 3; ст. 36 п.2).

Закон України «Про дошкільну освіту» передбачає, що батьки несуть відповідальність перед суспільством і державою за здобуття дітьми дошкільної освіти (ст. 9 п.4), за розвиток, виховання і навчання дітей, а також збереження їхнього життя, здоров'я, людської гідності (ст.8 п.3). Закон також застерігає, що «відвідування дитиною закладу дошкільної освіти не звільняє сім'ю від обов'язку виховувати, розвивати і навчати її в родинному колі» (ст.8 п.2).

У Законі України «Про загальну середню освіту» також йдеться про відповідальність батьків у здобуванні дитиною загальної середньої освіти згідно зі стандартами (ст.6 п.5, ст. 29 п.2). Разом із декларацією обов'язків батьків щодо освіти і розвитку дітей у законодавстві зазначаються гарантії держави щодо забезпечення права дитини на належне батьківське виховання, яке забезпечується системою державного контролю, що встановлена законом.

Сім'ї, в яких виховуються діти з особливими освітніми потребами, належать до особливої категорії, потребують постійної уваги з боку психологічної служби та педагогів. Не кожен батько чи мати виявляються здатними прийняти певні порушення дитини, адекватно реагувати на виникаючі проблеми, самостійно справлятися з додатковими завданнями, пов'язаними з особливим розвитком дитини.

### **Права батьків здобувачів освіти:**

- захищати відповідно до законодавства права та законні інтереси здобувачів освіти;
- звертатися до закладів освіти, органів управління освітою з питань освіти;
- обирати заклад освіти, освітню програму, вид і форму здобуття дітьми відповідної освіти;
- брати участь у громадському самоврядуванні закладу освіти, зокрема обирати і бути обраними до органів громадського самоврядування закладу освіти;
- завчасно отримувати інформацію про всі заплановані у закладі освіти та позапланові педагогічні, психологічні, медичні, соціологічні заходи, дослідження, обстеження, педагогічні експерименти та надавати згоду на участь у них дитини;
- брати участь у розробленні індивідуальної програми розвитку дитини та/або індивідуального навчального плану;
- отримувати інформацію про діяльність закладу освіти, результати навчання своїх дітей (дітей, законними представниками яких вони є) і результати оцінювання якості освіти у закладі освіти та його освітньої діяльності.

Перші кроки дитини з особливими освітніми потребами у школі завжди стають важкими як для учня, так і для батьків. Реалізація батьками виховної функції виявляється утрудненою і потребує допомоги та підтримки з боку різних фахівців.

Отже, одне з основних завдань педагогічних працівників інклюзивних закладів освіти — дійти згоди щодо спільної мети разом з батьками дитини з ООП. Працюючи з батьками, педагоги мають ставити перед собою такі завдання:

- ✓ допомогти сформувати адекватні взаємостосунки між батьками, іншими членами сім'ї та дитиною з особливостями психофізичного розвитку;
- ✓ інформувати батьків про потенційні можливості дитини, її перспективи у різних аспектах життя;

- ✓ створити умови для активної участі батьків у вихованні та навчанні дитини;
- ✓ навчити батьків прийомів організації навчальної діяльності дитини.

В означеному контексті надзвичайно важливою вбачається роль керівника закладу освіти, який виступає фасилітатором у налагодженні стосунків між педагогами, фахівцями та батьками. Для педагогів практика, орієнтована на сім'ю, означає: визначення цілей і шляхів їх досягнення, погоджених із родинами. Це підвищує вірогідність отримання бажаних результатів, упевненість і компетентність, здатність батьків і родичів приймати рішення стосовно їхньої дитини та всієї родини упродовж усього життя. Педагоги мають бути підготовлені до роботи з усіма членами родини. Водночас і батьки мають бути готовими до співпраці зі школою.

#### **ФАКТОРИ, ЩО СПРИЯЮТЬ СПІВПРАЦІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА БАТЬКІВ**

- сприятлива атмосфера, коли педагогічний колектив дружньо налаштований і допомагає в усьому;
- постійне двостороннє спілкування між родиною дітей і школою;
- сприйняття батьків як колег

Доведено, батьки беруть участь в освіті своїх дітей, коли переконані, що можуть бути залученими до цієї важливої роботи; коли відчувають, що можуть бути корисними для своєї дитини; коли усвідомлюють, що школа спонукає їх до залучення. Саме ці фактори найважливіші в усвідомленні батьками своєї ролі та власної ефективності. Так, наприклад, ступінь задоволення батьків включенням їхніх дітей до загальноосвітнього простору безпосередньо пов'язаний з розумінням школою особливостей порушень розвитку дітей та їхніх потреб, а також з мірою здійснення пристосувань середовища, з готовністю школи працювати з батьками.

У закладах освіти в стосунках з батьками можуть використовуватися **три принципи**, орієнтовані на сім'ю:

**1. Сім'ю необхідно вважати основним одержувачем послуг.** Надаючи освітні послуги, треба враховувати потреби всіх членів родини, які займаються освітою дитини і доглядом за нею.

**2. Необхідно підтримувати й поважати рішення, які приймаються родиною.** Другий принцип визнає важливість родини і пропонує фахівцям розглядати її членів як найважливіших учасників освітньої команди — головних дійових осіб, які відповідають за прийняття рішень стосовно освіти їхньої дитини та піклування про неї. Діапазон такої співпраці може бути дуже широким: від індивідуальної роботи з учителями для вирішення конкретних проблем до участі в батьківських нарадах з питань навчальної програми закладу.

**3. Необхідно надавати широкий спектр послуг, покликаних поліпшити функціонування дитини та родини.** Необхідно зважати на культурні особливості кожної сім'ї, забезпечувати доступ до офіційних суспільних послуг.

Власне, тут виникають запитання:

- Чи поширюються послуги на членів родин?
- Як і в якій формі сім'ї беруть участь у прийнятті рішень?
- Чи сприяє ця практика розвитку дітей і зміцненню сімей?

Як засвідчує досвід, сім'ї частіше отримують послуги, пов'язані з їхньою дитиною, і рідше — ресурси для вдосконалення власної роботи або добробуту.

*Реалізація індивідуального підходу в роботі з батьками*

Родини дітей з особливими освітніми потребами відповідальні за них упродовж усього життя. Тому одне з найважливіших завдань педагогів — допомогти батькам повірити в себе, у власні сили, щоб вони могли подолати всі проблеми. До кожної родини слід знайти індивідуальний підхід, оскільки

ки в кожній є свої потреби, можливості та пріоритети; одні потребують більшої підтримки, інші — меншої.

Саме завдяки підтримці школи батьки отримують необхідний досвід і стають менш залежними від фахівців, коли приймають рішення стосовно догляду за дітьми з особливими потребами та визначення їхнього майбутнього. Освітні програми можуть впливати і на поведінку батьків, змінювати їхні сподівання щодо своїх дітей.



Важливо, щоб у школі були передбачені різні види спілкування та взаємодії між родинами і педагогами. Скажімо, хтось із батьків хоче спілкуватися в письмовій формі, іншим потрібні особисті зустрічі. Поступово сім'ї набувають певного педагогічного досвіду, унаслідок чого поліпшуються знання та вміння, підвищується їхня самоповага. Якщо працівники школи не спілкуються з батьками і приймають рішення замість них, батьки почуваються малокомпетентними і гірше контролюють ситуацію. Більшість родин ділиться з педагогами інформацією особистого характеру, що дає змогу вчителям з'ясувати, у чому їм потрібна допомога.

Якщо родини заперечують необхідність особливої уваги до їхньої дитини, школа має наполегливо та послідовно заохочувати їх до участі в педагогічному процесі. У цьому випадку слід надавати інформацію фактичного характеру й уникати конкретних оцінок і висновків.

Запорукою добрих стосунків між школою і сім'єю є повага, некритичне ставлення і співчуття.

Оскільки родини є головними наставниками своїх дітей, вони мають повне право на особливу увагу й повагу з боку професіоналів. Шкільні педагоги можуть багато в чому допомогти батькам. Скажімо, ініціювати розмову на теми, про які сім'я говорити не наважується. Наприклад, чимало батьків особливих дітей спочатку приховують свій гнів, образу, розпач. Коли ж вони бачать, що вчитель розуміє їхні переживання, вони охоче йдуть на контакт. Педагоги повинні позитивно й відверто ставитися до батьків дітей, незалежно від їхніх особистих якостей. Коли вчитель не дає оцінок, не критикує, а виважено, без будь-якого тиску заохочує родини до прийняття власних рішень, імовірність позитивного результату збільшується. Якщо ж учитель не схвалює дії батьків стосовно дитини, це може спричинити відчуженість й опір з їхнього боку. Педагоги мають враховувати сімейні обставини, співчувати родинам і відповідним чином демонструвати це під час спілкування. Спостерігаючи за реакцією батьків, учитель може визначити, чи достатньо ефективно він висловлює своє співчуття. Батьки проводять зі своїми дітьми найбільше часу і знають їх краще. Можна сказати, що батьки — експерти з питань, що стосуються їхніх дітей. Педагоги ж — експерти з питань розвитку й освіти дітей у цілому. Коли вчителі та батьки активно співпрацюють, їхні знання та ресурси подвоюються, що справляє загальний позитивний вплив на розвиток дитини. Одні родини повністю задоволені своєю взаємодією з фахівцями, іншим може здаватися, що їхню точку зору не враховують, і це призводить до втрати довіри. Якщо батьки не відчують довіри до педагогів та інших фахівців, їм дуже важко ділитися з ними інформацією і спільно приймати важливі рішення. Коли

батьки є активними членами команди, навчальна програма дитини стає насиченою та максимально ефективною. Коли ж батьки не залучені до справи, навчальні програми дітей, здебільшого, компромісні.

*Для успішної взаємодії педагогів із сім'ями слід урахувати такі рекомендації:*

- Чітко й послідовно наголошуйте на цінності дитини. Те, як працівники школи говорять про дітей під час формального і неформального спілкування на початку навчального року, суттєво впливає на розвиток стосунків із сім'ями цих дітей. Батьки цінують здатність учителів бачити різні аспекти особистості дитини, а не лише її академічну успішність; уміння звертати увагу на індивідуальний прогрес дитини, а не ставити інших дітей як взірець для наслідування.

- Ставте себе на місце батьків. Батьки цінують зусилля педагогічних працівників, які намагаються зрозуміти, що означає мати дитину з особливими потребами (наприклад, необхідність домовлятися з чиновниками в системі загальної та спеціальної освіти). Іноді батьки вважають, що шкільні працівники не розуміють їхнє розчарування системою освіти. Батьки зауважували, що їх вважають нетерплячими. Вони бажають, щоб шкільні працівники краще розуміли їхнє розчарування щодо повільних темпів удосконалення роботи школи в інклюзивній практиці. Працівники шкіл, які намагаються зрозуміти стан батьків, меншою мірою схильні привласнювати право виносити вердикти, які можуть нашкодити взаєминам між сім'єю та школою.

- Поглиблюйте своє розуміння культурної різноманітності. Якщо вчителі глибше розумітимуть наявну різноманітність культур, вони зможуть краще навчати дітей та ефективніше співпрацювати із сім'ями. Багато вчителів ніколи не зважали на різноманітність культур. За допомогою ефективних програм підвищення кваліфікації школи можуть допомогти своїм працівникам замислитися над культурною основою власної системи переконань стосовно дітей та їхніх родин, а також щодо впливу цих переконань



на міжособистісні взаємини. Значний вплив на культуру справляють приналежність до певного покоління, соціальне становище, освіта, професія, а також інші чинники. Такий підхід до професійного вдосконалення допоможе вчителям використовувати своєрідні «культурні лінзи», через призму яких потрібно робити належні висновки.

- Умійте бачити індивідуальність, боріться зі стереотипами. Деякі батьки вважають, що є вчителі, які судять про них і роботу з дітьми лише за фактом наявності у їхньої дитини відхилень у розвитку. Іноді педагоги схильні до поспішних узагальнень. Працівникам школи необхідно давати можливість вивчати причини виникнення стереотипів.

- Наполегливо працюйте над створенням партнерства. Один із батьків зазначав: «...спершу, коли ви приймаєте рішення про створення спільної з батьками команди, можливо, вам не вдасться долучити всіх, але дайте їм якийсь час, не полишайте цю справу». Розглядаючи методи спілкування між школою і сім'єю, батьки звертають увагу на необхідність гнучкіше підходити до планування часу зустрічей, допомагати родинам спілкуватися між собою, щоб вони могли розподіляти обов'язки, пов'язані з наглядом за дітьми.

- Виявляйте зацікавленість до мети, визначеної батьками для дитини. Першим кроком на шляху до діалогу є необхідність установити особисті контакти з батьками. Більшість педагогів володіє чудовими вміннями скорочувати психологічну відстань між батьками і фахівцями. Ці вчителі можуть створити атмосферу, в якій батьки не почувуються ніяково. Учителі досягають цього за допомогою використання відповідного стилю спілкування. Утім, іноді у відносинах спостерігаються прояви, які батьки називають «синдромом експерта».

- Домовтеся з батьками, в який спосіб вони хочуть обмінюватися з вами інформацією. Для успішної співпраці потрібна безперервна й ефективна взаємодія сім'ї та школи. Деякі батьки вважають, що добре мати одну особу в школі, з якою вони мають підтримувати контакт. При цьому підкреслюється важливість стійких контактів з людиною, яка

добре знає дитину та її індивідуальні особливості. Учителям необхідно поцікавитися у батьків, з якими працівниками школи вони хотіли б підтримувати зв'язок, як часто, яким чином (зустрічі, телефонні розмови, письмові повідомлення). Крім того, згодом уявлення батьків про контакти зі школою можуть змінюватися з урахуванням різних чинників, пов'язаних зі змінами в житті сім'ї. Деякі батьки вважають ефективною формою відвідини вчителями житла учнів. Адже такі відвідини дітей у домашній обстановці, на їхню думку, можуть допомогти вчителям побачити здібності вихованців, яких вони не виявляють у школі.

- Використовуйте мову, якою спілкуєтесь у повсякденному житті. Батьки часто почуваються вилученими з процесу планування, якщо фахівці використовують спеціальні терміни під час обговорення результатів тестування, розкладу і визначення необхідних послуг.

- Ведіть пошук ефективних форм планування і вирішення проблем. На відміну від офіційних щорічних зборів, бажано влаштовувати регулярні зустрічі команди. Порівняно з офіційними зборами батьки почуваються набагато комфортніше, обговорюючи проблеми в обстановці, де всі цінують успіхи, дружбу, цікаві історії та смішні анекдоти.

- Розробляйте довгострокові плани загальношкільної роботи, яка передбачає участь усіх дітей. Таким чином, навчання у звичайних класах, за відповідної підтримки, стане нормою для всіх дітей із порушеннями розвитку.

- Один із найефективніших способів залучення до освітнього процесу батьків — запросити їх до класу. Це дає їм можливість ознайомитися із сучасними стратегіями роботи з дітьми, які вони потім зможуть використовувати вдома. Деякі батьки самі охоче приєднуються до занять з дітьми у класі, іншим для цього потрібна певна допомога. Працівники школи мають скеровувати дії батьків, ефективно використовувати їхню присутність. Доцільно розробити певні загальні рекомендації щодо роботи з дітьми, які допоможуть батькам почуватися у класі зручніше і впевненіше, а також зроблять їхню діяльність продуктивнішою. Ці рекомендації

можна роздати батькам або вивісити на дошці оголошень. Зустрічаючи членів родин у класі, учитель може вручати їм персональні картки з конкретними вказівками, щоб не витрачати час на пояснення. Важливо не забувати в той чи інший спосіб висловлювати вдячність членам родин, які допомагають налагоджувати успішну роботу в класі.

### **Принципи педагогічної діяльності, орієнтованої на інтереси сім'ї**

- Визнання того, що сім'я є елементом стабільності в житті дитини, в той час як педагоги можуть весь час змінюватися.
- Ефективне співробітництво педагогів із батьками та іншими фахівцями.
- Регулярний обмін з батьками повною та неупередженою інформацією стосовно їхніх дітей.
- Запровадження в закладі освіти політики та системи послуг, які забезпечують сім'ям необхідну емоційну та фінансову підтримку.
- Розуміння й урахування потреб дітей у ході розробки навчальних та інших програм.
- Заохочення і створення умов для взаємної підтримки батьків.
- Розуміння унікальності кожної сім'ї, повага до різних методів навчання та виховання дітей, що застосовуються батьками.
- Турбота про те, щоб послуги, які надаються родинам, були комплексні, скоординовані, гнучкі, доступні та відповідали потребам кожної родини

## **МАТЕРІАЛИ ДЛЯ РОБОТИ З БАТЬКАМИ**

Батьківська любов — джерело і гарантія емоційного благополуччя дитини, її психологічного та інтелектуального розвитку. Сприятливий психологічний клімат у сім'ї — основа позитивного розвитку дитини. Батькам потрібна реальна допомога і підтримка, щоб вивести дитину із замкнутого простору й залучити до повноцінного життя.

## Поради батькам

1. Незважаючи на порушення розвитку дитини, ставтеся до неї як до дитини з особливими потребами, яка вимагає спеціального навчання, виховання і догляду.

2. Не забувайте: за допомогою спеціальних рекомендацій, порад та інструкцій дефектолога (корекційного педагога), соціального педагога, лікаря чи реабілітолога поступово і цілеспрямовано ви зможете:

- ✓ навчити дитину альтернативних способів спілкування;
- ✓ навчити основних правил поведінки;
- ✓ прищепити навички самообслуговування;
- ✓ сформувати вміння, що допоможуть подолати стреси;
- ✓ виявити та розвинути творчі здібності;
- ✓ розвинути зорове, слухове, тактильне сприйняття.

3. Намагайтесь створювати середовище емоційної безпеки: дитина має виховуватися в атмосфері любові та добрих стосунків між усіма членами сім'ї.

4. Позбавтеся небезпечних речей, предметів, що спричиняють у дитини страх чи іншу негативну емоційну реакцію.

## Тест «Які ви батьки?»

Позначте ті фрази, які ви часто використовуєте у спілкуванні з дітьми:

1. Скільки разів тобі повторювати?
2. Порадь, будь ласка, як мені вчинити у цій ситуації!
3. Не знаю, що б я без тебе робила(в)!
4. І в кого ти такий(ка) удався(лася)?
5. Які в тебе чудові друзі!
6. Ну на кого ти тільки схожий(а)?
7. Ти моя надія і опора!
8. Ну, які в тебе друзі?!
9. Про що ти думаєш?
10. Який(а) ти в мене розумний(а)!
11. А як ти вважаєш, синку(доню)?
12. У всіх діти як діти, а ти!..
13. Який(а) ти в мене чемний(а)!

### **Аналіз результатів:**

**Відповіді:** 1, 2, 4, 6, 8, 9, 12 — по 2 бали; 3, 5, 7, 10, 11, 13 — 1 бал.

**7–8 балів** — ви живете з дитиною душа в душу. Вона щиро любить і шанує вас. Ваші стосунки з нею благотворно впливають на становлення її як особистості.

**9–10 балів** — ви дещо непослідовні у взаєминах з дитиною. Вона поважає вас, хоча й не завжди з вами відверта. На її розвиток часто впливають випадкові обставини.

**11–12 балів** — вам необхідно бути уважнішим у ставленні до дитини. Ви користуєтесь у неї авторитетом, але авторитет не замінить вашої любові. Розвиток вашої дитини залежить від випадку більшою мірою, ніж від вас.

**13–14 балів** — ви й самі відчуваєте, що дієте неправильно. Між вами і дитиною існує недовіра. Поки ще не пізно, постарайтеся приділяти їй більше уваги, урахувавши її потреби та інтереси.

### **Пам'ятайте!**

1. Якщо дитину постійно критикувати — вона вчиться ненавидіти.
2. Якщо дитину оточує ворожа обстановка — вона вчиться агресивності.
3. Якщо дитину постійно висміюють — вона стає замкнутою.
4. Якщо дитина зростає у докорах — у неї формується почуття провини.
5. Якщо дитину підбадьорюють — вона починає вірити в себе.
6. Якщо дитину хвалять — вона вчиться бути вдячною.
7. Якщо дитина зростає в чесності — вона вчиться бути справедливою.
8. Якщо дитина живе у безпеці — вона вчиться вірити людям.
9. Якщо дитину підтримують — вона вчиться цінувати себе.
10. Якщо дитина живе у розумінні та доброзичливості — вона вчиться знаходити любов у цьому світі.

*Що робити, якщо дитина зранку погано почувається, а потрібно йти до школи?*

У шести-семирічних дітей рідко трапляється «запалення хитроців». Або дитина дійсно хворіє, або погане самопочуття пов'язане з необхідністю йти до школи. У будь-якому випадку це треба перевірити. Якщо дитина, після того як її залишили вдома, відразу починає почуватися набагато краще, можливо, її погане самопочуття пов'язане зі стресом, що вона його отримала в школі. Постарайтеся з'ясувати (у дитини, у вчителя, у знайомих дітей), що відбувалося в школі вчора, позавчора. Важливо зрозуміти, що сталося, особливо якщо таке повторюється систематично.

Якщо ж ви все ж таки вирішили відправити дитину до школи, давши їй пігулку від головного болю, не робіть цінності з подолання нею поганого самопочуття. Не хваліть дитину за те, що вона пішла в школу, переборовши себе. Якщо ви пишаєтеся, що ваша дитина навчається, незважаючи на своє погане самопочуття, у неї може підсвідомо закріпитися установка на хворобу: можна добитися похвали, хворіючи.

*Як реагувати, якщо дитина сердиться на вчителя (дітей) у школі або відчуває страх перед школою?*

Перш за все: не забороняйте переживання. Не слід твердити дитині: «Не можна сердитись! Не можна боятися!» Переживання — цілком природна річ, і вони мають право на існування. Проте необхідно обговорити з дитиною, що викликає страх або злість, разом з нею зрозуміти, чому інші люди здійснюють дії, що викликають у неї ті або інші емоційні реакції. Розуміння дій інших часто саме по собі знімає напругу, допомагає людині справлятися зі страхом. Для дітей це, перш за все, читання страшних казок у ситуації повної захищеності (на маминих колінах). Казки дають людині можливість пережити відчуття неминучості торжества добра над злом, навчають співчуття, відчуття радості від перемоги маленького, слабкого, але доброго над великим злом. Інша корисна для дітей форма подолання страху культурними

засобами — спортивні ігри, що викликають переживання азарту, впевненості в перемозі.

У процесі дорослішання дитина повинна отримати досвід подолання труднощів і конфліктів. Завдання дорослих полягає в тому, щоб, перебуваючи поряд, допомагати дитині визначати конструктивні способи своєї поведінки в таких ситуаціях.

*Що робити, якщо потрібно поспішати до школи, а дитина не квапиться?*

Психологами відмічено негативний вплив активного організуючого тиску дорослого на дитину. Якщо постійно квапити дитину: «Давай швидше, ми вже запізнюємось! Ну що ти копаєшся?!», може, навпаки, закріпитися зворотна реакція. Сформується захисний стереотип «повільності»: у будь-якій ситуації, що вимагає швидкого реагування, дитина сповільнюватиметься і «гальмуватиме». У цьому вона нітрохи не винна, так її організм захищається від тривоги і напруги, викликаних емоційним пресингом ззовні. Тому доцільно проводити профілактику цейтнотів. Із цією метою, збираючи дитину в школу, бажано: раніше встати, щоб дати дитині можливість прокинутися, спокійно поспідати, одягтися, умитися в її власному темпі; простежити, щоб дитина збрала портфель і приготувала одяг і взуття з вечора.

*Як ставитись до невдач дитини, майже неминучих на початку шкільного життя?*

Батьки часто ставляться різко негативно до перших невдач дитини. Негативні оцінки дорослих підвищують тривожність дитини, її невпевненість у собі і своїх діях. Це, у свою чергу, призводить не до поліпшення, а до погіршення результатів. Так складається порочне коло. Постійні побоювання дитини почути негативні оцінки з боку домашніх призводять до страху зробити помилку. Це відволікає дитину від сенсу завдань, які вона виконує, і фіксує її увагу на дрібницях, примушує переробляти, виправляти, нескінчен-

но перевіряти. Прагнення зробити роботу якнайкраще на цьому етапі лише погіршує справу. Особливо сильно це проявляється у тривожних, старанних дітей.

Тому найкраще ставлення до перших поразок дитини — це ставлення з розумінням, підтримкою і допомогою: «У тебе все вийде. Я тобі допоможу». Важливо створити умови для переживання дитиною (хоч би іноді) власної перемоги.

### *Які типові прояви стресу?*

Дитина часто плаче (більше, ніж зазвичай).

У неї, на відміну від звичайного, пригнічений або, навпаки, збуджений стан (гірше засинає).

Дитина проявляє необґрунтовану агресію (лається, нападає, лізе в бійку).

Дитина відмовляється йти до школи.

### *Як можна знімати стрес?*

Забезпечити ритмічне життя і порядок в оселі (тут дуже важливий власний приклад і наслідування його дитиною).

Важлива тепла, природна, спокійна манера поведінки дорослих вдома (без зривів, підвищеного тону). Необхідно на якийсь час продовжити традиційні «дитячі» ритуали: укладання в ліжко, умивання, сумісної гри-обіймів, читання на ніч, які були прийняті в дошкільному віці дитини.

Знімає напругу гра з водою, піском, малювання фарбами (Із дозволом забруднюватись. Жодної критики за забруднений одяг, підлогу!), виготовлення колажів у «рваній» техніці (рвати кольоровий папір, старі журнали і клеїти з них картини), спортивні ігри на повітрі (м'яч, скакалки, «класики» тощо).

Надзвичайно важлива відсутність зайвих постійних подразників (телевізор, приймач).

Необхідно давати дитині можливість переживати час від часу справжню дитячу радість (цирк, театр).

У багатьох дітей краще за все знімає напругу відпочинок на природі (особливо праця на свіжому повітрі).



*Які незвичайні прояви дитини вимагають звернення до фахівця?*

Страхи (нічні страхи).

Енурез (нетримання сечі), особливо якщо перед школою цього вже не було.

Гризіння нігтів, заїкання або сіпання повік, лицьових м'язів.

Яскраво виражена агресія.

*Про що краще запитати дитину, коли вона повертається зі школи?*

Психологи встановили, що батьки своїми питаннями про школу показують дитині свої пріоритети і цінності. Марійку мама завжди питає дорогою додому: «Що ти сьогодні отримала? Тебе хвалили або лаяли?». Іванка питають про те, з ким він подружився, чи було йому цікаво. Петрика про те, що він нового сьогодні дізнався. Сашка — що було в школі на сніданок, чи не зголоднів він.

Саме те, про що ви весь час питаєте, і покаже дитині, що для вас у житті головне, а що другорядне. Вона інтуїтивно орієнтуватиметься на ваші цінності. Це не означає, що вона і розвиватиметься саме відповідно до ваших бажань. Часто буває так, що дуже різко заявлені батьками пріоритети викликають важкі кризи в дитини через те, що вона неспроможна відповідати батьківським запитам. Іноді, навпаки, орієнтуючись на інтереси батьків, дитина починає ігнорувати освітні цінності школи.

Із ваших питань про школу дитина має зрозуміти:

- ✓ що вам цікаво все, що з нею відбувається;
- ✓ що вам важливі її успіхи, але ви любите і приймаєте її такою, якою вона є.

*Що не може бути зроблене без участі батьків?*

Без участі батьків не може бути побудовано самостійність молодшого школяра в організації свого робочого місця, у виконанні домашніх робіт, у підготовці свого одягу і портфеля до завтрашнього дня.

Культивування самостійності — це відповідальна і поступова робота, часто набагато простіше щось зробити самому, ніж чекати, поки це зробить дитина. Іноді дії дитини представляють для неї реальну небезпеку. І тоді батьки застерігають її: «Не роби сама, це небезпечно (важко), за тебе зроблю я». Ця неправильна установка призводить до «вивченої безпорадності», відмови дитини від будь-яких самостійних дій, невіри у власні сили.

*За чим повинні простежити батьки, якщо вони хочуть допомогти дитині вчитися?*

Найголовніше завдання батьків під час шкільного навчання дитини — не стати вчителями-дублерами, а залишитися батьками, які приймають, розуміють і люблять свою дитину, незважаючи на її шкільні успіхи або невдачі. Тому і стежити батьки мають, перш за все, за рівнем самостійності дитини в домашніх справах (у тому числі у виконанні шкільного домашнього завдання).

Якщо до початку навчання в школі дитина не опанувала прийоми самостійного одягання (наприклад, зав'язуванням шнурків), прибирання «своєї території», чищення зубів перед сном та ін., то це — найперша турбота батьків. Причому окремі справи або дії дитина до цього часу вже може виконувати самостійно, без нагляду дорослого і за власною ініціативою.

З першого вересня до цього додаються:

- ✓ підготовка столу до виконання домашньої роботи;
- ✓ збір портфеля;
- ✓ підготовка за допомогою батьків шкільної форми (або одягу і взуття, в якому завтра дитина піде до школи).

*Як допомогти дитині організувати своє робоче місце?*

По-перше, на особистому прикладі. Якщо на вашому робочому місці постійний безлад, то марно привчати до порядку дитину.

Коли ви покажете дитині своє робоче місце (кухонний стіл, письмовий стіл), зверніть її увагу на предмети, якими ви користуєтеся, поясніть, для чого вони потрібні, і покажіть, в якому порядку ви їх розкладаєте на робочому місці.

Нехай дитина розповість вам, якими речами вона користується під час підготовки до уроків, як їй зручніше розкладати їх на столі. Визначивши разом з дитиною найзручніші для різних речей місця, можна наклеїти на поверхню столу наліпки — «будиночки» для кожної речі.

Зверніть увагу на позу дитини за столом. Їй ще важко контролювати себе, вона не дуже добре відчуває власне тіло, а тим більше їй важко довго сидіти в одній позі. Можна зробити кілька фотографій сидячої в різних позах дитини, а потім вивчити їх разом з нею — імітуючи ці пози і обговорюючи, чим вони погані (викривлення хребта, затікання ніг, закривання робочого місця від світла і т. ін.). Навчіть її різних веселих вправ, які краще робити в перервах між заняттями (якщо їй вже показали їх у школі, хай продемонструє їх вам): вправи для пальців рук, фізкультхвилинки.

### **Кожна дитина має право:**

- ✓ на рівень життя, необхідний для фізичного, розумового, духовного, морального та соціального розвитку;
- ✓ на захист здоров'я та медично-санітарне обслуговування;
- ✓ на захист від поганого поводження, від відсутності турботи з боку батьків або тих, хто забезпечує за нею догляд;
- ✓ на захист від жорстоких або таких, що принижують гідність людини, дій;
- ✓ на захист від будь-якого покарання;
- ✓ на захист від сексуальних домагань;
- ✓ на проживання з батьками та на підтримку контакту з батьками у разі їх розлучення;

- ✓ на вільне висловлювання поглядів з усіх питань, що стосуються життя;
- ✓ на свободу думки, совісті, віросповідання;
- ✓ на особисте життя, на недоторканність житла, таємницю кореспонденції.

### Коли права дитини порушуються?

- Коли не гарантована її безпека для життя та здоров'я.
- Коли її потреби ігноруються.
- Коли стосовно дитини простежуються випадки насильства або приниження.
  - Коли порушується недоторканність дитини.
  - Коли дитину ізолюють.
  - Коли дитину залякують.
  - Коли вона не має права голосу у прийнятті важливого для сім'ї рішення.
- Коли вона не може вільно висловлювати свої думки й почуття.
  - Коли її особисті речі не є недоторканими.
  - Коли її використовують у конфліктних ситуаціях із родичами.

**Діти в суспільстві найбільш уразливі.  
Діти, права яких порушуються, часто соціально  
і психологічно дезадаптовані.**

### *Як реагує дитина на порушення її прав?*

- Їй стає важко спілкуватися з однолітками і дорослими (вона блазнює, б'є інших, замикається в собі тощо).
- Її турбує особиста безпека й любов до неї.
- Вона часто буває в поганому настрої.
- Може втекти з дому.
- Може вживати наркотики або алкоголь.
- Може заподіяти собі смерть.

### *Що батьки можуть зробити для своєї дитини?*

- Пам'ятати, що дитина — це окрема особистість, яка має власні почуття, бажання, думки, потреби, що їх належить поважати.
- Забезпечити їй фізичну безпеку. Упевнитися, що вона знає телефони 101, 102, 103, 104, імена та телефони близьких родичів і сусідів.
- Навчити її казати «ні», навчити захищатися, уміти поводитися безпечно.
- Негайно припинити фізичну і словесну агресію щодо неї та інших людей.
- Щодня знаходити час для щирої розмови з дитиною. Ділитися з дитиною своїми почуттями й думками.
- Пам'ятати про її вік та про те, що вона має особистісні особливості.
- Залучати її до обговорення тих сімейних проблем, які можуть бути для неї доступними.
- Залучати дитину до створення сімейних правил.

## РЕЗЮМЕ

Кожен педагог повинен пам'ятати, що кожна дитина неповторна, вона має свій індивідуальний темп розвитку, який передбачає індивідуальний спосіб навчання. Тому надзвичайно важливо створити умови, які б сприяли навчанню відповідно до рівня розвитку, забезпечували б у процесі навчання розвиток здібностей та інтересів школярів.

Індивідуалізація (реалізація індивідуальної освітньої траєкторії) — це процес постійного спостереження за формуванням дитини як особистості, адаптування матеріалів та занять, отримання інформації від сімей, взаємодія з дітьми, метою якої є підтримка їхнього розвитку.

Можна індивідуалізувати завдання для кожної дитини, якщо педагог знає, в якій послідовності вона виконує завдання, можна адаптувати матеріали відповідно до рівня її розвитку, ускладнивши чи полегшивши їх, можна міняти роль,

яку відіграє вчитель у становленні особистості залежно від потреб дитини. При цьому основну роль в організації фахової якісної підтримки дитини з **ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ** будуть відігравати **ОСОБИСТІТЬ ПЕДАГОГА** та **ОСОБИСТІТЬ ДИТИНИ!**

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бабяк О. О. Оцінювання навчальних досягнень школярів з особливими освітніми потребами в умовах компетентнісного підходу / Бабяк О. О., Прохоренко Л. І., Ярмола Н. А. — II International scientific conference «Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration» (October 25, 2019). Leipzig — 2019. — С. 107–111.
2. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. М. Бібік // Науковий часопис НПУ ім. Михайла Драгоманова. — серія 17 (вип. 17). — 2010.
3. Засенко В. В. Спеціальна освіта: кроки до змін / В. В. Засенко // Особлива дитина: навчання і виховання. — № 1. — 2017. — С. 7–12.
4. Засенко В. В. Компетентнісний підхід як основа теоретико-методологічної моделі розбудови освіти дітей з особливими потребами / Засенко В. В., Прохоренко Л. І. Практична психологія в інклюзивному середовищі: Збірник статей I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 року) / За заг. ред. В. А. Вінс, Т. М. Кузьменко, І. М. Зозуля. — Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська, 2019. — С. 22–27.
5. Засенко В. В. Нова українська школа — стратегія розвитку освіти дітей з особливими потребами / В. Засенко, Л. Прохоренко // Nauka Edukacja Wychowanie I Praca. — Warszawa-Siedlce. — 2018. — С. 149–158.
6. Капська А. Й. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / А. Й. Капська, І. В. Пеша. — К.: Центр учбової літератури, 2012. — 232 с.
7. Миронова С. П. Робота фахівців з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами / С. П. Миронова // Актуальні питання корекційної освіти. Випуск № 9. — 2017.
8. Прохоренко Л. І. Науково-психологічний супровід в освіті дітей з особливими потребами [Електронний ресурс] / Вісник Національної академії педагогічних наук України. — Том 1 № 1. —

- (2019). — Режим доступу: <http://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/19>
9. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти» № 87, від 21 лютого 2018 року [Електронний ресурс]. — Режим доступу. — <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
  10. Сак Т. В. Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами / Т. В. Сак // Науковий часопис. Корекційна педагогіка. — 2014. — С. 214–219.
  11. Соколова Г. Б. Психологічний супровід школярів із синдромом Дауна: Монографія / Ганна Борисівна Соколова. — Чернівці: Букрек, 2018. — 344 с.
  12. Софій Н. З. Особливості планування в інклюзивному класі: створення індивідуальної навчальної програми / Н. З. Софій // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. — 2014. — Вип. 6. — С. 150–154.
  13. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті; світовий досвід та українські перспективи; під заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: К.І.С., 2005.
  14. Стандартизація навчання школярів з порушеннями когнітивного розвитку: навчально-методичний посібник / О. О. Бабяк, Н. І. Баташева, А. Л. Душка, Н. В. Недозим, О. В. Орлов, Л. І. Прохоренко; [за ред. В. В. Засенко, Л. І. Прохоренко]. — Київ : Наша друкарня, 2019. — 332 с.
  15. Гудзик И. Ф. Компетентносно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) / И. Ф. Гудзик. — Чернівці: Видавничий дім «Букрек», 2007. — 496 с.
  16. Ярмола Н. А. Індивідуальна освітня траєкторія дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://vseosvita.ua/course/indyvidualna-osvitnia-traiektoriia-dytyny-z-osoblymy-osvitnimy-potrebamuy-v-umovakh-inkliuzyvnoho-navchannia-55.html>.
  17. Ярмола Н. А. До питання соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах освітнього закладу / Н. А. Ярмола // Науково-методичні засади формування життєвих та соціальних компетентностей у дітей з інтелектуальними порушеннями. — Дніпро, 2018. — 87–89 с.



Навчальне видання

*ПРОХОРЕНКО Леся Іванівна*  
*БАБЯК Ольга Олексіївна*  
*ЗАСЕНКО Вячеслав Васильович*  
*ЯРМОЛА Наталія Анатоліївна*

Навчально-методичний посібник  
**«УЧНІ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ  
ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ:  
НАВЧАННЯ ТА СУПРОВІД»**

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України

Видано за рахунок державних коштів. Продаж заборонено

Провідний редактор *Ю. Єрмоєнко*

Редактор *О. Ольховська*

Технічний редактор *К. Карліна*

Підписано до друку 01.12.2020 р. Формат 70x100/16.

Папір офсетний. Гарнітура Шкільна. Друк офсетний.

Ум. друк. арк. 13,00. Обл.-вид. арк. 11,1.

Тираж 24 959 прим. Зам. № 8910-2020

ТОВ Видавництво «Ранок»,

вул. Кібальчича, 27, к. 135, Харків, 61071

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №5215 від 22.09.2016.

Адреса редакції: вул. Космічна, 21а, Харків, 61145.

E-mail: office@ranok.com.ua. Тел. (057) 719-48-65, тел./факс (057) 719-58-67.

Навчально-методичний посібник

надруковано на папері українського виробництва

Надруковано у друкарні ТОВ «ТРИАДА-ПАК»,

пров. Сімферопольський, 6, Харків, 61052.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №5340 від 15.05.2017.

Тел. +38 (057) 712-20-00. E-mail: sale@triada.kharkov.ua

## Учні початкових класів із особливими освітніми потребами: навчання та супровід

У навчально-методичному посібнику представлено матеріали щодо сучасних форм організації навчання дітей з особливими освітніми потребами у початковій школі, зокрема в інклюзивних закладах освіти; наведено авторські підходи до вирішення проблем розвитку і соціалізації таких дітей, окреслено теоретико-методологічні засади та запропоновано психолого-педагогічні моделі допомоги особливим дітям у процесі їх навчання.

Видання адресовано педагогам і психологам інклюзивних і спеціальних закладів освіти, працівникам інклюзивно-ресурсних центрів, батькам дітей з особливими потребами, студентам педагогічних факультетів, усім, хто переймається долею таких дітей.

ВИДАВНИЦТВО  
**РАНОК**



Електронні матеріали



ISBN 978-617-09-6785-5



9 786170 967855