

Миколаївський обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти
Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр № 3»
Миколаївської міської ради

Д. В. Прасол
І. В. Спіріна
О. В. Бавольська
Г. Ю. Іваскевич
І. А. Соломко
М. С. Душенкова
О. С. Чеканова
І. В. Дрозд
А. О. Толмачова

АДАПТАЦІЇ І МОДИФІКАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Частина 2

Методичний посібник

*Рекомендовано до друку Вченою радою Миколаївського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти (протокол № 4 від 23.06.2023 р.).*

Миколаїв
Видавець Торубара В. В.
2023

УДК 159.922; 159.937; 159.97; 316.62; 37.013.77; 376; 069.157

ББК 88.9

A28

Рецензенти: *Шуляр В. І.* – доктор педагогічних наук, доцент; заслужений учитель України; директор Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти; шеф-редактор науково-методичного інформаційно-освітнього журналу «Вересень»

Удич З. І. – кандидат педагогічних наук, доцент; доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти; керівник інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка

Станішевська Ж. – психолог, доктор гуманістичних наук PhD, науковий експерт PES у IEP FC, online platform Інститут емоційно-стресової психотерапії, Польща

Прасол Д. В.

A28 Адаптації і модифікації освітнього процесу в закладах дошкільної та загальної середньої освіти: методичний посібник. Частина 2 / Д. В. Прасол, І. В. Спіріна, О. В. Бавольська, Г. Ю. Іваскевич, І. А. Соломко, М. С. Душенкова, О. С. Чеканова, І. В. Дрозд, А. О. Толмачова; за загальною ред. Д. В. Прасола. – Миколаїв : вид. Торубара В. В., 2023. – 832 с.

Представлений методичний посібник створено для ознайомлення читачів з основами реалізації освітнього процесу і корекційної роботи в закладах освіти за умови інклюзивного навчання. Розкрито нормативно-правові і практичні аспекти здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами. Надано характеристику категорій освітніх труднощів, критеріїв визначення труднощів і потреби здобувачів освіти у наданні підтримки. Представлено авторські схеми взаємовпливу порушень психофізичного розвитку як приклади системності психіки. Розкрито сутність і якісні відмінності понять «адаптація» і «модифікація» в освітньому процесі. На конкретних робочих прикладах надані рекомендації зі створення індивідуальної програми розвитку / освітнього плану та індивідуального навчального плану для здобувачів освіти в закладах дошкільної і загальної середньої освіти. Авторами посібника розкрито практичні аспекти створення і оформлення індивідуальної навчальної програми / індивідуального освітнього плану, адаптації і модифікації навчального розкладу в закладах освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Представлені практичні рекомендації для педагогів з налагодження контакту і побудови освітнього процесу в інклюзивних групах / класах у закладах освіти, оформлення ресурсної кімнати / осередка у закладі освіти. Розкрито нюанси критеріїв оцінювання, особливості проведення моніторингу досягнень здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

УДК 159.922; 159.937; 159.97; 316.62; 37.013.77; 376; 069.157

ББК 88.9

© Прасол Д. В., Спіріна І. В., Бавольська О. В., Іваскевич Г. Ю., Соломко І. А., Душенкова М. С., Чеканова О. С., Дрозд І. В., Толмачова А. О., 2023

Працюємо
за посиланнями
частини 2

ЗМІСТ

2 частини –
єдиний зміст

ПЕРЕДМОВА	6
-----------------	---

Частина 1

I. ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ ЗА УМОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	8
II. КАТЕГОРІЇ ТРУДНОЩІВ І РІВНІ ПІДТРИМКИ	68
2.1 Типи і категорії освітніх труднощів здобувачів освіти. Загальна характеристика рівнів підтримки	68
2.2 Відсутність потреби у підтримці здобувача освіти	88
2.3 Потреба у I рівні підтримки здобувача освіти з ООП	90
2.4 Потреба у II рівні підтримки здобувача освіти з ООП	120
2.5 Потреба у III рівні підтримки здобувача освіти з ООП	130
2.6 Потреба у IV рівні підтримки здобувача освіти з ООП	143
2.7 Потреба у V рівні підтримки здобувача освіти з ООП	155
III. СИСТЕМНІСТЬ ПСИХІКИ І СХЕМИ ПОРУШЕНЬ	176
IV. ЗАГАЛЬНЕ РОЗУМІННЯ АДАПТАЦІЇ І МОДИФІКАЦІЇ	216
V. ІНДИВІДУАЛЬНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ ...	238
VI. АДАПТОВАНІ НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА /ОСВІТНІЙ ПЛАН	262
VII. МОДИФІКОВАНІ НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА /ОСВІТНІЙ ПЛАН	295

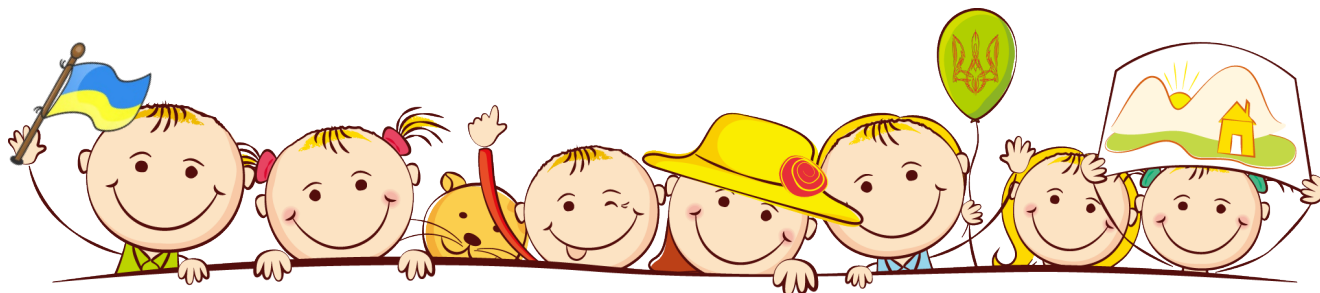
VIII. ІНДИВІДУАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН	334
IX. АДАПТАЦІЯ І МОДИФІКАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО РОЗКЛАДУ	350
X. ВІЗУАЛЬНИЙ РОЗКЛАД	375
XI. РЕСУРСНА КІМНАТА В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ	390
XII. ОЦІНЮВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ООП	423

Частина 2

XIII. РЕКОМЕНДАЦІЇ ПЕДАГОГАМ ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПИ / КЛАСУ	8
13.1 Ввідні положення щодо реалізації інклюзивного навчання	8
13.2 Подолання фізичних і навчальних труднощів у здобувачів освіти з порушеннями опорно-рухового апарату	85
13.3 Подолання функціональних труднощів у здобувачів освіти з дефіцитарним розвитком	111
13.4 Подолання функціональних труднощів у здобувачів освіти з порушеннями мовлення	166
13.5 Компенсація інтелектуальних труднощів у здобувачів освіти з порушеннями інтелектуального розвитку	193
13.6 Подолання інтелектуальних труднощів у здобувачів освіти із затримкою психічного розвитку	260
13.7 Подолання навчальних і соціоадаптаційних труднощів у здобувачів освіти із затримкою психічного розвитку	293
13.8 Подолання інтелектуальних та навчальних труднощів у здобувачів освіти з розладами аутистичного спектра	326

13.9 Подолання навчальних труднощів у здобувачів освіти зі специфічним перебігом письмового мовлення	387
13.10 Подолання навчальних труднощів у здобувачів освіти зі специфічними порушеннями математичних навичок	456
13.11 Подолання навчальних труднощів у здобувачів освіти з розладом дефіциту уваги з гіперактивністю	524
13.12 Подолання соціоадаптаційних труднощів у здобувачів освіти з розладами аутистичного спектра	618
13.13 Подолання соціоадаптаційних труднощів у здобувачів освіти з розладом дефіциту уваги з гіперактивністю	668
13.14 Подолання соціоадаптаційних труднощів у здобувачів освіти з посттравматичним стресовим розладом	728
13.15 Реалізація інклюзії в умовах дистанційного навчання	767
ПІСЛЯМОВА	813
ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА	817
Частина 1	
ДОДАТКИ	518
ВИКОРИСТАНІ УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ	587

Діти – це скарб і майбутнє кожної держави!



ПЕРЕДМОВА

Забезпечення права кожної дитини незалежно від особливостей її психофізичного розвитку на отримання дошкільної та загальної середньої освіти є пріоритетним у практичній реалізації інклюзивного навчання для здобувачів освіти із особливими освітніми потребами.



Проте, незважаючи на суттєвий накопичений практичний досвід з реалізації інклюзивного навчання та з урахуванням динамічності розвитку інклюзивної освіти в Україні, і на теперішній час істотна частка керівників і очолюваних ними педагогічних колективів закладів дошкільної та загальної середньої освіти потребує допомоги у подоланні тих чи інших нормативно-правових, методичних і педагогічних труднощів, які виникають у процесі створення інклюзивного освітнього середовища, визначення і реалізації ефективних психолого-педагогічних стратегій взаємодії в інклюзивних групах / класах закладів освіти, надання корекційно-розвиткових та психолого-педагогічних послуг, під час оформлення документації командами психолого-педагогічного супроводу тощо. Враховуючи все вищезазначене, колективом Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр № 3» Миколаївської міської ради було прийняте рішення про необхідність створення посібника з метою надання адресної методичної допомоги педагогічним працівникам закладів освіти з якісної реалізації інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами та успішного подолання ними тих чи інших освітніх труднощів (фізичних, функціональних, інтелектуальних, навчальних та соціоадаптаційних), з якими можуть стикатися здобувачі освіти під час навчання.

Одним з ключових моментів у розумінні сутності реалізації інклюзії в системі освіти України, на якому хочуть наголосити автори посібника, є те, що інклюзія – це не про лікування чи терапевтичну підтримку. ← Принаймні в контексті авторської роботи **Інклюзія – це про освіту, навчання.** Зроблено окремий акцент на даному постулаті, оскільки значна частина батьків, педагогів і навіть медичних працівників роблять критичні закиди стосовно успішності реалізації змін з диференціації навчання для здобувачів освіти силами «звичайних» педагогів закладів освіти, які зазвичай не мають спеціальної педагогічної або медичної освіти. Однак оскільки здобуття освіти за умови інклюзивного навчання відбувається переважно у неспеціалізованих закладах дошкільної і загальної середньої освіти, то і його практична реалізація здійснюється силами відповідних педагогічних колективів. Адже навчають у нас педагоги, а не лікарі. І, відповідно, навпаки. Тож функціонально посібник спрямований на допомогу педагогічним працівникам закладів освіти у вирішенні практичних аспектів питання реалізації здобуття освіти за умови інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами і структурно складається з передмови, тринадцяти розділів, присвячених розкриттю практичних моментів ефективної реалізації інклюзивного навчання в закладі освіти, післямови, ← Радимо обов'язково її прочитати списку використаної літератури та додатків.



ІНКЛЮЗИВНО- РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР № 3

МИКОЛАЇВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ

РОЗДІЛ XIII. РЕКОМЕНДАЦІЇ ПЕДАГОГАМ

ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПИ / КЛАСУ

13.1 Ввідні положення щодо реалізації інклюзивного навчання

Наявна освітня практика впровадження інклюзивного навчання показала, що сучасні заклади освіти (ЗДО / ЗЗСО) все ще мають певні обмеження у можливостях реалізації тих змін, які необхідні для здійснення ефективного залучення здобувачів освіти із особливими освітніми потребами в освітній процес. Саме тому в рамках даного



Інклюзивне навчання

розділу основна увага авторського колективу буде присвячена наданню практичних рекомендацій педагогічним працівникам закладів освіти щодо налаштування освітнього процесу в інклюзивних групах / класах за наступними *напрямами*: пристосування середовища, добір психолого-педагогічних стратегій, вибір навчальних матеріалів і трансформація завдань, особливості оцінювання. Наступні пункти розділу присвячені цільовому розкриттю особливостей компенсації та подолання (це поняття авторами трактується як процес, а не статичний результат) освітніх труднощів у здобувачів освіти з ООП.

Особливостями презентованого у розділі практичного матеріалу є те, що він добирався авторським колективом саме для тих педагогічних працівників, які є членами команд психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти із особливими освітніми потребами, при цьому основний акцент зроблено на розкритті особливостей реалізації інклюзивного навчання саме для педагогів інклюзивних груп / класів (вихователів, класних керівників, вчителів і асистентів педагогів).

за дотримання педагогами *принципу партнерської взаємодії з родиною* (педагоги ↔ батьки), адже успішна інклюзія – це грамотний розподіл відповідальності між членами команди психолого-педагогічного супроводу як умова створення ефективної коаліції (у тому числі відповідальності між педагогами і батьками). Сам запит налагодження



взаємодії з батьками дітей із особливими освітніми потребами (їхні соціальна та психологічна підтримка, розвиток соціальної відповідальності батьків, побудова адекватної співдії) – це окреме болюче питання. Інакше, за словами О. Алексєнко, на практиці можуть виникати перекручення: починаючи від ситуацій, коли

батькам доводиться реально навчати педагогів основам роботи з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку, і до їхнього відгородження від усього світу (так званої вторинної аутизації сім'ї) або до ситуацій, коли батьки «медалі собі на груди чіпляють», що у них діти з ООП і їм «усі винні». І навпаки, можна задатися питанням, як часто педагоги цікавляться у батьків дитини з особливими освітніми потребами – **чи добре їхній дитині в даному закладі**

освіти? Адже у дітей, які відчують психологічний дискомфорт, погіршується їхня здатність до засвоєння нових знань. Тому освітній процес в закладі освіти має будуватися таким чином, щоб попереджувати прояви



небажаної поведінки, які виникають внаслідок незадоволених потреб дитини або інших чинників (сенсорних, фізичних, психологічних). Ця позиція попередньо стверджувалась у Розділі IX, котрий присвячений роз'ясненню природи пристосувального розкладу, цієї ж позиції автори будуть дотримуються і у рамках Розділу XIII посібника.

наліпки, картинки, жетони і т.п.).

13.2 Подолання фізичних і навчальних труднощів у здобувачів освіти з порушеннями опорно-рухового апарату

На початку Пункту 13.2, як і у всіх наступних пунктах Розділу XIII, автори методичного посібника хочуть зазначити, що даний пункт містить додаткову «прицільну» інформацію щодо особливостей налагодження освітнього процесу для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Однак для правильного розуміння процедури побудови



роботи із означеною категорією здобувачів освіти читачі мають опрацювати Пункт 13.1, який містить базові утилітарні рекомендації щодо налагодження взаємодії з дітьми з ООП і структурної побудови заняття або уроку в інклюзивних групі / класах закладів освіти. Тобто,

представлена у Пункті 13.2 інформація базується на викладених у попередньому пункті Розділу XIII матеріалах та міркуваннях авторського колективу посібника, а тому для правильного розуміння останньої необхідно опрацювання змісту Пункту 13.1 посібника.

Акцент авторами книги у наданні рекомендацій у межах даного пункту буде зроблено на роботі педагогів з дітьми із фізичними труднощами за типом обмеження функціонування кінцівок та частин тіла – **чому?** – як найбільш титульних труднощів цієї категорії. В свою чергу категорія фізичних труднощів за типом функціонування обмеження внутрішніх органів та систем буде розглядатися авторським колективом посібника побіжно з позиції адаптації і реалізації режимних моментів (оскільки значних запитів від педагогічних працівників закладів освіти щодо цього до авторів методичного посібника не було).

провід, залучати здобувачів освіти до взаємодопомоги тощо.

Додамо більше конкретики рекомендаціям щодо роботи педагогів з дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату. **Як можна порекомендувати діяти педагогам у конкретних випадках?** Нижче авторами буде розглянуто декілька випадків фізичних труднощів залежно від ступеня прояву і надані відповідні рекомендації для педагогічних працівників. Тож давайте, шановні колеги, розпочинати.

Пам'ятаємо!
Незадоволення фізичних потреб знижує навчальні можливості будь-якої дитини.

Випадок 1

Фізичні труднощі легкого ступеня прояву

З медичної точки зору фізичні труднощі цього ступеня прояву можуть бути зумовлені органічними ураженнями нервової системи, у Руховий розвиток при ДЦП не лише уповільнений, але і якісно порушений тому числі із дитячим церебральним паралічем II рівня системи класифікації великих моторних функцій – *Gross Motor Function Classification System* (наприклад, легкою спастичною диплегією чи геміплегією, легкою гіперкінетичною, астатично-атонічною формами ДЦП). Обмеження функціонування кінцівок та частин тіла виражається через загальну уповільненість і недостатню координованість рухів дитини (страждають її швидкість, спритність, витривалість і гнучкість), рухову незграбність при оперуванні важкими або крихкими предметами, складнощі координації рухів обох рук. У здобувача освіти наявні незначні обмеження свободи пересування: на довгі дистанції на нерівній поверхні або схилах, у вузьких проходах і людних місцях. Характерні складнощі виконання повноцінного бігу і стрибків, а сидіння-вставання зі стільця або крісла виконується зі спиранням на опору. Ймовірність наявності потреби у допоміжних засобах. В цілому для дитини характерна неглибока вираженість рухових порушень. У тому числі як коморбідність при ДЦП Стосовно порушення

13.3 Подолання функціональних труднощів у здобувачів освіти з дефіцитарним розвитком

На початку Пункту 13.3, як і у всіх наступних пунктах Розділу XI, автори методичного посібника хочуть зазначити, що даний пункт містить додаткову «прицільну» інформацію щодо особливостей налагодження освітнього процесу для дітей з *дефіцитарним розвитком* (від. лат. *deficit* – бракування, нестача), що зумовлює виникнення функціо-



Дефіцитарний розвиток

нальних сенсорних труднощів – див. Схему 2.5.

Однак для правильного розуміння процедури побудови роботи з означеною категорією здобувачів освіти читачі мають опрацювати Пункт 13.1, що містить базові утилітарні рекомендації щодо налагодження взаємодії з дітьми із ООП і структурної побудови заняття або уроку в інклюзивних групі / класах закладів освіти. Тобто, представлена у Пункті 13.3 інформація базується на викладених у попередньому пункті Розділу XIII матеріалах і умовиводах авторського колективу посібника, а тому для правильного розуміння останньої необхідно опрацювання змісту Пункту 13.1 методичного посібника.

Структурно даний пункт складається з двох блоків, кожен з яких містить перелік рекомендацій для педагогів закладів освіти (ЗДО / ЗЗСО) щодо роботи зі здобувачами освіти з функціональними сенсорними труднощами. Причинами виникнення таких труднощів є дефіцитарний розвиток внаслідок *депривації* (лат. *deprivatio* – втрата, позбавлення) як зменшене або повне позбавлення дитини можливості задовольняти основні психофізіологічні та соціальні потреби. Створення і забезпечення функціонування інклюзивного середовища у закладі освіти дозволить компенсувати наявні порушення, адже, як влучно зазна-

приклад, як представлено вище зображення для правильної звукомови складів. За можливості варто спрощувати текст або в окремих випадках використовувати альтернативні варіанти. За потреби використовувати таблиці для розвитку мовлення, картки з ілюстраціями словесною та жестовою мовами для розвитку мовлення.

Під час читання тексту за потреби використовувати його спрощення (простіший або альтернативний матеріал), застосовувати мнемонічні образи (ключові слова чи зображення), позначати **кольором**,



ГЛОМ, Фон (рос.), оскільки не всі розуміють при поясненні... підкресленням або іншим шрифтом важливу

частину тексту тощо. Особливий акцент на тому, як правильно ставити наголоси під час читання. Часто дитина з порушенням слуху відчуває більші складнощі з вивченням віршів напам'ять порівняно зі здобувачами освіти без виражених функціональних слухових труднощів. У початковій школі за потреби використовувати абетку для дітей з порушеннями слуху.



Потребує додаткової роботи з опанування писемного мовлення: робота над правописом слів, написання великих літер, розстановка знаків пунктуації, часові форми дієслів тощо і засвоєння прийомів, які полегшують розуміння вказівок, дедуктивного розмірковування і т.п. Для письмової мови характерні аграматизми, перестановки або пропуски літер у словах. Наведемо приклад зі спогадів про навчання вже дорослої людини з глухотою без усного мовлення зі збереженням авторського оформ-



лення тексту: «... только по алгебре решать правильно или нет, это только соседка д. Серёжа проверит правильно или не правильно решать, бывает плакал, помогает как решать задачи, примеры. Вот

Потребує проведення корекційно-розвиткових занять з розвитку соціальних комунікативних навичок, розвитку впевненості у собі і власних силах, профілактики схильності до відсторонення і усамітненості. Дитина з порушеннями слуху дошкільного віку потребує розвитку слухо-зорово-тактильного сприймання, домовленнєвого мислення, образної та образно-дійової пам'яті, мовлення. Для дитини із залишковим слухом (наявність слухових труднощів тяжкого ступеня прояву) можливе проведення корекційних занять з формування ритміко-інтонаційної структури мови, роботи над словесним і логічним наголосом, удосконалення темпу мовлення та інтонаційного забарвлення, уточнення і збагачення уявлення про світ немовних звуків, сприймання дитиною на слух музики, пісень, віршів і т.п. Слід залучати дитину до гурткової роботи, художньої самодіяльності з урахуванням її уподобань. Наприклад, з досвіду практичної роботи авторів посібника часто такі діти дуже посидючі, терплячі і «компенсують» наявне у них порушення слуху руками: хлопчик Марк В., який через наявні порушення слуху носив кохлеарний імплант, дуже гарно малював, був посидючим (міг годинами сидіти за справою), і по закінченню школи вирішив вивчитись на ювеліра. Тому слід враховувати цей момент. Щодо взаємодії з батьками дитини з порушеннями слуху, то членам КППС здобувача освіти із ООП необхідно здійснювати просвітницьку і консультативну роботу, не лише надавати, а й збирати інформацію.

13.4 Подолання функціональних труднощів у здобувачів освіти з порушеннями мовлення

На початку Пункту 13.4, як і у всіх наступних пунктах Розділу

дитини. Як показує досвід роботи, діти з тяжкими порушеннями мовлення неохоче ідуть на контакт, і чим старша за віком дитина, тим більше вона замикається. Наявні функціональні мовленнєві труднощі (особливо тяжкого і найтяжчого ступенів прояву) призводять до обмеження спілкування з оточуючими, можливі прояви **мутизму** як відмови дитини від вербального спілкування – загального чи вибіркового (з конкретними особами – педагогом, конкретним дорослим, іншими дітьми). На перших етапах відвідування закладу освіти, початку навчання дитина з порушеннями мовлення дуже невпевнена у собі, може відмовлятися від доручень, гостро переживає всі критичні етапи у навчанні в ЗДО /ЗЗСО. Мовне спілкування швидко втомлює.

У разі виникнення порушення мовлення без належної корекційної роботи останнє закріплюється, а тому потребує грамотного логопедичного втручання. Вихователям, учителям і асистентам педагогів у роботі з дитиною з порушеннями мовлення потрібно знати характер порушень і працювати в тісній взаємодії з логопедом, котрий має бути провідним фахівцем у команді супроводу, дотримуючись поетапної корекційної роботи. Додатково рекомендуємо опрацювати авторський посібник «Практичний психолог в інклюзивно-ресурсному центрі (Блок «Молодший шкільний вік»): Методичні рекомендації» [88], який містить опис найбільш поширених порушень мовлення і особливостей психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами.



Про можливу причетність дитини на мовчання у тяжких випадках алалії за збереженого інтелекту.

Автори методичного посібника вважають за потрібне приділити окрему увагу висвітленню сутності та різновидів такого мовленнєво-

йомів і методів логопедичної корекції.

13.5 Компенсація інтелектуальних труднощів у здобувачів освіти з порушеннями інтелектуального розвитку

На початку Пункту 13.5, як і у всіх наступних пунктах Розділу XI, автори методичного посібника хочуть зазначити, що даний пункт містить додаткову «прицільну» інформацію щодо особливостей налагодження освітнього процесу для дітей з *порушеннями інтелектуального розвитку*, що зумовлює виникнення інтелектуальних труднощів (за типом обмеження функціонування власне інтелекту) – див. Схему 2.7. Однак для правильного розуміння процедури побудови роботи з



означеною категорією здобувачів освіти читачі мають опрацювати Пункт 13.1, що містить базові утилітарні рекомендації щодо налагодження взаємодії з дітьми із ООП і структурної

побудови заняття або уроку в інклюзивних групі / класах закладів освіти. Тобто, представлена у Пункті 13.5 інформація базується на викладених у попередньому пункті Розділу XIII матеріалах і умовиводах авторського колективу посібника, а тому для правильного розуміння останньої необхідно опрацювання змісту Пункту 13.1 методичного посібника. Також рекомендуємо читачам опрацювати Схеми 2.7 і 3.8.

Одразу необхідно зазначити, що наявність інтелектуальних освітніх труднощів не означає автоматично порушення інтелектуального розвитку у дитини з особливими освітніми потребами. Як пам'ятаємо зі Схеми 2.7 (див. Розділ II), категорія інтелектуальних освітніх труднощів включає три типи труднощів: обмеження функціонування ін-

ку з таблицею множення для допомоги дитині з інтелектуальними труднощами для актуалізації знань. Згідно потреби у візуалізації, зокрема, для вивчення множення та ділення з опорою на наочність потрібно здійснювати зі здобувачем освіти, наприклад, візуальне порівняння прикладів додавання і множення (« $5 + 5 =$ » і « $5 \times 5 =$ »), вставляти пропущений знак дії з поясненням ($5 \square 3 = 15$) і т.п. Можна використовувати прийом «Жартівлива таблиця», наприклад, на «2»: «Якщо чотири кицьчини лапки схоплять по дві сосиски, то кицька з'їсть... (8 сосисок і у неї заболить живіт)» – це « $4 \times 2 = 8$ », «Якщо два вуха не слухають вчителя, то... (учень нічого не зрозуміє)» – це « $2 \times 0 = 0$ ». Можливе заучування таблиці у віршованій формі, наприклад: «Скільки буде ДВА по ДВА? **У** пальта – два рукава. **А** як два пальта в квартирі, **Р**укавів у них – **ЧОТИРИ!**».

Виділення напівжирним шрифтом слів з нового рядка



Краще робити з наданням наочності.

Додамо, що окрім традиційного способу заучування таблиці на множення існує так званий «Пальцевий рахунок», який можна використовувати для запам'ятовування найбільш складної частини таблиці множення. Наприклад, множення на «9»: 1) дитина кладе руки перед собою та запам'ятовує номери пальців – зліва № 1, а справа № 10; 2) щоб помножити число на «9» (наприклад, число «3»), потрібно знайти палець під таким номером і порахувати кількість пальців до нього – це будуть десятки (у цьому випадку це буде «2»); ідемо далі, 3) так само потрібно порахувати кількість пальців, які будуть після пальця під № 3 – це будуть одиниці (у цьому випадку це буде «7»); таким чином, 4) $3 \times 9 = 27$, де «2» – це десятки, а «7» – одиниці, що вираховувано за пальцевим рахунком. Ще також можливе складання рівнянь на множення або ділення, використовуючи лише запропоновані цифри: «4, 2, 8»; «3, 6, 18»; «25, 5, 5» (за потреби – з використанням карток з роздрукованими цифрами та математичними символами). Час від часу

приклад, на уроках *математики* для дитини з ПІР помірного ступеня робити заміни – замість креслення і вимірювання геометричної фігури забезпечувати виконання здобувачем освіти лише вимірювання заздалегідь намальованої чи роздрукованої на аркуші паперу геометричної фігури. Основні зусилля – на формування елементарних математичних уявлень. Додатково – дотримуватися рекомендацій, представлених у описі попереднього випадку, з урахуванням ступеня прояву інтелектуальних освітніх труднощів, а також у Пункті 13.10.

Наприкінці уроку асистенту педагога та / або асистенту дитини потрібно готувати дитину з порушеннями інтелектуального розвитку до перерви, оскільки досить часто здобувачі освіти з ПІР погано розуміють, що відбувається на перерві і що їм потрібно робити, потребують організуючої підтримки. Проконтролювати запис домашнього завдання, підготовку до наступного уроку, збору речей тощо.

Здобувачі освіти з інтелектуальними труднощами тяжкого і найтяжчого ступенів прояву потребують обов'язкового проведення корекційно-розвиткових занять, зміст яких обумовлюється особливостями психофізичного розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня. Наявність означених порушень інтелектуального розвитку вимагають проведення занять з «Соціально-побутового орієнтування», «Ритміки», «Розвитку мовлення», «Орієнтування у просторі», «Лікувальної фізкультури» тощо.

13.6 Подолання інтелектуальних труднощів у здобувачів освіти із затримкою психічного розвитку

На початку Пункту 13.6, як і у всіх наступних пунктах Розділу XI, автори методичного посібника хочуть зазначити, що даний пункт

ку дитини із затримкою психічного розвитку. Даний термін був введений свого часу до дитячої психіатрії Сухаревою Г. Ю. і хоча на теперішній час уже давно вважається застарілим, однак все ще продовжує активно використовуватися у психолого-педагогічній літературі для позначення темпових характеристик розвитку дитини із ООП, дозрівання її психічних функцій.



Для описового характеру проблем розвитку здобувача освіти.

Таке дуальне використання в книзі нової і старої

термінології автори обґрунтовують тим, що:

по-перше, багато фахівців і медичних праців-

ників все ще продовжують у своїй практиці активно використовувати термінологію вітчизняної науки, а тому учасники освітнього процесу (педагоги, батьки чи законні представники дитини з ООП) потребують її «стикування», узгодження з новою термінологією, і по-друге, щоб не втратити наробки вітчизняної психолого-педагогічної науки і гармонійно їх вписати у нову реальність побудови освітнього процесу в Україні.

За статистикою, близько половини випадків шкільної неуспішності зумовлені саме затримкою психічного розвитку, яка узагальнено позначає широкий спектр вибіркового негрубого зворотного порушення інтелектуальної та / або емоційно-вольової сфер (своєрідна «різношерстість» вибірки здобувачів освіти), уповільнений темп розвитку дитини відносно нормотипових одноліток, які успішно піддаються корекції. Отже, ЗПР ≠ ППР, оскільки при схожих симптомах вони є різними за своєю природою порушеннями психофізичного

Нерівномірний розвиток

Ще один термін, якого намагаються уникати

Тому педагогам потрібно володіти елементарними знаннями про особливості психофізичного розвитку дітей із затримкою психічного розвитку та які освітні труднощі вони викликають.

Загалом під час оцінювання навчальних досягнень слід давати більш розгорнуту оцінку результатів діяльності дитини, порівнювати досягнення здобувача освіти з такими у нього ж минулому. Додаткова інформація – див. Розділ XII методичного посібника.

Наприкінці заняття /уроку варто поставити дитині питання про те, що вона нового дізналася: питання призводить до роботи думки, яка, у свою чергу, активізує пам'ять: відбувається перехід від співвідношення «*мислити – значить пригадувати*» до «*пригадувати – значить мислити*». Знову ж таки стимуляція інтелектуальної сфери здобувача освіти з даною категорією ООП.

За умов інклюзивного навчання дитина із затримкою психічного розвитку може потребувати від 2 до 4 годин корекційно-розвиткових занять та психолого-педагогічних послуг залежно від характеру і ступеня прояву освітніх труднощів – з психологом (розвиток когнітивної та / або емоційно-вольової сфер для подолання інтелектуальних і соціоадаптаційних труднощів), вчителем-логопедом (подолання функціональних мовленнєвих труднощів) та / або вчителем-дефектологом (подолання навчальних труднощів).

13.7 Подолання навчальних і соціоадаптаційних труднощів у здобувачів освіти із затримкою психічного розвитку

На початку Пункту 13.7, як і у всіх наступних пунктах Розділу XI, автори методичного посібника хочуть зазначити, що даний пункт містить додаткову «прицільну» інформацію щодо особливостей налагодження освітнього процесу для дітей із *затримкою психічного розвитку*, що зумовлює у них виникнення, окрім інтелектуальних, також і навчальних труднощів (за типом обмеження функціонування інвентару).

зводить до значних пробілів у знаннях, уміннях та навичках (ЗУН).

Про наявність втоми може свідчити розсіяність уваги, швидка зміна поз, спирання на об'єкти оточення, невпевнені уповільнені або метушливі

Після 15 хв. для дітей з нормотиповим розвитком – перше зниження працездатності, після 25 хв. – друге зниження працездатності.

рухи, підтримування голови руками чи прагнення дитини «розтягну

тися» на килимі чи парті, апатія. Втома може проявлятися психоло-

гічно, фізіологічно і поведінково. Крім того, слід

враховувати, що для деяких так званих вузло-

вих періодів вікового розвитку характерна під-

вищена втомлюваність дітей. Додатково від-

значимо також для читачів, що у дошкіль-

ному віці до 3-4 років педагогу буває доволі складно помітити ознаки

«Нездатність» сильно втомлюватись

втоми у дитини – вона просто через декілька хвилин перериває на-

вчальну діяльність і відволікається, а от у середньому і старшому до-

шкільному віці втома проявляється у більш повільних та простих за

Різне втомлювання

формою відповідей, підвищеній відволікаємості, у дитини часто випа-

дає з рук роздатковий матеріал. Загалом серед дітей середнього та

старшого дошкільного віку стійкість розумової

працездатності серед дівчат є більш високою,

Так зване нейтральне дитинство в плані схожості фізичного розвитку хлопчиків та дівчат

ніж серед хлопчиків. У свою чергу для шкільного періоду знижена

працездатність характерна для дітей 7-8, 13-14 та 16 років: серед

здобувачів освіти шкільного віку розу-

мова працездатність мало залежить від статі

(можливі широкі її коливання для представ-

ників обох статей), але серед хлопців більш

часто зустрічається низька навчальна успішність порівняно з дівча-

тами; при виконанні середньої і важкої фізичної роботи дівчата де-

Педагогам на замітку

Варто поцікавитися у батьків режимом сну дитини, оскільки це може впливати на її загальну (інтегральну) працездатність та поведінку.



педагогчного супроводу у 4 класі хлопець показав хороші результати у навчанні, а порушення мовлення було майже повністю скореговано. Після четвертого класу Іван перейшов із класу інтенсивної педагогічної корекції до звичайного класу – у середній ланці ЗЗСО. Згодом логопед і вчитель початкової школи передавали свій досвід роботи вчителям-предметникам щодо індивідуального підходу в роботі з Ванею для збереження наступності у навчанні на II ступені ЗЗСО.

Наразі хлопець успішно навчається у 8 класі гімназії, комунікабельний, залюбки спілкується з однолітками. Іван виявляє зацікавлення до ІТ-технологій, пов'язує свої подальші плани саме з цією сферою.

Загалом основні зусилля на корекційно-розвиткових заняттях з дітьми із затримкою психічного розвитку слід спрямовувати на формування пізнавальної активності і нормалізацію навчальної діяльності, заповнення прогалин у знаннях дитини, розширення загальноінтелектуальних умінь здобувачів освіти, логопедичну корекцію та соціальну профілактику девіантної поведінки. У разі наявності у дитини із ЗПР виражених соціоадаптаційних / соціокультурних труднощів (зокрема, проявів небажаної поведінки – негативізму, агресії, соціально неприйнятної поведінки) внаслідок порушень розвитку емоційно-вольової сфери – рекомендовано звертатися до положень, представлених у Пунктах 13.12 і 13.13 методичного посібника.

13.8 Подолання інтелектуальних та навчальних труднощів у здобувачів освіти з розладами аутистичного спектра

На початку Пункту 13.8, як і у всіх наступних пунктах Розділу

жає за необхідне наголосити, що педагогам і батькам як членам команд психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти з ООП перш за все потрібно зрозуміти, що **аутизм не можна лікувати** (в усіх розуміннях цього слова: ^{Не плутати з невеликою} 1) це невіддільна частина дитини і вона з нею на все життя; 2) у світлі ostatніх досліджень аутизм не вважається хворобою в класичному сенсі цього поняття, швидше особливістю), **але** його та **його прояви можна коригувати**, а **труднощі у навчанні – успішно долати** через внесення доцільних змін за основними напрямками адаптації освітнього процесу.

Висока імовірність наявності у дитини надцінних інтересів (так званий спецінтерес дитини з РАС) і персеверацій (так званого застрягання), ритуальної поведінки (обов'язкове виконання необов'язкових дій у суворій послідовності) і ^{Неприйняття нового і рідкісного} неофобія як страх нового та наполегли-



ва потреба в одноманітності (маршруту, розкладу, середовища, складнощі взаємодії з новими для себе людьми – ігнорування або агресія у найбільш тяжких випадках), особливості харчової поведінки. ^{Зазначалося вище} Можливе поєднання браку базових

знань про оточуючий світ з глибокими пізнаннями дитини у сфері спецінтересу. ^{Так зване аутичне зацікавлення} Необхідно враховувати, що самі **розлади аутистичного спектра різноманітні**. Тому часто зазначають, що прояви аутизму унікальні для кожної людини з РАС.

Потрібно розуміти, що аутизм – це частина дитини, тому його слід не позбуватися, а враховувати і компен-

^{Ще про РАС} Вони динамічні за своєю суттю, а тяжкість їхнього прояву може

Слід з розумінням ставитися до ритуалів дитини з РАС, які мають бути виконаними – не подавляти їх силоміць, а поступово трансформувати у конструктивний інтерес, зацікавлення – див. приклад Сергій М. (7 років 9 місяців).

робленні складних комплексних навичок розбивати їх на більш прості (окремі дрібні дії). Здійснювати регулярне повторення вже засвоєних навичок (коригуюче навчання) для їхньої генералізації (здатності використовувати у різних ситуаціях). Окрема увага – адаптації системи оцінювання, питанню прикінцевої атестації з урахування особливих освітніх потреб здобувача освіти з РАС. Не потрібно лякати здобувача освіти майбутніми опитуванням, контрольною роботою на наступному занятті або уроці. Додаткова інформація – див. Розділ XII методичного посібника.

Корекція розвитку дитини з РАС може включати заняття з психомоторного і сенсорного розвитку, альтернативної комунікації і соціально-побутового орієнтування, а також, за потреби, ритміки і логоритміки, корекції мовлення і орієнтування у просторі. Головною метою корекційно-розвиткових занять і додаткових психолого-педагогічних послуг є допомога дитині з розладами аутистичного спектра стати максимально функціональною і виробити навички, які дозволять їй максимально безболісно «вписатися» у оточуючий соціум.

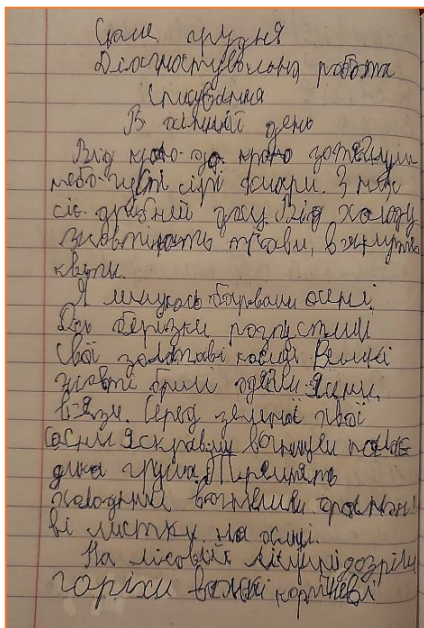
13.9 Подолання навчальних труднощів у здобувачів освіти зі специфічним перебігом письмового мовлення

На початку Пункту 13.9, як і у всіх попередніх пунктах Розділу XI, автори методичного посібника хочуть зазначити, що даний



пункт містить додаткову деталізовану «прицільну» інформацію щодо особливостей налагодження освітнього процесу для дітей зі специфічним перебігом письмового мовлення як одного з типів категорії навчальних освітніх труднощів. Од-

дітьми із порушеннями усного та письмового мовлення та 1) надає відповідні рекомендації вчителю початкових класів (класному керівнику) / вчителям-предметникам, асистенту педагога і батькам, 2) забезпечує педагогів дидактичним матеріалом та / або рекомендаціями щодо його виготовлення (таблиці складів для читання, різноманітні усні та письмові завдання тощо) для виконання учнем самостійно / відпрацювання індивідуально на уроці з асистентом вчителя, як допоміжний елемент для дитини з навчальними освітніми труднощами під час колективної роботи, у позаурочний час та вдома, 3) проводить корекційно-розвиткові заняття з дитиною. Загалом у корекційній роботі з дитиною з ООП важливою є саме командна робота фахівців (логопеда, дефектолога, вчителя і асистента вчителя, психолога, інструктора з фізичної культури / вчителя-реабілітолога, інколи – хореографа і музичного керівника). Кожен спеціаліст на своїх уроках (заняттях) розвиває, удосконалює ту чи іншу сферу відповід-



но до тих глобальних цілей, які були визначені спільно КППС і зазначені в індивідуальній програмі розвитку здобувача освіти, закріплює набуті дитиною навички. Тому автори методичного посібника вважають за необхідне ще раз наголосити, що лише систематична робота команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП дає відчутні результати і досягнення поставлених цілей. Щоб був помітний результат, потрібен час і регулярні заняття

тях слід спрямовувати на формування пізнавальної активності і нормалізацію навчальної діяльності, заповнення прогалин у знаннях дитини, розширення загальноінтелектуальних умінь здобувачів освіти, логопедичну корекцію і соціальну профілактику девіантної поведінки дітей з особливими освітніми потребами.

Девіантність – це стійке відхилення від норми, невідповідність поведінки дитини соціальним нормам, прийнятим у суспільстві.

13.10 Подолання навчальних труднощів у здобувачів освіти зі специфічними порушеннями математичних навичок

На початку Пункту 13.10, як і у всіх попередніх пунктах Розділу XI, автори методичного посібника хочуть зазначити, що даний пункт містить додаткову деталізовану «прицільну» інформацію щодо особливостей налагодження освітнього процесу для дітей зі специфічними порушеннями математичних навичок як одного з типів категорії навчальних освітніх труднощів. Однак для правильного розуміння процедури побудови роботи педагогів у інклюзивному дитячому колективі зі здобувачами освіти з означеною категорією освітніх труднощів читачі повинні опрацювати Пункт 13.1, котрий містить базові утилітарні рекомендації щодо налагодження взаємодії з дітьми із ООП і структурної побудови заняття або уроку в інклюзивних групі / класах закладу освіти, Пункти 13.6, 13.7 і 13.9, а також



додатково переглянути Таблицю 2.8 Розділу II методичного посібника, присвячену розкриттю особливостей тих чи інших навчальних освітніх труднощів, котрі можуть виникати у здобувачів освіти із особливими освітніми потребами. **Які труднощі можуть виникати?**

Уважний рівень I рівень підтримки	ПІСЛІДОВНИЙ II рівень підтримки	ЛІДІ III рівень підтримки	ПІСЛІДОВНИЙ IV рівень підтримки	НАВІДІ V рівень підтримки
Уважний рівень підтримки. Діти з цим рівнем підтримки потребують уважної підтримки з боку педагога. Вони не можуть виконувати завдання самостійно, тому педагог повинен надавати їм необхідну допомогу. Наприклад, він може читати вголос текст, який діти повинні прочитати, або допомагати їм розв'язувати завдання. Також важливо надавати дітям позитивне підкріплення за кожну успішну спробу.	Післядковий рівень підтримки. Діти з цим рівнем підтримки потребують післядкової підтримки з боку педагога. Вони не можуть виконувати завдання самостійно, тому педагог повинен надавати їм необхідну допомогу. Наприклад, він може читати вголос текст, який діти повинні прочитати, або допомагати їм розв'язувати завдання. Також важливо надавати дітям позитивне підкріплення за кожну успішну спробу.	Ліді. Діти з цим рівнем підтримки потребують ліді з боку педагога. Вони не можуть виконувати завдання самостійно, тому педагог повинен надавати їм необхідну допомогу. Наприклад, він може читати вголос текст, який діти повинні прочитати, або допомагати їм розв'язувати завдання. Також важливо надавати дітям позитивне підкріплення за кожну успішну спробу.	Післядковий рівень підтримки. Діти з цим рівнем підтримки потребують післядкової підтримки з боку педагога. Вони не можуть виконувати завдання самостійно, тому педагог повинен надавати їм необхідну допомогу. Наприклад, він може читати вголос текст, який діти повинні прочитати, або допомагати їм розв'язувати завдання. Також важливо надавати дітям позитивне підкріплення за кожну успішну спробу.	Навіді. Діти з цим рівнем підтримки потребують навіді з боку педагога. Вони не можуть виконувати завдання самостійно, тому педагог повинен надавати їм необхідну допомогу. Наприклад, він може читати вголос текст, який діти повинні прочитати, або допомагати їм розв'язувати завдання. Також важливо надавати дітям позитивне підкріплення за кожну успішну спробу.

Діти з дискалькулією зазвичай погано та / або повільно обчислюють, дотримуються стратегії лічби «по одному», погано запам'ятовують математичні процедури, а також не засвоюють або швидко забувають вивчену таблицю множення (тому і потребують візуального алгоритму дій, візуальних підказок – авторська примітка), часто уникають виконання завдань з математики через предметну тривожність і невпевнені у тому, наскільки отримана ними відповідь правильна (потребують схвалення дорослого). Необхідно враховувати, що дитина з дискалькулією під час виконання письмових завдань може ^{Високий рівень «математичного занепокоєння»} неправильно зчитувати написані дво- і тризначні числа ^{За напрямом} (наприклад, читати «367» як «763»), а під час усної роботи – неправильно розшифровувати і записувати почуті числа (записати «тринадцять» як «30»), тому потребуватиме додаткового унаочнення або вербального роз'яснення (наприклад, «тринадцять» → «три на десяти, тобто три стоїть над десяткою» → «тому спочатку записуємо «1» – десяток, а потім – «3»). Крім того, досить часто в учня з дискалькулією може виникати плутанина під час додавання або віднімання у стовпчик, виконання дій з тризначними цифрами і т.п.

Є декілька способів для того, щоб визначитися з імовірною підозрою щодо наявності дискалькулії у здобувача освіти. Зокрема, для того, щоб перевірити, наскільки у здобувача освіти розвинене відчуття



числа, кількості, можна запитати дитину з ООП, скільки приблизно об'єктів розташовано разом, не перераховуючи їх при цьому. Наприклад, «Скільки цукерок, фруктів чи печива знаходиться у вазі / корзинці?» Дитина з дискалькулією швидше за все назве

рами («2» і «5», «6» і «9» і т.д.). За потреби використовувати спеціальні шрифти для осіб, які страждають на дислексію;

- нарешті, профілактика *операційної дискалькулії* вимагає навчання здобувачів освіти рахунку, дій з числами, постійного використання математичних термінів у мовленні і рахунку (ознайомити дітей з поняттями «один-багато», «більше-менше», цифрами, формами). Обов'язково здійснювати розвиток різних видів сприймання, пам'яті і словесно-логічного мислення.

13.11 Подолання навчальних труднощів у здобувачів освіти з розладом дефіциту уваги з гіперактивністю

На початку Пункту 13.11, як і у всіх попередніх пунктах Розділу XI, автори методичного посібника хочуть зазначити, що даний пункт містить додаткову деталізовану «прицільну» інформацію щодо особливостей налагодження освітнього процесу для дітей з розладом дефіциту уваги з гіперактивністю. Однак для правильного розуміння про-



цедури побудови роботи педагогів в інклюзивному дитячому колективі зі здобувачами освіти із означеним порушенням психофізичного розвитку читачі повинні опрацювати Пункт 13.1, який містить базові утилітарні рекомендації щодо налагодження взаємодії з дітьми з ООП і структурної побудови за-

няття або уроку в інклюзивних групі / класах закладу освіти, Пункти 13.4, 13.6, 13.7, а також додатково переглянути Схему 3.4 Розділу III методичного посібника, присвячену розкриттю особливостей тих чи інших труднощів, котрі можуть виникати у дітей з розладом дефіциту уваги з гіперактивністю (аббревіатурно – РДУГ).

А також деяких інших пунктів залежно від типу труднощів

Ще називають синдромом, тоді аббревіатурно – СДУГ

тати поведінкові проблеми, що викликати все більше незадоволення у соціального оточення «незручною» дитиною, яка поводить себе невідповідно до віку та ситуації. Без належної корекції і підтримки ди-

Негативний вплив гіперактивного розвитку дитини проявляється згодом через вторинні наслідки. Наявність вторинних проблем для дітей із РДУГ швидше правило, ніж виняток.

Якщо це дійсно РДУГ тина навряд чи «переросте» гіперактивність і згодом у дорослому житті суспільство може отримати таку собі особу у кращому випадку по типу

слюсаря Віктора Полєсова з роману «12 стільців» І. Ільфа і Є. Петрова – див. Розділ III посібника. Як зазначають деякі батьки дітей із розладом дефіциту уваги з гіперактивністю, *«не лише навчання бентежить, а й що робити дитині далі, як жити далі?»* Відмітимо, що саме батьки дітей із РДУГ переживають щоденно великий стрес, який є одним з найвищих серед тих батьків, які мають дітей з особливими освітніми потребами. Симптоми РДУГ з ча-



Ілюстрація з роману

Батьки дітей із РДУГ мають високий ризик «вигорання» і набуття депресивного стану: *«наразі хочеться у мушлю залізи»*.

сом можуть послаблюватися або змінюватися, вони можуть вдало компенсуватися, а наявні труднощі – успішно долатися, однак як особливість психофізичного розвитку РДУГ залишається з людиною на все життя (*«До школи я сина готувала сама і все у вигляді гри, короткочасними заняттями 10-15 хв. Але враховуючи природні здібності, то навчання давалося легко. В школі син хоч і дратував учителів, але добре навчався. Потім закінчив вуз, працював, але звичка не доводити до кінця, відкладати проблеми на потім залишилася»*). Відмітимо для попередження можливих побоювань з боку батьків / законних представників дітей з ООП: сам по собі діагност розлад дефіциту уваги з гіперактивністю не є підставою для від-

ти психогімнастику, спрямовану на вироблення навичок керування емоційними реакціями. Знімати емоційну і фізичну напругу здобувача освіти з РДУГ через релаксаційні вправи. За потреби створювати умови для відреагування дитиною свого емоційного стану, можливості виплеску накопичених емоцій (зокрема, із задіянням світлої або темної сенсорної кімнати).

Я виплакав усі сльози, які копичив у собі так довго. (...) Коли я піднявся, було легше, всі сльози вийшли, і горя як ніби більше не було». (Уривок з оповідання «35 кг надії»)

У разі наявності у дитини з РДУГ виражених соціоадаптаційних / соціокультурних труднощів (негативізму, агресії, соціально неприйнятної поведінки тощо) внаслідок порушень розвитку емоційно-вольової сфери – рекомендовано звертатися до положень, представлених у Пунктах 13.12 і 13.13 методичного посібника.

13.12 Подолання соціоадаптаційних труднощів у здобувачів освіти з розладами аутистичного спектра

На початку Пункту 13.12, як і у всіх попередніх пунктах Розділу XI, автори методичного посібника хочуть зазначити, що даний пункт містить додаткову деталізовану «прицільну» інформацію щодо особливостей налагодження освітнього процесу для дітей з розладами аутистичного спектра.



AUTISM

Однак для правильного розуміння процедури побудови роботи педагогів в інклюзивному дитячому колективі зі здобувачами освіти із означеним порушенням психофізичного розвитку читачі повинні опрацювати Пункт 13.1, котрий

ку. За потреби домовитися з батьками / законними представниками дитини з аутизмом, щоб вони забирали її на 5-10 хв. раніше, ніж завершуються уроки або заняття, що дозволить зменшити стресове навантаження, яке відчуватиме здобувач освіти з РАС у тісній напругі кінці навчального дня – див. відповідні приклади. Крім того, у деяких дітей з РАС ^{↙ Високий неврологічний поріг} можлива сенсорна гіпочутливість), внаслідок чого вони можуть бігати, качатися по підлозі і т.п. для того, щоб отримати додаткові відчуття від власного тіла – див. Пункт 13.8. Крім того, для налагодження контакту з дитиною з аутизмом можна спробувати прийом імітації, наслідуючи слова та дії дитини під час імітації сенсорної поведінки. Помітивши це, дитина може почати імітувати педагога, а це вже початок комунікації. Сприяти поступовому налагодженню зорового контакту з дитиною з РАС, формуванню соціального ^{↙ Наприклад, через ігри з суб'єктивним вибором} посилення у погляді (інформування через погляд), однак не слід наполягати на примусовому контакті очі в очі.

Для ефективної роботи команди супроводу дитини з РАС, що має значні соціоадаптаційні труднощі, за потреби залучати громадського інспектора (ЗДО) / соціального педагога (ЗЗСО).

Приклад

Тимофій З. (10 років)

Учень 4 класу закладу ЗЗСО. Наявні інтелектуальні (обмеження функціонування передумов інтелекту – див. Таблицю 2.7), функціональні мовленнєві, навчальні і соціоадаптаційні освітні труднощі. Медичний діагноз: дитина з синдромом Аспергера. РДУГ. ^{↙ Медичний код F84.5, хоча буває лікарі ставлять просто F84}

Зі спогадів мами хлопчика: «Мій син дуже чутливий до гучних звуків, він погано їх переносить. Йому важко сконцентруватися і тому ми навчаємося на індивідуальній формі. З психологом ми працювали над корекцією розладів соціалізації і комунікації. Щодо мовлен-

ційного, особистісного, соціального). У разі наявності у закладі освіти живого куточка, попередньо узгодивши це питання з батьками / за-



конними представниками дитини з РАС, розглянути можливість використання пет-терапії (найбільш підходящими варіантами є молода спокійна добродушна стерилізована тварина, ^{Тобто не кожна тваринка підійде} яка любить дітей – середніх розмірів пес небійцівської породи або кіт)

або обговорити можливість здійснення батьками пет-терапії самостійно з консультацією з відповідними фахівцями. На початкових етапах пет-терапія може бути відбуватися дистанційно з мінімальною взаємодією дитини з твариною (15 хвилин на день, без близького контакту) – відвідування живого куточка або за домовленістю знайомих осіб з такою твариною тощо. Під час проведення зустрічей дитини з твариною ^{Наприклад, собакою} дорослим можна стереотипно (в спокійній повторюваній манері) погладжувати цю тварину, коментуючи дитині, яка вона м'якенька, тепла, приємна на дотик. Додатково коригувати прояви небажаної поведінки, використовуючи елементи арт-терапевтичних методик. Проводити заняття з сенсорної інтеграції, спеціальні вправи. Використовувати корекційні розвивальні ігри для формування навичок у дитини з аутизмом. Розвивати уміння дитини переносити набутий досвід у нову ситуацію. Здійснити заходи із попередження втечі з дому / закладу освіти дитини з РАС (що, з практики, буває достатньо часто, тому варто враховувати): втеча заради втечі, без чіткої мети.

13.13 Подолання соціоадаптаційних труднощів у здобувачів освіти з розладом дефіциту уваги з гіперактивністю

На початку Пункту 13.13, як і у всіх попередніх пунктах Розділу

вимагає від дитини та її оточення докладання значно більших зусиль порівняно з нейротиповими однолітками. Тому дорослим завжди бажано мати два плани дій: на випадок успіху («все вийшло») та «запасний» план на випадок невдачі (т.з. план Б). У той же час варто уникати надміру уваги, коли дитина стає об'єктом надмірної гіперопіки з боку її батьків / законних представників, які намагаються все зробити за неї. Це не значить, що дитина має бути бездоглядною, дуже важливо структурувати час здобувача освіти з РДУГ. Але він повинен мати можливість самостійно виконувати завдання. Тож важливо давати здобувачу освіти дозвіл на помилки. Дитина, оточена гіперопікою, буде незадоволена таким становищем і може стати некерованою у своєму прагненні довести свою самостійність дорослим (батькам / законним представникам і педагогам).

Тож педагогам варто мати за девіз!

*«Учитись важко, а учить ще важче.
Але не мусиш зупинятись ти.
Як дітям віддаси усе найкраще,
То й сам сягнеш нової висоти»
(М. Сингаївський)*



З позитивних якостей дітей із розладом дефіциту уваги з гіперактивністю варто назвати вміння швидко вхопити суть (однак при цьому вони утруднюються пояснити своє рішення), їхні енергійність і щиросердність, чуйність і незловмисність (якщо і чинять погано, то не зі зла). Зі спогадів мами дитини з РДУГ, Артура (6 років): «І саме головне, що мій син може виконувати всі ті ж завдання, що й інші діти. Зовсім недурний. Але у садочку або у кутку сам гуляє, або у групі залишають, щоб не заважав. Бо весь час підскакує, бігає, чіпляє інших дітей». Часто це доволі добрі і привітні

Це може бути навіть обдарована дитина, яка при цьому отримує погані оцінки. Адже наявність РДУГ часто зумовлює потребу здобувача освіти у додатковій допомозі для розкриття його справжнього потенціалу.

ня мозку дитини. Корисно також проводити форми протискаючого масажу (зокрема, глибокі натискання на спину і стегна). Доречно використовувати під час корекційно-розвиткових занять вправи із використанням гумових еспандерів, фітболу. Виконувати прави на координацію і удосконалення точності рухів, здійснювати силові тренування рук дитини. Проводити нейровправи з динамічним музичним супроводом – для прикладу див. надане посилання за к'юар-кодом. Обов'язково здійснювати заходи із попередження втечі з дому / закладу освіти дитини з РДУГ.



← Приклад вправи – на С. 679

13.14 Подолання соціоадаптаційних труднощів у здобувачів освіти з посттравматичним стресовим розладом

На початку Пункту 13.14, як і у всіх попередніх пунктах Розділу XI, автори методичного посібника хочуть зазначити, що цей пункт містить додаткову деталізовану «прицільну» інформацію щодо особливостей налагодження освітнього процесу для дітей з посттравматичним

Тобто після травматичної події



Post-Traumatic Stress Disorder

стресовим розладом (аббревіатурне – ПТСР), що спрямована на подолання наявних соціоадаптаційних труднощів (за відсутності основного порушення психофізичного розвитку імовірна потреба у I-II рівнях підтримки – авторська примітка). Для правильного розу-

міння процедури побудови роботи педагогів у інклюзивному дитячому колективі з тими здобувачами освіти із особливими освітніми потребами, що мають ПТСР, читачі повинні опрацювати Пункт 13.1 посібника, котрий містить базові утилітарні рекомендації щодо налагодження взаємодії з дітьми з особливими освітніми по-

лішання, особливо починаючи з підліткового віку, у дитини все більше проявляються «дорослі» симптоми ПТСР. Якщо дитина переживає декілька травматичних подій, виникає кумулятивний ефект, що може призводити до більшої вірогідності виникнення не тільки гострої травми (яка зазвичай через кілька місяців проходить без наслідків), але й тривалих посттравматичних стресових розладів. Окремо відмітимо, що більш інтенсивною та довготривалою є реакція саме на людський

Можливі способи психодіагностики для виявлення симптомів ПТСР: вибіркове оцінне спостереження, тест апперцепції тематичний (ТАТ), тест Розенцвейга, проєктивні малюнкові методики тощо. Але пам'ятаємо, що діагноз посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) ставить лікар-психіатр!



стресор, аніж на природну катастрофу, що особливо актуально в умовах українського

Дитина як потерпіла, учасник або свідок бойових дій, тортур, зґвалтування, вимушений переселенець з окупованих і прифронтових територій (зокрема, ВПО) і т.п.

сьогодення і наслідків повномасштабної війни. Травматичні інциденти часто змушують дитину відчувати безсилля і нездатність щось змінити. Враження,

отримані під час таких подій, можуть бути настільки сильними, що їхнє переживання буде продовжуватися дуже довго: часто бувають

спалахи спогадів або сні, коли будуть повторюватися почуття та емоції, які дитина відчувала під час або після події. І хоча період переживання горя у дитини зокрема, дошкільного і молодшого шкільного віку зазвичай коротший, ніж у дорослих, однак при

зіткненні з новими життєвими обставинами її горе може знову «оживати». ПТСР, відповідно до позиції авторів посібника, слід віднести до адаптаційних розладів (F43.2 – виникають у період адаптації до значних змін у житті або переживання стресу), що перешкоджають соціальному функціонуванню і продуктивності здобувача освіти, а трива-

можності, формування інтернального локусу контролю і почуття впевненості тощо. У корекційній роботі використовувати за потреби методи корекції емоційних станів: вироблення альтернативних реакцій, ієрархія тривог, емотивна уява, методика систематичної десенсибілізації і т.п.;

- ✓ **третя група** – пов'язана з використанням біологічно активних речовин (різноманітні заспокійливі засоби, лікарські засоби групи F43, стимулятори-адаптогени, а також засоби ароматерапії і фітотерапії). Реалізовувати цю групу методів, зокрема, використання лікарських препаратів, варто тільки за рекомендацією лікарів і обов'язково підтримувати зворотний зв'язок з відповідними фахівцями.

13.15 Реалізація інклюзії в умовах дистанційного навчання

На початку Пункту 13.15, як і у всіх попередніх пунктах Розділу XI, автори методичного посібника хочуть зазначити, що даний пункт містить додаткову інформацію про особливості налагодження дистанцій-



Дистанційне навчання

ного навчання для здобувачів освіти із особливими освітніми потребами. Однак для правильного розуміння процедури побудови роботи педагогічних працівників у інклюзивному дитячому колективі читачі повинні опрацювати Пункт 13.1, котрий містить

базові утилітарні рекомендації щодо налагодження взаємодії з дітьми з ООП і структурної побудови заняття або уроку в інклюзивних групі / класах закладу освіти, а також, за потреби, ті пункти Розділу XI, які містять більш детальну «прицільну» інформацію щодо подолання ос-

Адаптації і модифікації освітнього процесу в закладах дошкільної та загальної середньої освіти

Наприклад, для дитини з РАС обмежена можливість навчатися, наслідуючи однолітків

ня з однолітками, доречно проводити ранкове онлайн-коло в інклюзивних групі / класі мінімум 1-2 рази на тиждень, а також періодично проводити короткі комунікативні перерви, додаткові зустрічі для здобувачів освіти, за потреби створюючи в Google Календарі регулярні події – див. надані у подальшому рекомендації.

Приклад

Іваскевич Г. Ю. (вчитель-дефектолог)

З досвіду роботи фахівця (консультанта) ІРЦ: «Зазвичай свої корекційні заняття або уроки я будую за чіткою структурою. Тож коротко поетапно окреслю її нижче для читачів посібника.

I. Вступна частина, котра включає чотири етапи.

1. Організаційний момент (1 хв.)

Я виконую налаштування звуку і вебкамери, за необхідності регулюючи гучність звуку та розташування камери. На цьому етапі заняття потрібно обов'язково впевнитися, що дитина добре бачить і чує педагога, а зв'язок стійкий. (З досвіду авторів методичного посібника як фахівців ІРЦ, варто заздалегідь подбати про організаційні моменти, визначити можливі проблеми та шляхи їхнього усунення).

2. Привітання (1-2 хв.)

На цьому етапі ми вітаємося. Я запитую у дитини, як вона почувається, який у неї настрій. Вона зазвичай запитує і про мої самопочуття та настрій у відповідь. Свій настрій дитина може мені не тільки озвучити, а й передати наочно – реакціями у чаті платформи чи месенджері. Я у відповідь роблю те саме. (Тож педа-



ПІСЛЯМОВА

Останні абзаци методичного посібника автори хочуть присвятити не тільки і не стільки загальним підсумкам, скільки роз'ясненню авторської логіки викладення матеріалу, розстановки акцентів і загальної структурної побудови книги. Автори посібника твердо впевнені, що підготовлена праця буде корисною для педагогічних працівників,



які працюють у сфері інклюзивної освіти, навіть за умови зміни регулятивної нормативно-правової бази (адже освіта не є застиглим утворенням та постійно знаходиться у динамічному розвитку, пошуці шляхів удосконалення). Така впевненість підкріплена тим, що викладені у посібнику положення, рекомендації, поради і роздуми значною мірою спираються на багаторічний практичний досвід роботи авторів як фахівців інклюзивно-ресурсного центру і корекційних педагогів, тісну співпрацю авторського колективу з педагогічними працівниками закладів дошкільної та загальної середньої освіти, аналіз використання доступних напрацювань наявної теоретичної наукової бази з позиції ефективності їх використання в освітньому процесі. А саме головне – *цю книгу написано з любов'ю до дітей.*

Таких різних і таких прекрасних. Робота над посібником розпочалася у мирний час, а продовжувалася під звуки вибухів і сирен. І мотив, що давав наснаги і підштовхував авторський колектив до її написання, полягав у прагненні поділитися з колегами-однодумцями здобутими напрацюваннями заради квітучого прийдешнього наших дітей. Благородною метою освітян є забезпечення можливості для кожної дитини без дискримінації здобути освіту. Адже «освіта – це соціаль-

ний ліфт» для кожного маленького громадянина держави.

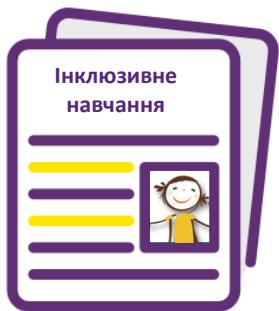
Ця книга являє собою спробу поєднання, інтеграції власного накопиченого досвіду і досвіду роботи колег з дітьми із особливими освітніми потребами, опрацювання і практичного переосмислення теоретичних положень спеціальної педагогіки і психології, прийнятих на момент написання законів і нормативних актів. Під час написання посібника авторський колектив дотримувався позиції *«Те, що не заборонено – дозволено, якщо це принесе користь дитині»*. Відповідно, педагогам слід спрямовувати зусилля на можливість реалізації прийнятих рішень в рамках існуючої законодавчої системи, навіть якщо вони ще нормативно не прописані. Тож, працюючи над посібником, авторський колектив намагався спиратися на наявну нормативно-правову базу, однак на даний час не всі актуальні питання практичної реалізації інклюзивного навчання у закладах освіти є чітко прописаними, все ще існує багато «білих плям», а тому частина рекомендацій була прописана авторами на основі власного досвіду як фахівців ІРЦ (не претендуючи при цьому на всеоб'ємність і однозначну правоту) і досвіду педагогічних працівників, з якими співпрацювали у складі команд психолого-педагогічного супроводу закладів освіти. Відповідно до позиції авторського колективу багато в чому наша система освіти, незважаючи на суттєві зрушення, все ще знаходиться на початковому етапі становлення інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами.

Для кого написаний цей посібник? У першу чергу для педагогів, адже, як зазначалося авторським колективом у Передмові, **інклюзія – це про навчання**, а його забезпечення здійснюють якраз педагоги закладів освіти: саме вони у найбільшій мірі взаємодіють з дитиною

із особливими освітніми потребами в інклюзивних групі / класі. Саме тому автори намагалося якомога ширше, але у той же час утилітарно прописати питання практичної реалізації інклюзивного навчання у закладах освіти. На думку частини авторів, ми, педагоги, тільки розпочинаємо серйозно працювати у цьому напрямку і його успішна реалізація потребує доєднання фахівців більш вузької спеціалізації (наприклад, психолога, який працює з батьками (дорослими), і психолога, який має досвід роботи з дітьми окремої нозології та віку – з власного досвіду авторів неможливо досконало все знати навіть у межах своєї спеціалізації). А у разі відсутності таких фахівців (що як раз таки у період становлення є поширеною практикою) – слід надати вихователям і вчителям закладів освіти чіткі орієнтири та дієві засоби побудови освітнього процесу в інклюзивних групі / класі. Структурні розділи посібника формувалися відповідно до тих питань, з якими найчастіше зверталися до фахівців інклюзивно-ресурсного центра педагогічні працівники закладів освіти.



Далі, чи буде корисною ця робота для науковців? Безумовно, так. Адже як будь-яка теорія потребує практичного підтвердження, так і будь-яка практична діяльність потребує теоретичного обґрунтування.



Саме теорія, підкріплена реальними дослідженнями, виступає інтегруючим ядром, тим міцним стовбуром, до якого зможуть системно приєднуватися, нашаровуватися різні педагогічні технології, конкретні методи та засоби роботи з дітьми із особливими освітніми потребами. Посібник являє собою погляд на теорію крізь призму практики, порівняння наукових концепцій з їхнім реальним прик-

ладним втіленням, а також особливостями їхнього розуміння і трактування педагогічними працівниками на різних рівнях освіти (дошкільної, початкової, базової і профільної середньої освіти). Це дозволить науковцям як визначитися з найбільш проблемними питаннями, висвітлення яких потребує подальшого дослідження, так і відстежити особливості практичної реалізації вже існуючих напрацювань у сфері інклюзивної освіти.

Під час роботи над книгою представлений матеріал автори намагалися викласти достатньо доступно і сконцентровано, але не спрощуючи без потреби (адже адресований посібник дипломованим спеціалістам, педагогічним працівникам). Самі подача і оформлення матеріалу покликані створити у читачів враження не просто книги, а робочого інструменту – блокнота, записника, книги з примітками на полях, тематичними замальовками і схемами. Адже саме таким і є її призначення – не стояти на полиці, а бути на робочому столі фахівця. Маємо надію, що досягнемо цієї важливої мети – приносити користь власній країні та народу (як безпосередньо, так і опосередковано – через книгу від нашого авторського колективу). У співпраці з педагогами допомогти кожній дитині знайти свій шлях у подальшому житті.



*З шаною до кожного громадянина,
з любов'ю до кожної дитини,
з Україною в серці.*

З повагою, авторський колектив
КУ «Інклюзивно-ресурсного центру № 3»
Миколаївської міської ради

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Азгальдов Г. Г. Кваліметрія для всіх: Навч. Посібник/ Г. Г. Азгальдов, А. В. Костін, В. В. Садовов. – М. : Видавництво «Інформ-Знання», 2012. – 165 с.
2. Асистент вчителя у закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання: навчально-методичний посібник / Уклад.: Колупаєва А. А. та ін. – Х. : Вид-во «Ранок», 2019. – 216 с.
3. Відповіді на поширені питання щодо організації освітнього процесу в умовах воєнного часу. [Міністерство освіти і науки України]. [Електронний ресурс] : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/vidpovidi-na-poshireni-zapitannya-shodo-organizaciyi-osvitnogo-procesu-v-umovah-karantinnih-obmezhen>.
4. Гайдукевич С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании / С. Е. Гайдукевич // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск : Четыре четверти, 2007. – С. 34-46.
5. Гордієнко Т. В. Форми та методи інклюзивного навчання на уроках математики в початковій школі / Л. О. Дубровська, Т. В. Гордієнко, В. А. Дубровський // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського // Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky : наук. журнал. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2021. – № 2 (135). – С. 68-74.
6. Жук Т. В. Організація корекційно-розвиткової роботи в умовах інклюзивно-ресурсного центру : методичні рекомендації /

Навчальне видання

Прасол Дмитро Вікторович
Спіріна Ірина Володимирівна
Бавольська Оксана Володимирівна
Іваскевич Ганна Юріївна
Соломко Ірина Анатоліївна
Душенкова Маргарита Сергіївна
Чеканова Олена Сергіївна
Дрозд Ірина Володимирівна
Толмачова Альбіна Олексіївна

АДАПТАЦІЇ І МОДИФІКАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Частина 2

Методичний посібник

Друкується в авторській редакції

Загальний дизайн книги, концепція подачі матеріалів – Прасол Д. В.

Передрук усього видання і окремих розділів заборонено.

*Будь-яке комерційне використання даного видання можливе лише
з дозволу авторів.*

Окремі зображення, що використані в оформленні методичного посібника, розміщені в мережі Інтернет для вільного використання (pngtree.com, pngegg.com, www.flaticon.com, freepng.ru, pngwing.com, pngall.com)

Незаблорені фото дітей друкуються з дозволу батьків / законних представників

Формат 60x84^{1/16}. Умовн. друк. арк. 6,1. Тираж 300 пр. Зам. № 49/21

Видавець та виготовлювач Торубара В. В.

вул. Наваринська, 5-17, м. Миколаїв, 54001, тел.: (067) 800-70-70
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4626 від 9.10.2013