

УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ
КОМУНАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ЧЕРКАСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»

І.М. Литвин

В.В. Басик

Т.Л. Гавриленко

М.І.Галушко

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ З ДІТЬМИ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Науково-методичний посібник

**Черкаси
2020**

ББК 88.4

Л 64

Рекомендовано до друку вченою радою КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради».

Протокол № 2 від 02 червня 2020 року

АВТОРИ-УПОРЯДНИКИ:

Литвин І.М., кандидат педагогічних наук, завідувач ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти педагогічних працівників КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради»;

Басик В.В., Гавриленко Т.Л., Галушко М.І., методисти ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти педагогічних працівників КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради»

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Архипова С.А., доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького;

Дмитренко Л.Г., методист комунальної установи «Черкаський міський методичний кабінет установ освіти» Черкаської міської ради

Л 64 Литвин І.М., Басик В.В., Гавриленко Т.Л., Галушко М.І. Розвиток професійних компетентностей педагогічних працівників, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посіб. Черкаси: КНЗ «ЧОІПОПП ЧОР», 2020. 80 с.

© КНЗ «ЧОІПОПП Черкаської обласної ради», 2020.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
I. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	5
1.1. Сутність інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами	5
1.2. Деонтологія та професійна компетентність педагогічного працівника, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами	8
II. ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ТА ЇХ БАТЬКАМИ	12
III. КОМАНДА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСОБИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ	17
3.1. Формування команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами	17
3.2. Індивідуальна програма розвитку	18
3.3. Психолого-педагогічна характеристика	35
IV. КУРИКУЛУМ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	38
4.1. Дидактичні принципи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами	38
4.2. Реалізація індивідуального та диференційованого підходу в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами	40
4.3. Методи вивчення математики та української мови у інклюзивних класах (початкова освіта)	42
V. РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ У ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ	73
	78
ВИСНОВОК	
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	80

ПЕРЕДМОВА

Сучасні вимоги суспільства до якості освіти активізують пошук шляхів розвитку інноваційного потенціалу освітніх закладів та суттєво змінюють вимоги до професійної компетентності педагогічних працівників, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами.

В умовах модернізації педагогічної освіти в контексті європейської інтеграції ключове значення набувають компетентності педагогічних працівників у галузі інклюзивної освіти, які можуть розглядатись як своєрідна відповідь на проблемну ситуацію в національній освіті, що виникла внаслідок протиріччя між необхідністю забезпечити сучасну якість і неможливістю вирішити це завдання традиційним шляхом. Адже заклади освіти зобов'язані докласти максимум зусиль для того, щоб діти з особливими освітніми потребами мали можливість успішно інтегруватися у суспільство, стати його гідними членами. Засобом вирішення цього завдання виступає інклюзивна освіта.

Основоположними документами, що визначають і регулюють забезпечення права на освіту осіб із особливими потребами, є Конституція України, Закони України «Про освіту», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», Укази Президента України «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» (№ 244 від 20.03.2008 р.), «Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» (№ 1228 від 18.12.2007 р.), Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (№ 344/2013 від 25 березня 2013 р.) тощо.

На сьогодні у 3 рази зросла кількість дітей з особливими освітніми потребами, які здобувають інклюзивну освіту в Україні, проте педагогічні працівники не в повній мірі готові працювати з такими учнями.

I. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

1.1. Сутність інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами

Сьогодні інклюзивна освіта є не лише однією з фундаментальних засад розвитку освіти, але й філософією розуміння участі людини у житті суспільства.

Ідея інклюзії, що виникла внаслідок усвідомлення цінності людської багатоманітності і відмінностей між людьми, виключає будь-яку дискримінацію та відображає одну з головних ознак демократичного суспільства: усі діти є цінними членами суспільства і мають рівні права, зокрема щодо отримання освіти, незважаючи на особливості їхнього психофізичного розвитку.

Інклюзія (від Inclusion – включення) [7] – процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті. Це політика й процес, що дає можливість усім дітям брати участь у всіх програмах.

Інклюзивна освіта – це довгострокова стратегія, що бере старт сьогодні і представляє собою побудову такого освітнього середовища, яке дозволить кожній дитині, зокрема, що мають серйозні порушення в психофізичному або емоційному, соціальному та інших аспектах розвитку, навчатися за місцем проживання і бути включеною в освітній процес.

Завдання інклюзивної освіти

Реалізації інклюзивної моделі освіти потребує розв'язання низки завдань:

- організувати освітній процес, який би задовольняв освітні потреби всіх дітей;
- розробити систему надання спеціальних освітніх і фахових послуг для дітей з особливими освітніми потребами;
- створити позитивний клімат у шкільному середовищі та поза його межами.

Якість освітнього процесу значною мірою визначається тим, наскільки враховуються та реалізуються потенційні можливості навчання й розвитку кожної дитини, її індивідуальні особливості. Якими б не були фізичні чи психічні обмеження, у дитини завжди є резерви для розвитку, використання яких може суттєво поліпшити якість її життя.

Більшість дітей з особливостями психофізичного розвитку може навчатися у закладах освіти за умови реалізації моделі інклюзивної освіти.

Пріоритетними напрямками є сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожної дитини з тим, щоб вона відчувала себе неповторним, повноцінним учасником суспільного життя.

Як зазначалось вище, **інклюзивна модель освіти охоплює:**

- систему освітніх послуг, зокрема: адаптацію освітньої програми та плану, фізичного середовища, методів і форм навчання, використання існуючих в громаді ресурсів, залучення батьків;
- співпрацю з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до потреб дітей;
- створення позитивного клімату в освітньому середовищі.

Складові моделі інклюзивної освіти:

- 1) командний підхід;
- 2) задоволення індивідуальних потреб дітей;
- 3) співпраця з батьками;
- 4) створення сприятливої атмосфери у дитячому колективі.

Розглянемо окремо кожен складову.

Командний підхід.

Запорукою успішної реалізації моделі інклюзивної освіти є ефективна співпраця вчителів, відповідних фахівців, батьків та учнів. Усі спеціалісти з проблем розвитку дітей є важливими помічниками та партнерами вчителів.

У закладі має бути створена своєрідна мережа підтримки. Усі працівники та адміністрація освітнього закладу, хто працює з дитиною з особливими освітніми потребами, мають допомагати один одному, обмінюватися знаннями, намагатися максимально використовувати місцеві ресурси для досягнення головної мети – реалізації дитиною її

потенційних можливостей та підготовки її до самостійного життя.

Команда – це група людей, у яких є спільна мета, які спів працюють, щоб досягти більшого, ніж кожен із них здатен досягти самотужки.

Задоволення індивідуальних потреб дітей.

До цієї складової інклюзивної освіти входять:

- розробка індивідуальних навчальних планів та реалізації завдань, визначених у них;
- проведення необхідних адаптації та модифікації.

Індивідуальний навчальний план – документ, який містить детальну інформацію про дитину й послуги, які вона має отримувати. Він розробляється командою педагогів і фахівців та об'єднує їхні зусилля з метою розробки комплексної програми роботи з дитиною і, водночас, визначає, які саме послуги надаватиме кожний фахівець.

Батьки є активними учасниками розробки індивідуального навчального плану, оскільки вони знають своїх дітей краще за інших. Індивідуальний навчальний план визначає необхідні адаптації/модифікації та слугує підґрунтям для подальшого планування навчальних занять. Він розробляється та реалізується для кожного учня з особливими освітніми потребами.

Адаптації/модифікації

Щоб досягти успіху та задовольнити різноманітні потреби учнів, зумовлені їхніми здібностями, рівнем розвитку, інтересами та іншими відмінностями, педагогам необхідно змінювати методи навчання, навчальне середовище, матеріали тощо. Ці зміни або пристосування до потреб учнів відбуваються через адаптації або модифікації.

Адаптація – змінює характер навчання, не змінюючи зміст або понятійну сутність навчального завдання. Це процес або результат процесу, який передбачає гармонійне з точки зору індивідуальних прагнень людини (у нашому випадку дитини) задоволення її потреб, створення умов для її здорового, щасливого життя в суспільстві [3].

Модифікації навчання – змінюють характер навчання, змінюючи зміст або понятійну складність навчального завдання.

Співпраця з батьками

Для успішної реалізації інклюзивних програм надзвичайно важлива ефективна співпраця педагогів і родин дітей з особливими освітніми потребами. Сучасна освітня філософія, зорієнтована на особистість дитини, ґрунтується на положенні, що батьки є її першими й головними вчителями. Дедалі більше педагогів з повагою ставляться до освітнього процесу, який відбувається вдома і будують свою роботу з урахуванням інтересів дітей та їхніх родин. Оскільки до закладів загальної середньої освіти почали залучати дітей з особливими освітніми потребами, постійна співпраця з їхніми сім'ями має ще більше значення [4].

У процесі навчання таких учнів, дуже важливо враховувати інтереси, пріоритети й турботи сімей. Батьки дітей з порушеннями психофізичного розвитку мають працювати в тісному контакті з учителями та іншими фахівцями під час розробки та реалізації навчальних планів, їх адаптації, організації освітнього середовища тощо.

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 з батьками та іншими фахівцями.

Регулярний обмін з батьками повною та неупередженою інформацією стосовно їхніх дітей.

Запровадження в освітньому закладі політики та системи послуг, які забезпечують сім'ям необхідну емоційну та фінансову підтримку.

Розуміння й урахування потреб дітей під час 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 комплексними, скоординованими, гнучкими, доступними і відповідали потребам кожної родини [11].

Створення позитивної атмосфери в дитячому середовищі

У класах (школах), де навчаються учні з різними рівнями розвитку та здібностей, педагоги мають підтримувати один одного у застосуванні найефективніших стратегій навчання. Якщо у закладі створено доброзичливу, невимушену атмосферу, якщо тут визнають унікальність кожного (і педагога, і учнів) та підтримують їх, це суттєво підвищує ефективність навчання.

Школа, клас мають стати рідними для учнів та їхніх родин. Батьки почуватимуться спокійніше, якщо будуть також.

Включення дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище має численні переваги, а саме:

- для дітей з особливими потребами:

1. Завдяки цілеспрямованому спілкуванню з однолітками поліпшується когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток дітей.
2. Ровесники відіграють роль моделей для дітей з особливими освітніми потребами.
3. Оволодіння новими вміннями та навичками відбувається функціонально.
4. Навчання проводиться з орієнтацією на сильні якості, здібності та інтереси дітей.
5. У дітей є можливості для налагодження дружніх стосунків зі здоровими однолітками й участі у громадському житті.

- Для дітей без особливих потреб:

1. Діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей.
2. Діти вчаться налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з людьми, які відрізняються від них.
3. Діти вчаться співробітництву.
4. Діти вчаться поводитися нестандартним чином, бути винахідливими, а також співчувати іншим.

- Для родин:

1. Батьки отримують інформацію про типовий і атиповий розвиток дітей.
2. Родини одержують підтримку з боку інших батьків.
3. Батьки беруть активну участь у визначенні освітніх цілей і завдань для дітей.
4. Усі батьки стають частиною шкільної спільноти.

- Для вчителів та інших фахівців:

1. Учителі інклюзивних класів краще розуміють індивідуальні особливості учнів.
2. Учителі оволодівають різноманітними педагогічними методиками, що допомагає їм ефективно сприяти розвиткові дітей з урахуванням їхньої індивідуальності.
3. Спеціалісти (медики, педагоги спеціального профілю, інші фахівці) навчаються працювати в команді.

Інклюзивна освіта передбачає освіту кожній дитині, незважаючи на наявні особливі освітні потреби, надає можливість дитині з особливими освітніми потребами бути включеною у загальний освітній процес за місцем проживання шляхом адаптації змісту освіти й умов навчання, що в подальшому дає змогу їй стати рівноправним членом суспільства.

1.2. Деонтологія та професійна компетентність педагогічного працівника, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами

Етичні взаємовідносини між людьми є основою розвитку демократичного суспільства.

На початок XIX століття в суспільстві виникає особливий інтерес до професійних етичних норм, з'являється система наукових знань про обов'язок і норми належної поведінки під назвою «деонтологія».

У педагогіці термін «деонтологія» запровадив К. Левітан у 1994 році. На його думку, педагогічна деонтологія має розробляти правила і норми поведінки вчителя у сфері його професійної діяльності [10].

Педагогічна деонтологія – наука про професійну поведінку, деонтологія є система морально-етичних норм принципів, необхідних учителеві для виконання своїх професійних обов'язків [8, с. 7].

Специфіка педагогічної деонтології особливо виявляється у вимогах щодо ставлення педагогічного працівника до виконання своїх посадових обов'язків, а саме:

- вчитель повинен любити свою професію, постійно цікавитись її досягненнями і проблемами;

- завжди пам'ятати про специфіку своєї професії і враховувати її у своїй діяльності;

- усвідомлювати відповідальність за результати своєї діяльності;

- уміти виявляти гнучкість свого ставлення до учнів, бути толерантним [12].

Водночас педагогічним працівникам в умовах інклюзивної освіти мають бути притаманні і деякі суб'єктивні риси, що в поєднанні з об'єктивними знаннями й уміннями є необхідними для його продуктивної роботи. До таких рис належать: *педагогічна чуйність*, що полягає у здатності за найменш значними виявами помічати зміни в психічній діяльності, поведінці, загальному стані дитини й адекватно на них реагувати; терпіння і наполегливість у досягненні поставленої мети; твердість і послідовність, організованість, педагогічна тактовність.

Інклюзивна освіта аж ніяк не обмежується одним лише шанобливим ставленням до дитини з особливими освітніми потребами. Педагогічний працівник, який працює в умовах інклюзивної освіти, повинен мати високий рівень *самоконтролю педагогічної діяльності*. Йому необхідно сформулювати вміння, що дають змогу справлятися з негативними емоціями, навички релаксації, вміння володіти собою, здатність адаптуватися у складних, несподіваних ситуаціях. Самоконтроль педагога, його врівноваженість, емоційна стійкість дають змогу попередити конфліктні ситуації у стосунках між дітьми та педагогом. Велику роль у цьому відіграє витримка педагогічного працівника, його доброзичливість, здатність підтримувати діяльність дитини.

Упродовж останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко та інші присвячують свої дослідження розробці проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання на рівних умовах.

Наші дослідження підтверджують думку професора А. Колупаєвої [6, с. 17] про те, що нині більшість (65% – 70%) педагогічних працівників, які є слухачами курсів підвищення кваліфікації, не володіють методами роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Більше того, до 24,5% педагогів не знайомі із спеціальними програмами, не мають точних і глибоких знань щодо психофізіологічних особливостей дітей даної категорії.

Ці дані викликають серйозне занепокоєння, оскільки саме педагогічний працівник виступає найважливішою ланкою процесу інклюзивної освіти. У роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, педагогічний працівник повинен уміти здійснювати діагностику можливостей та потреб кожної конкретної дитини, кваліфіковано оцінювати їх і долучатися до команди психолого-педагогічного супроводу, розробляти на основі аналізу цих потреб індивідуальні навчальні програми та індивідуальні програми розвитку такої дитини.

Але для того, щоб інклюзивна освіта виконували своє призначення, педагогічний працівник повинен володіти низкою ключових компетентностей у цій галузі.

Сучасному підходу до визначення компетенції присвячені дослідження багатьох науковців, а саме: І. Агапова, Л. Бабенко, І. Беха, С. Бондара, В. Болотова, О. Гаврилова, О. Дубасенюк, І. Єрмакова, О. Кучерук, О. Локшина, А. Маркової, О. Пометуна, І. Родигіної, О. Савченка, О. Семенов, С. Сесоевої, В. Серікова, В. Сластьоніна, С. Тищенко, С. Трубачової, Г. Фреймана, І. Хозраткулова, А. Хуторського, В. Циби, С. Шишова та ін.

Значний інтерес представляють результати, отримані зарубіжними авторами (Дж. Берч, Ш. Дери, Дж. Каллаган, Р. Кантер, А. Кларк, Дж. Равен, Н.Хомський, Х.-Г. Хофман, Д. Шон, Ерпенбек, Bachman, Flanagan, Goodlad, Fraley, T. G. Roos, Steinberg).

Сучасні українські й зарубіжні вчені, які працюють у галузі порівняльних досліджень реалізації соціальної та освітньої інтеграції/інклюзії (І. Білецька, М. Ворон, В. Засенко, О. Коваль, А. Колупаєва, А. Ейнскоу (M. Ainscow), С. Ендрюс (S. Andrews), Д. Ендрюс (J. Andrews), Д. Лупарт (J. Lupart), К. Мейєр (C. Meijer), Л. Данком (L. Duncombe), А. Кумер (A. Kummer) та ін.), виявили соціально-культурні умови, спільні закономірності та специфічні особливості імплементації ідей інклюзивної освіти в педагогічних системах різних країн.

У більшості праць згаданих вище дослідників зазначається, що головною передумовою освітньої інтеграції й створення інклюзивного освітнього середовища є високий рівень сформованості ключових професійних компетентностей педагогічних працівників для роботи з різноманітним контингентом учнів, значною мірою це стосується учнів із особливими освітніми потребами. Відповідно наша увага зосередилася на концепції «інтегрованого розвитку компетенцій» [1;2;3;4;9].

Ми поділяємо точку зору одного з найбільших теоретиків та практиків освіти, американського вченого М. Ноулза, про те що головним завданням сьогодення, стало «виробництво компетентних людей - таких людей, які були б здатні застосовувати свої знання в умовах, що змінюються, і чия основна компетенція полягала б в умінні включитися в постійне самонавчання впродовж усього свого життя» [15].

Тобто у процесі перепідготовки педагогічних працівників варто створювати такі умови, які б мотивували їх до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації та навчали не боятися вирішувати завдання різного характеру і різного ступеня складності. А це передбачає інший, більш продуктивний шлях модернізації освіти, який полягає у зміні характеру зв'язків і відносин у спільному викладанні. Більшість дослідників, які вивчають природу компетентностей, звертають увагу на її багатосторонній, різноплановий і системний характер. Проблема відбору ключових (універсальних) компетентностей є однією з центральних для оновлення змісту освіти.

У своїх працях А. Колупаєва зазначає, що ефективність освітньої діяльності, корекційно-розвиткової і лікувально-профілактичної роботи в інклюзивному освітньому середовищі значною мірою залежить від скоординованості дій педагога та різнопрофільних фахівців (соціального педагога, спеціального педагога, медичного працівника, психолога та ін.), які входять до так званої мультидисциплінарної команди, члени якої спільно оцінюють стан розвитку кожної дитини, розробляють перспективні й короткочасні індивідуальні плани роботи з дитиною, реалізують їх разом з дитиною, вирішують питання залучення до команди інших фахівців, планують додаткові послуги, аналізують результати спільної діяльності, оцінюють її, а також різнобічно підвищують свою кваліфікацію [7, с. 17].

У науковій літературі даної проблематики важливим і актуальним залишається питання про співвідношення понять «компетентність» і «компетенція».

Поняття «компетенція» і «компетентність» відрізняються від традиційних понять «знання, уміння, навички». Відмінність поняття «компетенція» полягає в тому, що вона передбачає взаємопов'язані якості особистості (знання, уміння, навички + способи діяльності) по відношенню до певного кола предметів, а також спрямованість особистості (мотивацію, ціннісні орієнтири), гнучкість мислення, самостійність, вольові якості.

Як свідчить категорійний аналіз, компетенція є похідним поняттям від компетентності і розглядається як результат навчання та саморозвитку людини, який об'єктивується у знаннях, уміннях, навичках, досвіді, цінностях. Компетентність є здатністю використовувати певні компетенції у конкретних життєвих ситуаціях, в тому числі і соціально-педагогічних, якщо мова йде про педагогічних працівників, які працюють і галузі інклюзивної освіти [6].

Проблема виділення ключових компетентностей є загальною для наукової і педагогічної спільноти і виступає предметом обговорення на багатьох симпозиумах і семінарах. Сьогодні прийнято вважати, що «компетентність» виступає основним інструментом модернізації змісту освіти, оскільки об'єднує в собі інтелектуальну і навикові складові результату освіти, інтегрує вміння і знання, які стосуються різних сфер професійної діяльності. У плані підготовки до життя в постійно мінливому соціумі легко зрозуміти, з якої причини бажано віддавати перевагу розвитку компетентностей «широкого спектра», здатних проявити себе в самих різних ситуаціях і умовах.

Компетентності педагогічних працівників у галузі інклюзивної освіти, як зазначає М. Захарчук, повинні виявлятися у їх умінні організувати спільну діяльність дітей різних категорій, адекватно оцінювати рівень засвоєного навчального матеріалу особами з особливими освітніми потребами, а також у його вмінні обирати відповідні прийоми виховного впливу на дітей [5, с. 203].

Підтримуємо думку О. Кучерук, яка визначає інклюзивні компетентності педагогічного працівника як інтегративно-особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, враховуючи різні освітні потреби осіб з особливими освітніми потребами, забезпечуючи включення їх в освітнє середовище, створюючи умови для їх розвитку й саморозвитку, повноцінної соціалізації. Інклюзивні компетенції педагогічних працівників належить до рівня спеціальних професійних компетентностей [9, с. 283].

Щоб визначити стан сформованості компетентностей педагогічних працівників у галузі інклюзивної освіти необхідно оцінювати сформованість її основних елементів.

Як зазначає І. Хозраткулова, компетентності педагогічних працівників у галузі інклюзивної освіти повинні виявлятися у їх умінні організувати спільну діяльність дітей різних категорій, адекватно оцінювати рівень засвоєного навчального матеріалу особами з особливими освітніми потребами, а також у його вмінні обирати відповідні прийоми виховного впливу на дітей [10, с. 203].

У наукових доробках О. Кучерук визначає інклюзивні компетентності педагогічного працівника як інтегративно-особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, враховуючи різні освітні потреби осіб з особливими освітніми потребами, забезпечуючи включення їх в загальноосвітнє середовище, створюючи умови для їх розвитку й саморозвитку, повноцінної соціалізації. Інклюзивні компетенції педагогічних працівників належить до рівня спеціальних професійних компетентностей [9, с. 283].

Щоб визначити стан сформованості компетентностей педагогічних працівників у галузі інклюзивної освіти необхідно оцінювати сформованість її основних елементів.

Теоретичний аналіз позитивного вітчизняного досвіду, зокрема, вітчизняних дослідників Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Микитюк дозволив констатувати трикомпонентну структуру інклюзивної компетентності педагогічного працівника, яка включає:

1. Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає наявність ціннісного ставлення до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, певних потреб для такої діяльності, її стимули та сформованість відповідних якостей особистості інклюзивного педагога.

У зв'язку з цим у процесі професійної перепідготовки ми зосереджуємо увагу на формуванні у педагогічних працівників позитивного ставлення до проблем інклюзивного навчання, до збереження права дітей з особливими освітніми потребами на навчання в загальноосвітніх навчальних закладах і на їхній основі мотивів до оволодіння інклюзивними компетенціями та їх постійного вдосконалення й самовдосконалення.

Значної уваги потребують професійно-ціннісні орієнтації, морально-особистісні та професійно-педагогічні якості педагогічних працівників забезпечуючи усвідомлену поведінку в оволодінні основами професійної діяльності і поведінки у галузі інклюзивної освіти.

2. Когнітивно-операційний компонент визначає не лише спрямованість діяльності педагогічного працівника і його ціннісне ставлення до процесів інклюзії та дітей з особливими освітніми потребами, а й необхідність оволодіння психолого-педагогічними та інклюзивними знаннями і спеціальними інклюзивними вміннями (діагностичними, орієнтаційно-прогностичними, конструктивно-проектувальними, організаційними, інформаційно-пояснювальними, комунікативними, аналітико-корективними, дослідницько-творчими, вміннями створювати інклюзивне освітнє середовище), які необхідні для здійснення інклюзивної діяльності, успішного й адекватного розв'язання різноманітних педагогічних ситуацій в різних стандартних і нестандартних ситуаціях освітньої практики.

3. Рефлексивно-оцінний компонент виявляється у здатності до саморефлексії та самоуправління, пов'язаних з інклюзивним навчанням, у ході якого здійснюється свідомий контроль за результатами власних професійних дій, аналіз реальних педагогічних ситуацій [2, с. 34-75].

Результатом сформованості кожного компоненту є розвиток ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, якостей педагогічного працівника, а результатом сформованості сукупності наведених компонентів виступає здатність педагогічного працівника здійснювати професійну інклюзивну діяльність.

Деонтологія інклюзивної освіти оперує цілим рядом категорій. Насамперед, це *професійний педагогічний обов'язок*. У цьому понятті концентруються уявлення про сукупність принципів і моральних розпоряджень, що ставляться суспільством до особи педагогічного працівника, а також виконання ним професійних обов'язків та принципів.

До зазначених принципів належать:

1) повага до дитини з особливими освітніми потребами – ставлення до дитини як до особистості, визнання за нею права на помилку, сприймання її такою, якою вона є, повага до її гідності, віра в її можливості;

2) розуміння дитини з особливими освітніми потребами – орієнтування у її слабких і сильних сторонах, відчуття її стану, настрою, прогнозування майбутньої поведінки;

3) допомога і підтримка дитини з особливими освітніми потребами – сприяння соціалізації дитини в шкільному колективі, спираючись на її сильні сторони, створення атмосфери безпеки і довіри, сприяння рівноправним партнерським стосункам;

4) постійне удосконалення і розширення професійних знань. Говорячи про необхідність постійної роботи над собою, К. Ушинський переконливо стверджував, що справжній учитель – це той, хто постійно сам вчиться, займається самоосвітою, знайомиться із найновішою педагогічною літературою, підвищує й удосконалює свою кваліфікацію;

5) вміння вирішувати складні ситуації, з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки. Щоб прийняти правильне рішення, вирішити ситуацію, допомогти дитині, педагогу треба відчувати, вивчити, дослідити, встановити причини, мотивацію дій, вчинків, поведінки дітей з особливими освітніми потребами;

6) вимогливість учителя до себе, що дає змогу проаналізувати свої дії, поведінку, усвідомлювати переваги, недоліки. Об'єктивна оцінка своєї особистості сприяє професійному зростанню, самовдосконаленню;

7) підтримка морального стану учня з особливими освітніми потребами, підкреслення позитивного значення навіть найменшого прогресу в навчанні;

8) тактовність, у тому числі вміння дотримуватися конфіденційності інформації та особистих таємниць учня.

Порушення деонтологічних принципів не тільки знижує ефективність педагогічних зусиль, а й може завдати шкоди психічному, фізичному здоров'ю дитини з особливими освітніми потребами.

Педагогічний працівник несе відповідальність за обрані цілі, завдання, зміст, методи навчання дитини з особливими освітніми потребами, оскільки вона найбільше залежить від педагогічної допомоги, ніж її однолітки, які не мають особливих потреб.

Важливу увагу педагогічний працівник має приділяти роботі з батьками дітей з особливими освітніми потребами. Педагог повинен відводити достатньо часу на пояснення батькам особливостей навчання дитини. Під час розмови необхідно говорити зрозуміло, доступно, уникати специфічної термінології.

Варто підкреслювати позитивні якості, сильні сторони дитини з особливими освітніми потребами. Вчитель повинен давати батькам можливість висловити свою думку, уважно слухати їх. При розмові з батьками потрібно уникати елементів зайвого оптимізму та залякування. Вчитель повинен враховувати стилі сімейного виховання, які негативно впливають на особистісний розвиток дітей з метою подальшого їх корегування.

II. ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ТА ЇХ БАТЬКАМИ

Згідно з ідеальними канонами, інклюзивна освіта – процес розвитку загальної освіти, який має на увазі доступність освіти для всіх, в плані пристосування до різних освітніх потреб всіх дітей з особливими потребами. Інклюзія охоплює глибокі соціальні процеси школи: створюється моральне, матеріальне, педагогічне середовище, адаптоване до освітніх потреб будь-якої дитини. У такому середовищі повинні працювати люди, готові змінюватись разом з дитиною й заради дитини, причому не тільки «особливої», але і звичайної.

Інклюзивну освіту саме по собі створити неможливо. Цей процес пов'язаний із змінами на ціннісному, моральному рівні. Проблеми організації інклюзивної освіти в сучасній школі пов'язані в першу чергу з тим, що школа як соціальний інститут орієнтована на дітей, здатних рухатися в темпі, передбаченому стандартною програмою, дітей, для яких достатніми є типові методи педагогічної роботи.

Первинним і найважливішим етапом підготовки системи освіти до реалізації процесу інклюзії є етап психологічних і ціннісних змін та рівня професійних компетентностей її спеціалістів.

Вже на перших етапах розвитку інклюзивної освіти гостро встає проблема неготовності учителів масової школи (професійної, психологічної і методичної) до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, виявляється недолік професійних компетентностей учителів до роботи в інклюзивному середовищі, наявність психологічних бар'єрів і професійних стереотипів педагогів.

Основним психологічним «бар'єром» є страх перед невідомим, страх шкоди інклюзії для інших учасників процесу, негативні установки і упередження, професійна невпевненість учителя, небажання змінюватися, психологічна неготовність до роботи з «особливими» дітьми. Це ставить серйозні завдання не лише перед психологічним співтовариством освіти, але і перед методичними службами, а головне, перед керівниками освітніх установ, що реалізують інклюзивні принципи. Педагоги загальної освіти потребують спеціалізованої комплексної допомоги з боку фахівців в області корекційної педагогіки, спеціальної і педагогічної психології, в розумінні і реалізації підходів до індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами, в категорію яких, в першу чергу, потрапляють учні з обмеженими можливостями здоров'я. Але найважливіше чому повинні навчитися педагоги закладів освіти - це працювати з дітьми з різними можливостями до навчання і враховувати це різноманіття у своєму педагогічному підході до кожного.

У сьогоднішній практиці багатьох освітніх установ у разі його насильницького «впровадження згори» неминучі різного роду негативні наслідки. Внаслідок неготовності школи до інклюзивної освіти виникає небезпека імітації «інклюзії» і через це дискредитації

самої ідеї інклюзивної освіти. Небезпека імітації виникає внаслідок того, що за певних організаційних умов інклюзивна освіта може перетворитися на «модну», популярну тенденцію без глибоких якісних змін самого освітнього і виховного процесу [5].

Вирішальною умовою інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами є створення інклюзивного простору. Насамперед, це наявність спеціально підготовленого освітнього середовища, матеріально-технічного забезпечення, спеціально підготовлених педагогів. Забезпечення освітнього процесу кваліфікованими кадрами передбачає наявність у педагогів готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та їх батьками.

Освіта є ваговою і проблемною сферою у житті дітей з особливими освітніми потребами. У зв'язку зі змінами в освіті змінюються і вимоги до навчальних закладів загалом і до педагогів.

Проблемі підготовки сучасного вчителя до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, присвячено низку досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема: В. Бондаря, В. Засенка, О. Качуровської, А. Колупаєвої, З. Ленів, О. Мартинчук, С. Миронової, Н. Пахомової, Л. Савчук, Т. Сак, В. Синьова, В. Тарасун, О. Таранченко, В. Тищенко, О. Хохліної, А. Шевцова.

Не зважаючи на значний інтерес дослідників до реалізації інклюзивної освіти, багато питань залишаються невирішеними. До таких належить і проблема психологічної підготовки педагога загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Важливою складовою підготовки педагогів, які працюють з учнями з особливими освітніми потребами є формування в них готовності до інноваційної діяльності, розвиток інноваційної культури.

Забезпечення освітнього процесу кваліфікованими кадрами передбачає наявність у педагогів готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Це мають бути педагоги, які приймають нову систему цінностей, творчо реалізують нові технології навчання, здатні вирішити проблему соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, володіють методами психолого-педагогічної діагностики, стабільно прагнуть до високих результатів у своїй професійній діяльності, знають специфіку освітніх програм, володіють методиками і технологіями навчання дітей з особливими потребами, ефективно взаємодіють як у самому закладі, так із навколишнім соціумом.

Інклюзивна готовність педагогів (за В. Хитрюк) визначається як складна інтегральна суб'єктна якість особистості, яка змістовно розкривається через комплекс компетентностей та визначає можливість ефективної професійно-педагогічної діяльності в актуальних. Процес формування інклюзивної готовності вимагає створення комплексу педагогічних умов, основу якого створює композиція таких з них: організаційно-педагогічні, змістовно-педагогічні та процесуально-педагогічні.

Взаємообумовленість та взаємодоповнення цих умов формує єдиний цілісний комплекс педагогічних умов процесу формування інклюзивної готовності педагогів, який містить:

1. Науково-методичне забезпечення процесу формування інклюзивної готовності педагогів;
2. Створення толерантного середовища освітнього процесу на основі визначення ціннісно-сміслового змісту освіти як компонента культури й мотивація педагогів до толерантної поведінки шляхом прийняття толерантності як цінності та норми суспільства;
3. Реалізацію технології формування інклюзивної готовності педагогів;
4. Діагностику та моніторинг результатів формування інклюзивної готовності педагогів.

Готовність педагогів до роботи в умовах освітньої інклюзії повинна відповідати таким вимогам:

- бути обов'язковим освітнім ефектом професійної підготовки педагогів;
- відображати психологічні та педагогічні аспекти;

- узгоджуватися з освітніми результатами й забезпечувати можливість їхньої реалізації в професійно-педагогічній діяльності;
- відповідати соціокультурному та гуманістичному контексту;
- орієнтуватися на соціалізацію всіх дітей, зокрема дітей з особливими потребами;
- забезпечувати професійно-педагогічну впевненість, визначати ефективні моделі комунікації, взаємодії та спілкування педагога з усіма учасниками процесу інклюзивної освіти;
- визначати роль і функції педагога в соціальному партнерстві зацікавлених в інклюзивній освіті осіб;
- професійне спілкування педагогів щодо забезпечення ефективного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі;
- забезпечувати професійну компетентність педагогів.

Загальновідома структура готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти (за Альохіной С., Алексеєвой М., Агафоновою Є.), які розглядають готовність педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами через два показники:

- професійну готовність (інформаційну готовність, володіння педагогічними технологіями, знання основ психології і корекційної педагогіки, знання індивідуальних відмінностей дітей, готовність педагогів моделювати урок і використати варіативну в процесі навчання, знання індивідуальних особливостей дітей з різними порушеннями в розвитку, готовність до професійної взаємодії і навчання.

- психологічну готовність (емоційне прийняття дітей з різними типами порушень в розвитку (прийняття-відторгнення), готовність включати дітей з різними типами порушень в діяльність на уроці (включення-ізоляція), задоволеність власною педагогічною діяльністю).

Для формування цих двох складових готовності педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, потрібно звернути увагу на деякі істотні моменти. У першу чергу, на сучасному етапі впровадження інклюзивного навчання потрібно проводити серед педагогів роз'яснювальну роботу. Багато вчителів не розуміють суть і переваги інклюзії, у багатьох склалося упереджене ставлення щодо цієї проблеми. Наразі емоційний відгук вітчизняних педагогів має широкий діапазон: від скепсису стосовно ідей інклюзивної освіти до відвертого жаху від однієї думки про навантаження, яке ляже на їхні плечі. Інформаційна необізнаність, недостатнє володіння педагогічними технологіями та основами психології та корекційної педагогіки, емоційне неприйняття дітей з різними типами вад та ментальна неготовність включати таких дітей у звичну шкільну діяльність є основними аргументами позиції педагогів. Лише справжнє розуміння педагогами переваг і необхідності інклюзивного навчання, переконання в користі залучення для суспільства допоможуть сформувати позитивне ставлення до інклюзивної моделі освіти.

Іншим важливим кроком для успішного функціонування інклюзивного навчання і формування професійної компетентності педагогів є співпраця спеціальної та загальної освіти. Більшість педагогів загальноосвітніх шкіл не володіють знаннями в галузі колекційної педагогіки, не знають форм, методів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Натомість у спеціальних навчальних закладах працюють фахівці, які мають глибокі знання, досвід роботи з дітьми з психофізичними вадами розвитку, знайомі з корекційно-розвитковими та спеціальними програмами навчання таких дітей, мають теоретичну та навчально-методичну базу роботи з «особливими» дітьми. Тому важливою буде співпраця спеціальних та загальноосвітніх навчальних закладів, обмін досвідом та знаннями, спільний пошук ефективних інноваційних шляхів і методів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Також важливим буде створення консультаційних пунктів для вчителів, які працюють в інклюзивному класі.

Важливим кроком для формування професійної готовності педагога до роботи в умовах інклюзії є організація наставництва для вчителів, що починають працювати в інклюзивному класі. Вони мають працювати х досвідченими педагогами, принаймні протягом перших двох років. Це містить діалог, розгляд ситуації, прийняття рішень і домовленостей, планів роботи.

Командний підхід до навчання дітей з особливими освітніми потребами, обмін досвідом та ідеями між фахівцями, які працюють в інклюзивному класі, планування спільних дій, аналіз діяльності сприяє формуванню професійної компетентності усіх учасників.

Спільна робота серед педагогів, які працюють в інклюзивному класі, сприяє інтеграції, є джерелом діалогу, спільного викладання та оновлення, тому що успіх будь-якої інновації залежить від професійності фахівців, від командної взаємодії. Команда відіграє провідну роль у повноцінному й усебічному включенні, оскільки саме вона виступає монолітним механізмом із синхронним використанням методичного інструментарію інноваційної технології інклюзивної освіти.

Професіоналізм та ентузіазм працівників, уміння працювати в команді, втілювати перспективні педагогічні ідеї та досвід, опановувати інноваційні технології – це компетентності, які необхідні команді фахівців в умовах інклюзивного навчання.

Отже, вивчення дитини з особливими освітніми потребами та динаміки її розвитку відбувається на рівні шкільної команди із залученням команди підтримки (олігофренопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог), які не є працівниками закладу. В інклюзивних закладах забезпечується обов'язкова корекційна складова навчально-виховного процесу шляхом виділення необхідних корекційних годин за потребами кожної нозології дітей: заняття з розвитку слуху-зору-вібраційного сприйняття, логопедичні заняття, заняття з ритміки, дефектологічні заняття, заняття з соціально-побутового орієнтування.

Особливу увагу під час формування професійної готовності педагогів до роботи в інклюзивному класі потрібно приділяти забезпеченню методичного супроводу вчителя фахівцями обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, презентації досвіду вчителів, які вже працюють і мають досвід у навчання дітей з особливими освітніми потребами та проведенні семінарів, вебінарів, тренінгів, лекторіїв для вчителів, які навчають таких дітей.

Під психологічною готовністю педагога до реалізації інклюзивного підходу в освіті розуміють складне, цілісне, особистісне утворення, яке являє собою сукупність соціальних, моральних. Психологічних та професійних якостей та здібностей, що дозволяють на високому мотиваційному рівні забезпечувати можливість результативної діяльності із залученням дитини з особливими освітніми потребами до навчальної взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу.

Тому складові психологічної готовності відносно реалізації інклюзивного підходу в умовах загальної освіти будуть такими:

1. Емоційне прийняття дітей з різними типами розладів розвитку, яке визначається ступенем вираження емоційних ускладнень учителя під час включення.

2. Мотиваційні та ціннісно-сміслові установки сприймання «іншого», моральні принципи, які визначають ставлення до ідеї інклюзії. Такі установки формують внутрішню мотивацію на збагачення іншим досвідом.

3. Особистісна готовність, яка полягає в особистісних установках на учня з особливостями психофізичного розвитку, внутрішня детермінація активності особистості.

Формування психологічної готовності буде ефективним завдяки цілеспрямованій науково-методичній роботі із залученням педагогів у різноманітні види діяльності для накопичення професійного досвіду і володіння сучасними продуктивними технологіями навчання, створення ситуації вибору у навчальній та практичній діяльності. Головною стратегією має стати розвиток емоційного інтелекту, вміння керувати своїми емоціями та протистояти стресу, формування позитивної Я-концепції особистості, розвиток самоаналізу власної діяльності та формування психологічної компетентності.

Базовим критерієм, що впливає на ефективність діяльності вчителя, є емоційне прийняття «особливої» дитини. Таке емоційне прийняття має професійний «бар'єр», оскільки у багатьох випадках педагоги не сприймають дитину, в успішності навчання якої вони не впевнені, виникають труднощі і в оцінюванні досягнень таких дітей .

Щодо готовності педагогічного працівника вводити дитину з психофізичними порушеннями в освітній процес, тут важлива обізнаність педагога зі специфікою навчання таких дітей та формами взаємодії з ними.

Педагогічні працівники, які вже мають досвід роботи на принципах інклюзивної освіти, розробили наступні способи введення дитини з особливими освітніми потребами, зокрема:

- приймати учнів з інвалідністю «як будь-яких інших дітей у класі»;
- залучати їх у ті ж форми роботи, хоч і ставити інші завдання;
- залучати учнів у групові форми роботи та групове вирішення завдань;
- використовувати активні та інтерактивні форми навчання.

Мотиваційна готовність педагога містить сукупність мотивів, адекватних цілям і задачам професійної діяльності. Професійна впевненість вчителя, емоційна і мотиваційна готовність працювати в умовах інклюзії переважно залежить від правильно спланованої роботи з підготовки закладу до реалізації інклюзивного процесу, проте більшість педагогів не знайомі з основними принципами й термінами інклюзивної освіти.

В умовах розвитку інклюзії в освіті педагог потребує організації системи психологічної підтримки, спільного аналізу професійного досвіду конкретного випадку, відпрацювання негативних емоцій. Для такої роботи психолог, який працює в школі, повинен уміти працювати з дорослими та їх психологічним станом, володіти консультаційними методами і прийомами аналізу професійної діяльності педагога.

Важливе значення для формування професійної впевненості педагогічного працівника має методична підтримка, а також те, що необхідним є розроблення загально педагогічних технологій, моделей розвивального уроку, технологій підтримки й дитячої співпраці, залучення батьків до педагогічного процесу.

У практиці інклюзивної освіти найбільш ефективними способами допомоги педагогам є робота міждисциплінарного консилиуму, в рамках якого педагоги спільно з психологом та іншими спеціалістами та батьками дитини з особливими освітніми потребами обговорюють індивідуальний план або адаптовану освітню програму, виходячи з особливостей учня.

Вирішальною умовою інклюзивної освіти є створення інклюзивного простору, який, насамперед, передбачає наявність як спеціально підготовлених педагогів, так і спеціально підготовленого освітнього середовища, матеріально-технічного забезпечення.

Особливу увагу треба звертати на підготовку педагогічних працівників. Забезпечення освітнього процесу кваліфікованими кадрами передбачає наявність у педагогів готовності до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Це мають бути педагоги, які приймають нову систему цінностей, творчо реалізують нові технології навчання, здатні вирішити проблему соціалізації дітей з особливими освітніми потребами володіють методами психолого-педагогічної діагностики, стабільно прагнуть до високих результатів у своїй професійній діяльності, знають специфіку освітніх програм, володіють методиками і технологіями навчання дітей означеної категорії, ефективно взаємодіють як у самому закладі, так із оточуючим соціумом.

Процес формування професійної готовності педагогічного працівника до роботи з дитиною з особливими освітніми потребами – процес складний і багатоплановий, який відбувається протягом усього життя педагога та розв'язується за допомогою закладу, методичної служби, психологічного супроводу. Варто наголосити, що без позитивного ставлення педагогічного працівника до дитини з особливими освітніми потребами будь-які спроби залучення її до освітнього простору приречені на невдачу.

III. КОМАНДА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСОБИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

3.1. Формування команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами

Навчання, виховання, розвиток дитини повинні відбуватися в атмосфері захищеності й психологічного комфорту. Середовище в освітньому закладі, де впроваджується інклюзивна освіта, має бути: системним, діяльним, відповідним розвитку дитини, комунікативним, адаптованим до реального життя. Середовище в закладі освіти, де навчаються діти з особливими освітніми потребами має бути розвивальним, насиченим предметами: іграми, навчальними посібниками, художніми картинами тощо. Перетворення її життєвого простору на корекційно-розвиткове середовище.

Педагогічна діяльність членів команди супроводу інклюзивного навчання несе в собі домінують особистісно орієнтованого спрямування освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими потребами. Педагогу необхідно побудувати роботу на уроці з урахуванням корекційної складової, підібрати ресурси, вибрати належний вид роботи, визначити пріоритети. Все це можливо за наявності чіткої системи організації освітнього процесу в інклюзивному класі, розробки у вигляді педагогічної інновації, яка зазвичай має вигляд педагогічної технології, педагогічної системи, та виокреслених очікувань щодо освітніх можливостей учня з особливими освітніми потребами.

Педагогічний працівник і асистент учителя в освітньому процесі також дотримується корекційно-компенсаторної складової, що проявляється у дотриманні певних правил та технологій у роботі з такими дітьми. Зокрема, внесення змін до організації освітнього процесу у класі, так зване диференційоване викладання, яке проявляється у модифікації подачі та оцінюванні навчального матеріалу. Тобто вчитель розробляє, трансформує завдання із підручника до потреб дитини чи групи дітей, а також обирає шлях оцінювання виконання завдань. До організації такої роботи він активно асистента вчителя, оскільки ця особа реалізуватиме в процесі уроку розроблені й адаптовані заходи.

Ефективність корекційної роботи значною мірою залежить від оптимального вирішення організаційних питань усіма членами команди: вибору форми проведення занять; підбору й комплектації корекційних груп; визначення тривалості та режиму занять.

За потреби учням з психофізичними порушеннями під час освітнього процесу пропонується індивідуальна психологічна корекція, яка обирається у таких випадках:

- ✓ якщо проблеми дитини або підлітка мають індивідуальний, а не міжособистісний характер;
- ✓ якщо дитина або підліток відмовляється працювати в групі в наслідок: недостатнього соціального досвіду, важкого фізичного порушення, негативного ставлення батьків до групової взаємодії;
- ✓ якщо у дитини чи підлітка виражена висока тривожність, необґрунтовані страхи, невпевненість у собі.

Індивідуальні спеціальні заняття з дітьми з особливими потребами організовується відповідно до висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку дитини, а саме, заняття з практичним психологом, вчителем-логопедом, вчителем-дефектологом, вчителем-реабілітологом тощо.

Групові заняття уможливають корекцію з декількома дітьми, а також використовувати можливості взаємодії дітей між собою під час заняття. При проведенні психологічної корекції особистісної сфери та міжособистісних стосунків, можна об'єднувати дітей з різною тяжкістю одного порушення разом зі здоровими дітьми. Різниця у віці може досягати 2-5 років, у залежності від розвитку дитини.

Індивідуальна навчальна та корекційно-розвиткові програми повинні встановлювати

реалістичні завдання. Якщо завдання далекі від реальності, то вона створює більше негативних моментів, чим позитиву (не бажання навчатися, дисбаланс у співпраці, негативізм, агресія тощо). Плануючи корекційно-розвиткову роботу потрібно враховувати дальню та ближню перспективу розвитку дитини, планувати як конкретні показники, так і їх відображення в діяльності у подальшій роботі з дитиною.

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

При плануванні та реалізації корекційної програми треба розуміти: що невдача в досягненні її цілей може не просто зберегти вихідну ситуацію неблагополуччя дитини, але й зробити її тяжчою. Тому треба контролювати динаміку роботи, відповідально ставитись до планування проведення як освітнього процесу, так і корекційно-розвиткової роботи. Таким чином, корекція розглядається як вагома складова освітнього процесу в інклюзивному класі. Все це слугує єдиній меті – забезпеченню якості життя дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.

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

Перелічені вище педагогічні якості та особистісні риси визначають активну позицію педагогічного працівника у створенні позитивних умов навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Таким чином, до функціональних обов'язків педагога інклюзивного класу додається внутрішнє прагнення до внесення змін у освітній процесу та самовдосконалення.

Батьки як активні партнери команди психолого-педагогічного супроводу дитини є активними учасниками.

Завдання батьків як членів команди – мати інформацію та бути відповідальним членом команди психолого-педагогічного супроводу дитини:

- брати участь у прийнятті рішень, які впливають на освіту дитини;
- надавати важливу інформацію, яка може вплинути на навчання та поведінку дитини в освітньому закладі;
- отримувати від учителів, керівників та інших спеціалістів інформацію про навчання й успіхи дитини;
- мати доступ до інформації про навчання дитини у школі, включаючи результати корекційно-розвиткових занять;
- надавати письмовий дозвіл на будь-які додаткові послуги, яких може потребувати дитина;
- отримувати консультації й надавати свідомий письмовий дозвіл на затвердження індивідуального навчального плану(ІНП), для дитини та індивідуальної програми розвитку (ІПР); освітні
- оскаржувати рішення, які не найкращим чином задовольнятимуть потреби дитини й працювати з командою над пошуком кращих рішень.

3.2. Індивідуальна програма розвитку

Індивідуальна програма розвитку – це письмовий документ, який загалом є контрактом між педагогічним колективом і батьками чи опікунами дитини. Він закріплює вимоги до організації навчання дитини, зокрема визначає характер освітніх послуг і форм підтримки.

Відповідно до листа Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 18.5.2012 р. № 1/9-384 «Про організацію інклюзивного навчання в загальноосвітніх

навчальних закладах», для учнів з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних класах, треба розробляти індивідуальну програму розвитку (ІПР).

Індивідуальна програма розвитку складається для її реалізації педагогами в навчальному закладі. Батьки можуть проводити додаткові заняття з дитиною вдома для підвищення досягнення ефективності очікуваних результатів, визначених у програмі (ІПР).

Індивідуальну програму розвитку розробляє група фахівців, у склад якої входять: заступник директора з навчально-виховної роботи, учителі, асистент учителя, психолог, учитель-дефектолог та інші педагогічні працівники. До процесу розробки ІПР обов'язково залучаються батьки або особи, які їх замінюють.

Що повинна містити індивідуальна програма розвитку?

Програма містить загальну інформацію про учня, оцінку наявного рівня розвитку дитини, необхідні додаткові послуги, види необхідних адаптації та модифікацій навчального процесу (навчальні цілі, навчальні матеріали, форми та методи навчання тощо), індивідуальну навчальну програму, а за потреби й індивідуальний навчальний план у контексті заповнення індивідуальної програми розвитку (ІПР).

Скільки часу діє індивідуальна програма розвитку (ІПР)?

Індивідуальна програма розвитку розробляється на один рік. Однак члени команди з розробки ІПР можуть у будь-який момент запропонувати провести збори, щоб модифікувати програму або скласти нову. Це може виявитись необхідним, наприклад, якщо:

- дитина досягла поставленої навчальної мети;
- у дитини виникають труднощі при досягненні визначених цілей;
- виникла необхідність збільшити кількість послуг дитині;
- дитину переводять в інший заклад;
- у дитини спостерігаються проблеми з поведінкою тощо.

Чи залучаються батьки до написання індивідуальної програми розвитку?

Участь батьків у розробці ІПР є надзвичайно важливою.

Батьки не тільки надають важливу інформацію про особливості розвитку дитини (інформація про стан здоров'я, розвиток, інтереси, особливості поведінки дитини тощо), вони узгоджують ІПР, підписуючи її.

Підписання батьками ІПР є обов'язковим і свідчить про те, що вони знають і поділяють навчальні цілі й завдання, визначені на рік; усвідомлюють характер модифікацій та адаптації навчального процесу; а також поінформовані про моніторинг і перегляд індивідуальної програми розвитку.

Чи обов'язковим є підписання індивідуальної програми розвитку батьками дитини?

Так, індивідуальну програму затверджує керівник навчального закладу та обов'язково підписують батьки.

Що таке індивідуальна навчальна програма та індивідуальний навчальний план у контексті написання індивідуальної програми розвитку (ІПР)?

Індивідуальна програма розвитку повинна містити індивідуальну навчальну програму та за потреби індивідуальний навчальний план.

Індивідуальна навчальна програма визначає знання, навички та вміння, які повинні опанувати учні в навчальному процесі з кожного предмета, а також зміст розділів і тем; розробляється на основі типових навчальних програм загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі спеціальних, з їх відповідною адаптацією.

При складанні індивідуальної навчальної програми педагоги в першу чергу аналізують відповідність вимог навчальної програми та методів, що використовуються на уроці, до наявних і потенційних можливостей дитини з особливими освітніми потребами.

Індивідуальний навчальний план визначає перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення, кількість годин, що відводяться на вивчення кожного предмета за роками навчання, та тижневу кількість годин. У плані враховуються додаткові години на індивідуальні і групові заняття, курси за вибором, факультативи тощо.

Індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма розробляються педагогічними працівниками, які беруть безпосередню участь у освітньому процесі, за участю батьків дитини або осіб, які їх замінюють, і затверджуються керівником навчального закладу. Навчальний план – державний документ, яким встановлюються структура навчального року, навчальні предмети, порядок їх вивчення за роками навчання та відповідний бюджет часу.

Типові освітні плани, що використовуються в системі спеціальної освіти, враховують особливості психофізичного розвитку дітей, умови навчання, а також містять інваріантну складову (зокрема й корекційно-розвиткові заняття), сформовану на державному рівні, обов'язкову для всіх закладів загальної середньої освіти, у яких навчаються учні з порушеннями психофізичного розвитку, незалежно від їх підпорядкування, типів і форм власності.

На основі типових освітніх планів заклад щорічно складають індивідуальні навчальні плани для дітей з особливими освітніми потребами, у яких враховуються і типові освітні плани закладів загальної середньої освіти і спеціальних шкіл, конкретизуючи варіативну складову з урахуванням особливостей порушень розвитку й індивідуальних освітніх потреб учнів. У навчальному плані представлені освітні галузі та предмети, через які вони реалізуються. Для створення оптимальних умов оволодіння навчальним матеріалом з учнями з особливими освітніми потребами проводять індивідуальні чи групові корекційно-розвиткові заняття, зокрема, розвиток мовлення, корекцію розвитку чи лікувальну фізкультуру тощо.

Індивідуальні навчальні програми містять точно визначений обсяг і характер навчального матеріалу, які відповідають пізнавальним можливостям дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Навчальні програми з усіх предметів передбачають розв'язання не лише загальноосвітніх, а й корекційних завдань.

Навчальний процес в інклюзивному класі здійснюється диференційовано за програмами, які діти можуть засвоїти і за умов кваліфікованої спеціальної корекційної допомоги. Тому, крім учителя в навчальному процесі активну участь бере асистент вчителя, котрий володіє корекційно-компенсаторними технологіями. До особливостей формування пізнавальних процесів кожного учня, який потребує індивідуального навчального плану, **адаптуються** (процес навчання, тобто визначаються форми, методи, технічне й методичне забезпечення навчального процесу, а також забезпечуються зміни фізичного середовища) та **модифікуються** (тобто вносяться зміни до понятійної сутності навчального матеріалу, його змісту, форм та методів навчання) стандартні навчальні плани, програми, методичні рекомендації, конспекти уроків, створюються індивідуальні навчальні плани, які є основою **курукулуму** для навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Термін «**курукулум**» походить від латинського слова *curriculum*, що дослівно означає – програми для розвитку дітей. Термін вживається у галузі освіти.

Парадигма модифікації стандартного навчального плану ґрунтується на кількох уявленнях:

- діти з інвалідністю мають нижчий рівень навчованості;
- мають проблеми з виконанням контрольних завдань;
- потребують більше повторень і практики для закріплення знань.

У своїх працях Т.Лорман наголошує, що важливо не розглядати модифікацію та адаптацію навчальної програми лише як зміну рівня навичок, необхідного для опанування матеріалу. Звичайно, модифікація може означати саме це, однак, зміну рівня навичок, необхідного для засвоєння матеріалу, слід розглядати як останній засіб. Його можна застосувати після того, як повною мірою були розглянуті можливості іншої адаптації (такої, як використання техніки, додаткових людських або інших ресурсів). Стосовно окремих дітей (наприклад, тих, хто має лише

порушення зору чи аналогічні порушення) модифікація рівня навичок, необхідних для засвоєння матеріалу, була б зовсім недоречною.

На підставі існуючих нормативно-правових документів, перелічених вище, та курикуламу, команда психолого-педагогічного супроводу розробляє індивідуальні заходи до освітніх потреб учня. Таким чином виникає ряд шкільної документації, яка дозволяє врахувати особливості психофізичного розвитку дитини та коригувати їх в процесі навчання. До такої документації, крім корекційно-розвиткових програм, які розробляє фахівець (корекційний педагог, логопед, вчитель-реабілітолог, фізіотерапевт та ін.) відносимо також портфоліо, «Case study» та індивідуальні навчальні програми (розробляються та формуються членами команди, особлива роль відводиться – педагогу), опис яких наводимонижче.

Портфоліо – це одна з форм збору інформації про учня та його розвиток, яка передбачає: зміщення акценту з того, що учень не знає і не вміє, на його сильні сторони, тобто, що він знає і чого навчився чи може навчитися; інтеграцію кількісних і якісних оцінок; домінування самооцінювання над зовнішнім оцінюванням.

Також портфоліо має переваги, оскільки: характеризує якість навчання різнобічно і багатомірно; розкриває індивідуальні можливості дитини; демонструє динаміку досягнень учня за певний проміжок часу; допомагає визначити ефективність та відповідність індивідуальної навчальної програми можливостям дитини, коригувати її; стежити за розвитком соціалізації та формуванням особистості учня; здійснювати зворотний зв'язок між дитиною, батьками, вчителем.

Містить порт фоліо інформацію про учня та його роботи: зошити, малюнки та інші види праці. Переважно має вигляд папки з файлами.

«Casestudy» – це приклади успішної практики залучення дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивної освіти. Подається як описова інформація про учня, його попередній досвід, програми за якими навчався, допомога, що надається в школі, характеризується робота фахівців: форми роботи, технології та реакція учня на таке втручання. Також подається інформація про перспективу подальшого навчання чи професійної спрямованості, може доповнити портфоліо.

Наразі педагогічні працівники модифікують навчальні програми і складають індивідуальні навчальні плани під дітей з особливими освітніми потребами.

Індивідуальний навчальний план – один з найважливіших інструментів у роботі з дітьми з особливими потребами, формальний документ, який містить детальну інформацію про дитину й послуги, які вона має отримувати. Він розробляється командою педагогів і фахівців, об'єднує їхні зусилля з метою створення комплексної програми роботи з дитиною і, водночас, визначає, які саме послуги надаватиме кожен фахівець.

Індивідуальний навчальний план визначає необхідні адаптації та слугує підґрунтям для подальшого планування навчальних занять. Він розробляється та реалізується для кожного учня з особливими освітніми потребами.

В інклюзивному класі рішення стосовно форм, методів, засобів роботи з дитиною ухвалюється колективно; члени команди несуть колективну відповідальність за результат.

Також необхідно пам'ятати, що батьки є – рівноправними членами команди; всі 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.

Загальновідомо, що ефективність освітнього та корекційно-розвиткового процесу в інклюзивному класі значною мірою залежить від скоординованості дій педагога та різнопрофільних фахівців (педагога, соціального працівника, спеціального педагога, медичного працівника, психолога, асистента вчителя, вчителя-реабілітолога, вчителя-логопеда, батьків), які входять до складу навчальної команди. Фаховий супровід дитини з особливостями психофізичного розвитку забезпечує формування необхідних навичок і вмінь.

Зразки ІІР

Індивідуальна програма розвитку (Зразок)

1. Період виконання: 1 рік

2. Загальні відомості про учня:

прізвище, ім'я, по батькові: *Т М Р*

Дата народження: 7 років

Повне найменування освітнього закладу, в якому навчається дитина:

Рік навчання: *2018 – 2019 н. р. (1 клас)*

3. Відомості про особливості розвитку учня (особливі освітні потреби, стан здоров'я, фізичний і мовленнєвий розвиток, когнітивну, емоційно-вольову сферу, навчальну діяльність).

№ з/п	Дата	Короткий зміст	Джерело інформації
1	18. 08. 2018	Труднощі у навчанні внаслідок загальмованості розвитку психічних процесів, незрілість особистості, неважкі розлади когнітивної сфери, зниження пізнавальної активності, емоційно-вольова незрілість, обумовлені педагогічною і соціальною занедбаністю	Витяг з психолого-медико-педагогічної консультації ОДА Або висновок про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини від __ № __

4. Наявний рівень знань і вмінь учня

Потенційні можливості	Потреби
Знижена психічна витривалість і розумова працездатність учня. Комплекси з приводу порушень мовлення	Допомога асистента вчителя.

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

Так (зазначити потреби) *додаткова підтримка асистента вчителя*

Ні

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

Найменування заняття	Фахівець, який проводить заняття	Місце проведення заняття	Дата проведення заняття	Періодичність
Корекція розвитку	Практичний психолог	Кабінет психолога	Понеділок 12.20. – 13.05. Середа 10.20. – 11.05	2 раз на тиждень
Розвиток мовлення	Вчитель логопед	Кабінет логопеда	Вівторок 13.00-13.30	1 раз на тиждень
ЛФК	Вчитель-реабілітолог	Кабінет ЛФК	Четвер 14.00-14.30	1 раз на тиждень

7. Характеристика учня

Сфера розвитку	Стисла характеристика	Заплановані дії	Очікувані результати
Емоційно-вольова	Має підвищену вразливість, стан дискомфорту; дещо занижений рівень емоційного інтелекту; рівень емпатії достатній; є схильність до спонтанної поведінки; виявляє живу цікавість до оточуючого як джерела отримання допомоги, інформації; несамотійність, невміння цілеспрямовано виконувати завдання, проконтролювати свою роботу; низька продуктивність праці в умовах навчальної діяльності, нестійкість уваги при низькій працездатності	Вчити розуміти емоційний стан, свій та оточуючих людей, дати уявлення про способи вираження власних емоцій (міміка, жести, поза, слово), удосконалювати здатність керувати своїми почуттями, вчити в прийнятній для нього формі розповідати про свій внутрішній світ; співпереживати, переключати на позитивні моменти	Підвищення уваги, працездатності, розвиток сили волі, впевненості в собі.
Фізична	Фізично-здоровий		
Когнітивна	Недостатнє вміння розпізнавати почуття іншої людини, нерозуміння її емоційного стану; недостатньо сформовані знання про моральні якості людини (чесність, дружба, доброта, взаємовиручка)	Формувати здатність до диференціації якостей людини; вміння адекватно оцінити себе і знайти своє місце в загальній структурі взаєностосунків членів групи; прагнення до взаємосприйняття і взаєморозуміння в колективі .	Сформовані уявлення про основні емоції (спокій, радість, злість (гнів), захоплення, інтерес, задоволення; розвиток здібностей впізнавати емоції, які переживають ровесники в реальній взаємодії.
Мовленнєва	Має порушення мовлення, помірний ступінь фіксованості на власному порушенні мовлення	Заняття логопедичного характеру на ліквідацію порушень мови. Артикуляційні вправи. Наприклад: ігри «Трубочка», «Чашечка», тощо. Підбір слів з різних частин мови, де звучать звуки ч, ц, щ, ж, складання з ними словосполучень,	Виправлення порушення мовлення.

		речень	
Соціальна	Соціально-адаптований		

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

Порядковий номер	Навчальний предмет	Програма	
		Адаптована	Модифікована
1. Українська мова		Адаптована	
2. Літературне читання		Адаптована	
3. Математика		Адаптована	
4. Іноземна мова		Адаптована	
5. Природознавство		Адаптована	

Звільнення від вивчення окремих навчальних предметів

- Так (зазначити предмет)
 Ні

9. Адаптація (необхідне підкреслити)

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

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

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

Необхідне спеціальне обладнання

- Так
 Ні

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

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

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

Навчальний предмет: Українська мова

Цілі навчання	Зміст	Педагогічні технології, спрямовані на досягнення мети	Оцінювання знань які засвоїв учень за рік/ півріччя
Вчити визначати у тексті зачин, основну	Текст. Різні типи текстів (опис, розповідь, есе).	Ігрові технології, технол	

<p>частину, кінцівку; ділити текст на частини</p> <p>Вчити розрізняти на слух і на письмі розповідні, питальні, спонукальні речення, розрізняти серед них окличні і неокличні, знаходити головні і другорядні члени речення у найпростіших випадках.</p> <p>Вчити визначати значущі частини слова: закінчення, частини основи: корінь, суфікс, префікс, розрізняти спільнокореневі слова та форми того самого слова, ділити на групи слова, що відповідають на питання різних частин мови</p>	<p>Тема і мета висловлювання.</p> <p>Заголовок. Поділ тексту на частини, складання плану з допомогою вчителя та самостійно.</p> <p>Спостереження за роллю абзаців.</p> <p>Речення.</p> <p>Граматична основа.</p> <p>Види речень.</p> <p>Головні й другорядні члени.</p> <p>Кома при однорідних членах речення</p> <p>Слово: Значення слова</p> <p>Частини мови.</p> <p>Лексичне значення слова; морфемна будова слова; частини мови.</p>	<p>огія особистісно-орієнтованого навчання, інформаційно-комунікаційна технологія, метод ейдетики</p>	
---	--	---	--

<p><i>Оцінювання знань які засвоїв учень за рік/півріччя</i></p>	
<p>Умовні позначення: <i>О</i> – учень оволодів умінням, досяг визначеної мети; <i>СП</i> – спостерігається суттєвий прогрес; <i>НП</i> – спостерігається незначний прогрес; <i>ПН</i> – прогресу в досягненні конкретної мети нема</p>	<p>Методи оцінювання Зразки робіт Спостереження Контрольні аркуші Тестові завдання Стандартні тести</p>

Навчальний предмет: Літературне читання

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

<p>Вчити визначати жанр прочитаного твору: пояснювати свій вибір; розрізняти казку народну і літературну; пояснювати спільне та відмінне у цих творах; розрізняти прозові, поетичні, драматичні твори; називати, які теми книжок цікавлять; називати улюблені твори та імена улюблених авторів.</p> <p>Вчити читати вголос свідомо, правильно, виразно із дотриманням основних норм літературної вимови і мовчки (усвідомлено) в оптимальному для розуміння темпі</p>	<p>Усна народна творчість. Поезія. Байки. Літературні казки, оповідання, легенди, уривки з повістей, повістей-казок. П'єси. Науково-художні оповідання, повісті, казки.</p>		
---	---	--	--

Навчальний предмет: Іноземна мова

Цілі навчання	Зміст	Педагогічні технології, спрямовані на досягнення мети	Оцінювання знань які засвоїв учень за рік/ півріччя
<p>Вчити називати предмети, що знаходяться у помешканні; називати свою адресу.</p> <p>Вчити називати продукти харчування, назви одягу. Вчити давати короткі відповіді на запитання. (діалог у магазині).</p> <p>Вчити назви днів тижня, види спорту, знаряддя необхідні для занять спортом.</p> <p>Вчити читати слова, що належать до даної теми</p>	<p>Місце проживання. Помешкання.</p> <p>Покупки. Їжа.</p> <p>Відпочинок і дозвілля</p>	<p>Ігрові технології. Технологія особистісно-орієнтованого навчання</p>	

Навчальний предмет: Математика

Цілі навчання	Зміст	Педагогічні технології, спрямовані на досягнення мети	Оцінювання знань які засвоїв учень за рік/півріччя
<p>Вчити називати багатозначні числа, записувати, порівнювати.</p> <p>Вчити застосовувати алгоритм письмового множення й ділення багатозначного числа на однозначне й двоцифрове;</p> <p>Вчити виконувати письмове множення й ділення багатозначного числа на однозначне й двоцифрове.</p> <p>Вчити читати й записувати, порівнювати дроби, знаходити дріб від числа та число за його частиною.</p> <p>Вчити розв'язувати задачі на знаходження площі прямокутника.</p>	<p>Усна та письмова нумерація, читання, запис, утворення, порівняння багатозначних чисел.</p> <p>Лічба в межах мільйона.</p> <p>Склад числа за розрядами і за класами. Письмове додавання і віднімання, множення й ділення багатозначних чисел.</p> <p>Дроби. Читання та запис дробів. Чисельник і знаменник дроби.</p> <p>Порівняння дробів.</p> <p>Знаходження дроби від числа.</p> <p>Знаходження числа за величиною його дроби.</p> <p>Швидкість тіла у прямолінійному рівномірному русі.</p> <p>Одиниці швидкості.</p> <p>Залежність між швидкістю тіла, часом і пройденим шляхом при рівномірному прямолінійному русі та формули їх обчислення.</p> <p>Площа. Порівняння плоских геометричних фігур за площею.</p> <p>Формула площі прямокутника, квадрата</p>	<p>Ігрові технології.</p> <p>Технологія особистісно-орієнтованого навчання.</p> <p>Інформаційно-комунікаційна технологія. Метод ейдетики</p>	

Навчальний предмет: Природознавство

Цілі навчання	Зміст	Педагогічні технології, спрямовані на досягнення мети	Оцінювання знань які засвоїв учень за рік/півріччя
<p>Вчити називати склад сонячної системи, теплові пояси Землі, умови для життя живих організмів. Пояснювати зв'язок між добовим та річним рухом Землі і періодичними змінами в природі. Формувати уявлення про план місцевості, масштаб, вчити розрізняти план і карту. Називати основні та проміжні сторони горизонту.</p> <p>Вчити називати і показувати на карті океани й материки, розрізняти їх особливості природи.</p> <p>Формувати уявлення про різноманітність природи України.</p>	<p>Всесвіт і сонячна система. Склад сонячної системи. Теплові пояси. Добовий і річний рух Землі. Місяць – природний супутник Землі. Сузір'я.</p> <p>План і карта. Горизонт, сторони горизонту. Орієнтування на місцевості. Масштаб. Робота з планом і картою.</p> <p>Природа материків і океанів.</p> <p>Природа України</p>	<p>Ігрові технології. Технологія особистісно-орієнтованого навчання. Інформаційно-комунікаційна технологія. Метод ейдетики</p>	

11. Джерела інформації в процесі розроблення індивідуальної програми розвитку:

- Висновок психолого-медико-педагогічної консультації
- Попередня індивідуальна програма розвитку
- Батьки
- Учень
- Інші

12. Члени групи з розроблення індивідуальної програми розвитку

Прізвище, ім'я, по батькові	Найменування посади	Підпис

13. Узгодження індивідуальної програми розвитку з:

1) батьками/ законними представниками:

підпис _____ дата _____

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

Дата	Мета	Відповідальні особи
10.09	Ознайомлення батька з результатами спостереження за дитиною	Класний керівник
17.09	Ознайомлення батька з програмою корекційно-розвиткових занять	Практичний психолог
10.12	Надання інформації про розвиток пізнавальних процесів дитини	Практичний психолог
18.02	Співпраця батьків у розвитку соціальних навичок дитини	Асистент учителя
20.05	Надання інформації про динаміку когнітивного розвитку	Практичний психолог

15. Моніторинг стану розвитку учня та його навчальних досягнень

Сфери розвитку/ навчальні предмети	Строк проведення моніторингу			
	Протягом першого півріччя навчального року	Після закінчення першого півріччя навчального року	Протягом другого півріччя навчального року	Після закінчення навчального року
Українська мова	<i>Заповнюється від руки протягом навчального року</i>			
Літературне читання				
Математика				
Природознавство				
Іноземна мова				

Директор закладу освіти _____ (підпис)

_____ 20 року

Індивідуальна програма розвитку (Зразок)

1. Період виконання: 1 рік

2. Загальні відомості про учня:

прізвище, ім'я, по батькові: Ц О Ю

Дата народження: 9 років

Повне найменування освітнього закладу, в якому навчається дитина:

Рік навчання: 2018 – 2019 н. р. (2 клас)

3. Відомості про особливості розвитку учня (особливі освітні потреби, стан здоров'я, фізичний і мовленнєвий розвиток, когнітивну, емоційно-вольову сферу, навчальну діяльність).

№ з/п	Дата	Короткий зміст	Джерело інформації
1	27.09.2017	Інклюзивне навчання за програмою для дітей із ЗПР	Висновок обласної ПМПК
2	10.04.2017	Відставання в психомоторному розвитку	Лікар педіатр
3	10.04.2017	Мовлення тихе, зрозуміле. Темп мовлення повільний. Складова структура багатоскладових слів порушена. Словниковий запас обмежений побутовою лексикою. Фонематичні процеси не сформовані	Лікар логопед
4	10.04.2017	Навчальний матеріал засвоює на низькому рівні. Змісту прочитаного вчителем не розуміє, на питання не відповідає. Має труднощі у запам'ятовуванні програмового матеріалу. Увага – короткочасна	Класний керівник
5	10.04.2017	Уникає контакту, не виявляє інтересу до співпраці. Відволікається на сторонні подразники	Практичний психолог

4. Наявний рівень знань і вмінь учня

Потенційні можливості	Потреби
Дівчинка має низький рівень знань. Букви знає окремі, читати не вміє. Пише за зразком окремі літери. Словниковий запас бідний.	Потребує постійного контролю та індивідуального підходу.
Списування та письмо під диктовку речень та невеликих текстів.	Контроль з боку вчителя початкових класів та асистента-вчителя. Додаткові заняття з корекційним педагогом.
Усне та писемне додавання і віднімання в межах 20.	Робота з індивідуальними картками.

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

Так асистент вчителя

Ні

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

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

Найменування заняття	Фахівець, який проводить заняття	Місце проведення заняття	Дата проведення заняття	Періодичність
Корекція розвитку	Практичний психолог	Кабінет психолога	Понеділок 12.20. – 13.05. Середа 10.20. – 11.05	2 раз на тиждень
Розвиток мовлення	Вчитель логопед	Кабінет логопеда	Вівторок 13.00-13.30	2 раз на тиждень
ЛФК	Вчитель-реабілітолог	Кабінет ЛФК	Четвер 14.00-14.30	1 раз на тиждень

7. Характеристика учня

Сфера розвитку	Стисла характеристика	Заплановані дії	Очікувані результати/уміння
Емоційно-вольова	Уникає контакту, не виявляє інтересу до співпраці. Скована, не виявляє ознак розуміння суті виконуваних завдань. Не аналізує завдання, може лише назвати окремі об'єкти чи предмети, не виявляє ознак розуміння сюжетних малюнків. Відволікається на сторонні подразники.	Проведення тестових завдань на розвиток мислення, уваги, пам'яті. Робота з психологом за індивідуальним планом.	Вільно спілкується з однолітками. Аналізує завдання, виявляє розуміння сюжетних малюнків, завдань. Менше відволікається на сторонні подразники.
Фізична	Фізичний розвиток – гармонійний, відповідає віковим нормам.	Відвідування уроків фізичної культури	Має гармонійний фізичний розвиток
Когнітивна	Навчальний матеріал засвоює на низькому рівні. Змісту прочитаного вчителем не розуміє, на питання не відповідає. Має труднощі у запам'ятовуванні програмового матеріалу. Увага – короткочасна	Вправи на концентрацію уваги, мислення. Розучування скоромовок, чистомовок для розвитку пам'яті та мовлення	Розуміє зміст прочитаного, відповідає на запитання по тексту.
Мовленнєва	Мовлення тихе, зрозуміле. Темп мовлення повільний. Структура багатоскладових слів порушена. Словниковий запас	Консультація логопеда. Вправи на розвиток правильної звуковимови.	Розвинене зв'язне мовлення

	обмежений побутовою лексикою. Фонематичні процеси не сформовані. Фразове мовлення коротке з елементами аграматизму. Самостійне зв'язне мовлення не розвинене. Грамотою оволодіває з великими труднощами. Знає деякі букви, читати не вміє. На письмі копіює не свідомо. Зміст прочитаного вчителем тексту не розуміє. У звуковимові порушення	Читання батьками додаткової літератури для подальшого переказування	
Соціальна	Дитина соціалізована на побутовому рівні. Не знає своєї адреси. Дівчинка товариська, дружелюбна	Залучення до позакласної та позашкільної роботи. Практичне засвоєння в застосуванні слів і виразів для соціальної адаптації	Соціально адаптована

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

Порядковий номер	Навчальний предмет	Програма	
		Адаптована	Модифікована
1. Українська мова		Адаптована	
2. Літературне читання		Адаптована	
3. Математика		Адаптована	
4. Іноземна мова		Адаптована	
5. Природознавство		Адаптована	

Звільнення від вивчення окремих навчальних предметів

Так (зазначити предмет)

Ні

9. Адаптація (необхідне підкреслити)

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

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

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

Необхідне спеціальне обладнання

Так

Ні

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

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

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

Навчальний предмет: Українська мова

Цілі навчання	Зміст	Педагогічні технології, спрямовані на досягнення мети	Оцінювання знань, які засвоїв учень за рік/півріччя
Активізація засвоєння семантичної (сислової) сторони слова.	Письмо під диктовку складів та невеликих слів. Визначати речення в усному і писемному мовленні, знаходити межі речень у тексті. Списувати друкований текст по складах і цілими словами	Інтерактивні технології	
Оволодіння вміннями звуко-буквеного аналізу слова	Формувати практичні мовленнєві навички письма на основі доступних відомостей про речення як таке, що виражає закінчену думку. Удосконалення вимови звуків, які становлять певні труднощі. Автоматизація правильної вимови звуків	Диференційований підхід до навчання	
Формування свідомого ставлення до навчання	Спільно з учителем перевіряти правильність написання слів шляхом орфографічного промовляння. Складання текстів(усно) за серіями малюнків	Особистісно-орієнтовані технології	
<i>Оцінювання знань які засвоїв учень за рік/півріччя</i>			
Умовні позначення: О – учень оволодів умінням, досяг визначеної мети; СП – спостерігається суттєвий прогрес; НП – спостерігається незначний прогрес; ПН – прогресу в досягненні конкретної мети нема		Методи оцінювання Зразки робіт Спостереження Контрольні аркуші Тестові завдання Стандартні тести	

Навчальний предмет: Літературне читання

Цілі навчання	Зміст	Педагогічні технології, спрямовані на досягнення мети	Оцінювання знань, які засвоїв учень за рік/півріччя
Удосконалити навички читання вголос	Читати вголос цілими словами. Співвідносити прочитане слово з малюнком. Вивчити п'ять нових слів з теми	Ігрові технології	
Збагачувати словниковий запас	Слухати текст. Давати відповіді на запитання вчителя за змістом прочитаного тексту. Вивчити слова ввічливості та використовувати їх у повсякденному житті	Технології розвивального навчання	

Розрізняти усне й писемне мовлення	Читати вголос цілими словами (з поступовим переходом до фразового читання) доступні за змістом тексти. Слухання тексту. Вчити визначати разом з учителем причино – наслідкові зв'язки між описуваними подіями і вчинками дійових осіб (відповіді на запитання: хто? що зробив? чому?та ін.).	Технологія традиційного навчання.	
Розвивати зв'язне мовлення	Читати вголос цілими словами (з поступовим переходом до фразового читання) доступні за змістом тексти. Слухання тексту. За допомогою та запитаннями вчителя висловлювати своє ставлення до описаних подій (вчинків дійових осіб).	Технології розвивального навчання	

Навчальний предмет: Математика

Цілі навчання	Зміст	Педагогічні технології, спрямовані на досягнення мети	Оцінювання знань, які засвоїв учень за рік/ півріччя
Рахунок в межах 20	Пряма і зворотна лічба в межах 20. Назви компонентів дій	Технологія критичного мислення	
Оволодіння додаванням та відніманням в межах 20	Додавання та віднімання в межах 20.	Диференційовані технології	
Ознайомлення з елементами геометрії	Одиниці вимірювання. Додавання і віднімання в межах 20. Креслення відрізків.	Прикладні технології	
Ознайомлення з одиницями вимірювання	Розрізнення одиниць вимірювання довжини, часу, монети.	Ігрові технології	

11. Джерела інформації в процесі розроблення індивідуальної програми розвитку:

Висновок психолого-медико-педагогічної консультації

Попередня індивідуальна програма розвитку

Батьки

Учень

Інші

12. Члени групи з розроблення індивідуальної програми розвитку

Прізвище, ім'я, по батькові	Найменування посади	Підпис

13. Узгодження індивідуальної програми розвитку з:

1) батьками/ законними представниками:

підпис _____ дата _____

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

Дата	Мета	Відповідальні особи
10.09	Ознайомлення мами з результатами спостереження	Класний керівник
17.09	Ознайомлення батьків з розкладом корекційно-розвиткових занять	ЗДНВР
10.12	Надання інформації про розвиток пізнавальних процесів дитини	Практичний психолог
18.02	Співпраця батьків у розвитку соціальних навичок дитини	Асистент учителя
20.05	Надання інформації про динаміку когнітивного розвитку	Практичний психолог

15. Моніторинг стану розвитку учня та його навчальних досягнень

Сфери розвитку/ навчальні предмети	Строк проведення моніторингу			
	Протягом першого півріччя навчального року	Після закінчення першого півріччя навчального року	Протягом другого півріччя навчального року	Після закінчення Навчального року
Українська мова	<i>Заповнюється від руки протягом навчального року</i>			
Літературне читання				
Математика				
Природознавство				
Іноземна мова				

Директор закладу освіти _____ (підпис)

3.3. Психолого-педагогічна характеристика

Алгоритм складання психологічної характеристики дитини з особливими освітніми потребами

1. Особливості контакту, наявність інтересу до співпраці з дорослим, однолітками.
2. Фізичний розвиток (відхилення в фізичному розвитку, стан загальної моторики, координація рухів)
3. Особливості розвитку психічних процесів (сприймання, уваги, пам'яті,

мислення, уяви).

- Увага: стійкість, обсяг, концентрація, особливості розподілу та переключення.
- Сприймання: обсяг, точність, осмисленість, особливості зорового та слухового сприймання, сприймання форми, розміру, кольору; сприймання простору, руху, часу.
- Пам'ять: швидкість, повнота, міцність запам'ятовування. Особливості запам'ятовування цифрового, наочно, словесного матеріалу. Форма запам'ятовування (мимовільна, довільна, механічна, логічна). Сформованість опосередкованого запам'ятовування.
- Особливості мовлення: словниковий запас (імпресивний та експресивний), темп і плавність мовлення, рівень мовленнєвої комунікації.
- Мислення: рівень сформованості виду мислення (наочно-дійове, наочно-образне, словесно-логічне). Сформованість мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення). Уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Здатність самостійно робити висновки. Наявність та особливості переносу знань та навичок у нову ситуацію.

4. Характер провідної діяльності. Опис предметно-практичних дій. Виявлення інтересу до завдань. Характер, рівень необхідної допомоги, навчованість, міра самостійності.

5. Емоційні та особисті особливості:

- Комунікативність. Домінуючий фон настрою. Навіюваність.
- Здатність до вольових зусиль.
- Реакції на успіх, похвалу (адекватність, неадекватність, вмотивованість, очікування, бажання бути оціненим, продуктивність).
- Критичність (вміння оцінювати ситуацію, адекватність поведінки).
- Характер інтересів (інфантильний, пізнавальний, шкільний, позашкільний, специфічний).

6. Яскраві особливості особистості (моральні якості, стосунки з однолітками та дорослими).

7. Рівень самооцінки.

Дата

П.І.Б. психолога

План написання педагогічної характеристики на дитину з особливими освітніми потребами

I. Навчальна діяльність.

1. Термін навчання у закладі освіти.
2. Рівень навчальних досягнень (за розділами програми), лінія успішності (причини її нерівномірності), системність і міцність знань.
3. Усвідомлення обов'язків школяра, інтерес до навчання (до яких саме предметів).
4. Ставлення до оцінювання своєї навчальної діяльності педагогами.
5. Самооцінка своїх успіхів у навчанні, її мотивація.
6. Особливості процесів пам'яті, мислення, сприймання, мовлення.
7. Ступінь сформованості вміння вчитися, планувати свою роботу, контролювати себе.

II. Трудова діяльність.

1. Участь у різних видах суспільно-корисних заходів.
2. Працелюбність.

III. Загальна характеристика.

1. Дисциплінованість.
2. Реакція на зауваження дорослих, емоційна вразливість.
3. Місце у класному колективі (формальне чи неформальне лідерство, позиція «підлеглого» тощо).
4. Ініціативність, співпраця в груповій роботі.

IV. Психологічні особливості.

1. Настрій.
2. Мобільність, комунікабельність.
3. Врівноваженість, стриманість.

(Зразок)

ХАРАКТЕРИСТИКА пишеться на бланку закладу освіти (реквізити)

ХАРАКТЕРИСТИКА

Учня \ учениці _____ класу (індивідуальної чи колективної форми навчання)

ППП (учня \ учениці) _____ (навчався / навчалася) в _____ класі за програмою (загальноосвітньої школи / інтенсивної педагогічної корекції (ЗІР) / спеціальної школи для дітей з розумовою відсталістю) / (відповідно до витягу з протоколу ОПМПК) на (колективній / індивідуальній формі).

За період навчання проявив себе добрим, вихованим учнем, хоча наприкінці навчального року були прояви впертості. Хлопчик досить повільний, постійно потребував заохочення, дуже любить розфарбовувати малюнки фарбами, олівцями також малює, але малюнки намальовані олівцями йому не подобаються, бо вони не охайні (важко дитині дотримуватися меж малюнка).

Тижневе навантаження відповідно до навчального плану – 10 годин: навчання грамоти – 6 год., математика - 3 год., Я і Україна - 1 год.

Навчальний матеріал з даних предметів засвоїв на достатньому та середньому рівні.

Навчання грамоти (читання): Зміст тексту після читання вчителем розуміє, може переказувати. На запитання відповідає і словами, і простими реченнями. Дуже любить слухати казки, вірші. Знає всі букви алфавіту. Розрізняє і друковані, і рукописні літери. Андрій самостійно читає складами, може переказати короткий прочитаний самостійно текст. Декламування віршів дається дуже важко, не дотримується інтонації. Словниковий запас у порівнянні з початком навчального року поширився. Дитина може вільно описувати картинки, складати сюжетну розповідь за серіями картинок. Наприкінці навчального року прочитав 18 слів за хвилину незнайомого тексту, стисло переказав прочитане.

Навчання грамоти (письмо): письмо дитині дається дуже важко, адже у нього порушений розвиток дрібної моторики. Важко писати у вузькому рядочку. Знає всі рукописні літери, іноді може сплутати літери, які подібні за написанням при письмі під диктовку. Потребує контролю з боку вчителі при списуванні з друкованого тексту. Слова і речення легко пише за трафаретом. Важко дається письмо під диктовку слів та речень.

Математика: знає і пише під диктовку всі цифри, знає послідовність натуральних чисел в межах 20. Співставляє число і цифру. Списує з підручника приклади правильно. Самостійно може розв'язати приклади лише за допомогою рахівниці, лінійки або пальчиків. Знає значення дії «додати» та «відняти», «збільшити» та «зменшити». Знає назви геометричних фігур, вміє користуватися лінійкою при кресленні відрізків. Розв'язує прості задачі лише за допомогою детального аналізу та з допомогою вчителя, хоча знає ключові слова. Важко дається запис короткої умови до задачі. Частково знає склад числа.

Я і Україна. Знає назву держави, краю, міста, вулиці, державні символи, правила поведінки в школі, обов'язки школяра, правила поведінки за столом хоча не завжди їх дотримується; знає своє родинне дерево, професії батьків, бабусі, може називати живу і неживу природу; властивості повітря, стани води називає лише за допомогою підказок .

Вчитель (початкового навчання): (підпис) (прізвище, ім'я, по батькові) Директор : (підпис) (прізвище, ім'я, по батькові)

IV. КУРИКУЛУМ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

4.1. Дидактичні принципи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

Дидактичні принципи – основні положення, що визначають зміст, форми й методи організації навчального процесу відповідно до його загальних цілей і закономірностей. Принципи, визначені загальною дидактикою, лежать і в основі навчання дітей з особливими освітніми потребами, проте реалізуються вони специфічно, з урахуванням особливостей розвитку цієї категорії учнів. Зокрема, оскільки особливим компонентом навчального процесу для таких дітей є корекція, то існує і специфічна група принципів, які відображають ці особливості [3].

Принципи спеціальної дидактики можна об'єднати у наступні групи (за С. Мироною) [13]:

Принципи навчання дітей з особливими освітніми потребами

Принцип	Особливості реалізації
Принцип виховуючої спрямованості навчання	Виховна мета має реалізовуватись не тільки через зміст навчального матеріалу і прямий вплив вчителя, а й опосередковано через методи, які використовує вчитель, діяльність вчителя й учня, їхнє спілкування
Принцип науковості процесу навчання	Цей принцип слід реалізовувати з урахуванням пізнавальних можливостей дітей, пам'ятаючи, що у них порушена здатність проникати в сутність явища, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, критично оцінювати одержану інформацію. Також до порушень цього принципу може призвести необхідність спростити матеріал або зменшити його обсяг
Принцип систематичності та послідовності навчання	У великій мірі цей принцип залежить від використання вчителем корекційних прийомів. Для кращого опанування матеріал слід поділяти на доступні для засвоєння частини, в кожній з яких виділяти основні знання. У подальшому слід встановлювати взаємозв'язки саме між цими вузловими питаннями, поступово деталізуючи їх чи доповнюючи. Слід допомагати учням у здійсненні узагальнень, висновків; стимулювати їх до пригадування раніше вивченого і переносу знань з одного предмета на інший. Цьому сприятимуть завдання міжпредметного характеру, інтегровані уроки. Виклад нового матеріалу слід поєднувати з поглибленням, уточненням, виправленням помилок, систематизацією й узагальненням. Для утворення повноцінної системи знань слід вчити дітей
	Використовувати раціональні прийоми запам'ятовування. Спочатку при вивченні нового матеріалу слід надавати перевагу індуктивним шляхам його вивчення, поступово застосовуючи й дедуктивні, Пошукові методи навчання

<p>Принцип доступності знань</p>	<p>Оскільки діти з порушеннями інтелекту відрізняються за Клінічними особливостями, то вчителю слід індивідуально підбирати методи навчання для кожного учня. Основний критерій підбору – щоб методи не були а ні занадто простими (бо відбуватиметься пристосування до порушення замість розвитку), а ні занадто складними (це загрожує розумовою та емоційною перевтомою). Як і для учнів з нормативним розвитком, цей принцип вимагає дотримання дидактичного правила «від простого до складного»</p>
<p>Принцип активності та свідомості у навчанні</p>	<p>Формування життєвої компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями – необхідна умова їх соціальної інтеграції, здатності застосовувати здобуті знання і вміння у практичній життєдіяльності. Досягнути цього можна лише за умови свідомого засвоєння учнями навчального матеріалу. Проте реалізація цього принципу ускладнюється психологічними особливостями дітей з інтелектуальними порушеннями. Зокрема, учнів у наслідок зниження пізнавальної активності не цікавлять процесом здобування знань, часто засвоюють їх механічно. Через порушення операцій мислення учні засвоюють знання поверхово, не розуміючи справжньої сутності причинно-наслідкових зв'язків і взаємозалежності. Одним із ефективних шляхів розвитку інтересу до навчання є його мотивація. У початкових класах значущими для дитини мотивами може бути сам процес засвоєння знань, організований у цікавій формі. Старшокласникам слід показувати необхідність знань для їхнього самостійного життя, практичної діяльності. Розуміння важливості знань слугуватиме водночас і засобом підвищення усвідомленості їх засвоєння</p>
<p>Принцип наочності</p>	<p>Використання цього принципу ускладнюється розбіжністю між чуттєвою і раціональною формами пізнання у дітей з інтелектуальними порушеннями; порушенням взаємозв'язку у них 1-ї і 2-ї сигнальних систем; недосконалістю сприймання; розривом між наочністю, її словесним позначенням і закріпленням сприйнятого у свідомості; недорозвитком мислення. Важливо пам'ятати, що наочність – це перш за все засіб корекції неправильно сформованих уявлень та понять, розвитку вищих форм мислення дитини, раціонального пізнання, а тому вона не повинна використовуватись з метою спрощення процесу засвоєння знань, не виступати способом пристосування до порушення</p>
<p>Принцип міцності засвоєння знань, формування вмінь і навичок</p>	<p>Особливістю розумово відсталих дітей є невідповідність між засвоєнням теорії і вмінням використовувати її у практичній діяльності. Саме тому багато уваги слід приділяти практичній роботі учнів. Важливо, щоб це була осмислена діяльність, а не механічна, яка б спиралася на наочно-образну, емоційну пам'ять з поступовим переходом до словесно-логічного запам'ятовування</p>

Принцип корекційної спрямованості навчання	Становить сутність навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами розглядається не як окрема ділянка, а як сполучена з основним змістом роботи. Інтелектуальні порушення впливають на особистість в цілому, а тому навчання, виховання, розвиток і корекція повинні бути єдиним процесом, який включає корекційні завдання як інтегровану складову частину
Принцип індивідуального та диференційованого підходу до учнів	Метою індивідуального підходу є забезпечення успішності всіх учнів у межах програмового матеріалу. Диференційований підхід – це урахування типологічних особливостей, характерних для певної групи учнів

Підсумовуючи викладене, слід зазначити, що лише ретельне дотримання основних принципів навчання дасть змогу дітям з особливими освітніми потребами піднятися на вищий щабель свого розвитку.

4.2. Реалізація індивідуального та диференційованого підходу в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами

Розкриємо поняття «індивідуальний підхід», «диференційований підхід», «індивідуальне навчання», «диференційоване навчання». Ці поняття хоча і мають спільну основу – врахування пізнавальних можливостей – проте не є тотожними.

Індивідуальне навчання – це індивідуалізація навчальних програм з урахуванням певних специфічних вад дитини, через які вона не може засвоїти загальну навчальну програму.

Диференційоване навчання здійснюється у випадках, коли певна частина дітей відрізняється від інших настільки, що можливість спільного навчання є неефективною. При диференційованому навчанні учні, починаючи з 1-го класу, об'єднуються в класи (групи) не за віком, а залежно від рівня розвитку в них пізнавальних здібностей. Навчання у кожному класі чи групі здійснюється за окремими навчальними програмами (застосовується у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах).

Диференційований підхід – це урахування типологічних особливостей, притаманних окремій групі учнів.

Індивідуальний підхід передбачає таку організацію навчального процесу, за якої при підборі засобів, прийомів, темпу навчання враховуються індивідуальні особливості учнів, неоднаковий рівень розвитку їхніх здібностей.

Здійснювати індивідуальний підхід у навчально-виховному процесі означає: працюючи з цілим класом, орієнтуватись на кожну дитину окремо, на її індивідуальні якості.

Отже, при індивідуальному підході враховуються істотні особливості окремих учнів, а при диференційованому – особливості, характерні певній групі учнів. При цьому в межах кожної групи також враховуються індивідуальні особливості кожного учня.

Для успішної реалізації індивідуального підходу повинні бути створені певні умови:

- систематичне і всебічне вивчення учнів педагогом;
- урахування психологічних закономірностей розвитку особистості;
- урахування конкретної ситуації впливу;
- індивідуальний підхід до оцінювання;
- використання можливостей виховного впливу колективу.

Зупинимось на кожній умові детальніше.

Систематичне і всебічне вивчення учнів педагогом – відбувається постійно, протягом усього періоду навчання.

Урахування психологічних закономірностей розвитку особистості. Дитина з особливими потребами розвивається за тими ж законами, що й нормальна, але у її розвитку

мають місце певні особливості. Зокрема, кризовий період психічного розвитку (наприклад, період статевого дозрівання) в одних випадках може бути поштовхом для виразних позитивних кількісних та якісних змін в інтелекті такого учня, а в інших – спричинити інтелектуальну деградацію.

Урахування конкретної ситуації впливу. Для встановлення особистого емоційного контакту вчителю дуже важливо використовувати невербальні засоби мови: жести, міміку, виразність мовлення, погляд, але робити це треба з обережністю. Педагог повинен знати, в яких умовах виховання учень перебував раніше і перебуває зараз, що є для нього впливовим і стимулюючим, що може загальмувати прояв негативних реакцій, а що може викликати емоційний спалах. Так, не знаючи обставин, які зумовили вчинок учня, педагог може неадекватно відреагувати на його поведінку; якщо учень переконаний у своїй правоті, покарання за провину може сприйняти як помсту. Неадекватна поведінка дитини може бути спричинена загостренням хвороби, наростанням втоми, конфліктними емоційними переживаннями, і тоді буде помилкою спроба педагогічного працівника змінити таку поведінку виховними впливами.

Індивідуальний підхід до оцінювання. Діти з особливими освітніми потребами, а особливо з інтелектуальними порушеннями важко адаптуються до умов шкільного навчання. Вони відчувають труднощі при засвоєнні правил шкільного життя, неточно розуміють настанови вчителя, тому досить часто їхня поведінка оцінюється негативно. Позитивну ж поведінку дітей, випадки правильного виконання інструкцій вчителі сприймають часто як належне і ніяк не оцінюють. Щонайменші успіхи дитини в навчанні, прояви розсудливості, чуйності, старанності та інших моральних якостей, будь-які позитивні поведінкові акти і навіть відсутність або зменшення інтенсивності небажаних реакцій заслуговують на заохочення. Орієнтуватися варто на такі показники:

1) повага до інших в освітньому середовищі (виявляє привітність і турботу до інших);
2) демонстрація самоконтролю (прагне уваги шляхом відповідної поведінки, пристосовується в результаті конструктивної критики, спілкується з іншими у відповідний час; усвідомлює, що чиясь поведінка впливає на реакцію інших, бере на себе відповідальність за особисті рішення та дії, позитивно реагує на критику чи вказівки, виявляє самостійність у набутті навичок самообслуговування);

3) демонстрація здорової Я-концепції (ставиться до навчальних видів діяльності з ентузіазмом та інтересом, виражає почуття гордості та задоволення за досягнення, позитивно реагує на похвалу чи підтримку, виявляє задоволення в результаті важкої роботи, співпрацює з іншими у групі, виявляє розуміння до інших);

4) продуктивні навички у роботі (активно залучається до навчальних видів діяльності, вміє використовувати допомогу і працювати самостійно, закінчує роботу у відведений час, легко переходить до нових ситуацій);

5) організаційні здібності (організовує робоче місце, знає розміщення матеріалів, вміє розділяти завдання на частини і виконувати поступово).

Використання можливостей виховного впливу колективу. Психічний розвиток дитини з ППР значною мірою залежить від того, як вона буде сприйнята найближчим оточенням. Створення доброзичливого психологічного клімату в колективі, формування у дітей прагнення допомогти один одному, підтримати, співчутливо ставитись до невдач інших, радіти чужим успіхам, толерантно сприймати чужі вади, пам'ятаючи, що вони зумовлені хворобою, виховання здатності до емпатії – все це істотно позначиться на підвищенні ефективності педагогічної роботи та реалізації принципу індивідуального підходу.

Індивідуалізація завдань. У залежності від індивідуальних особливостей учня та характеру труднощів, які викликає у нього навчальна діяльність, слід пропонувати завдання у різній формі.

Наприклад:

1) при виявленні труднощів під час письма за зразком (у період оволодіння грамотою) при несформованості фонематичного сприймання (у початкових класах) замість диктанту можна дати списування тексту;

2) можна запропонувати письмо за контуром чи опорними крапками у зошитах;

3) при труднощах запам'ятовування словесної інструкції використати наочну: таблиця, умовні позначення тощо;

4) при неможливості зрозуміти хід виконання задачі навести аналогічну, розв'язану раніше або запропонувати виконати її практично (по можливості).

Головним при наданні індивідуальної допомоги повинна бути активізація вольових зусиль учнів, їхньої самостійності, підтримання інтересу до виконання навчальної роботи. У будь-якому випадку, добираючи навчальний матеріал, не слід усувати труднощі, що виникають в учня, а слід створити для нього такі умови, щоб він міг їх долати.

4.3. Методи вивчення математики та української мови у інклюзивних класах (початкова освіта)

Для навчання дітей з особливими освітніми потребами використовуються ті ж методи, що й для навчання дітей з нормативним розвитком. Проте психофізичні особливості таких учнів обумовлюють інші способи застосування цих методів. Зокрема, методи навчання повинні бути корекційно-розвитковими. Це найсуттєвіша відмінність спеціальних дидактичних методів.

Крім того:

- дидактичні методи мають бути спрямовані не лише на формування знань, умінь і навичок учнів, корекцію їх психофізичного розвитку, а й на моральне виховання дітей з інтелектуальними порушеннями;

- методи навчання мають бути доступними і водночас забезпечувати доцільний рівень труднощів з метою стимулювання учнів до розумових дій, докладання вольових зусиль, оптимального розвитку;

- методи слід обирати так, щоб вони забезпечували свідомість і міцність засвоєння знань дітьми, формували у них вміння теоретичні знання застосовувати в практичній діяльності в різних умовах;

- поєднувати методи необхідно так, щоб вони призводили до оволодіння досвідом послідовно і системно;

- методи повинні стимулювати учнів до самостійної роботи, творчості, ініціативи;

- при виборі методів слід враховувати не лише загальні психічні закономірності учнів, а й індивідуальні особливості.

Також при підборі методів слід враховувати:

- рівень знань;

- темп роботи;

- динаміку втомлюваності;

- обсяг пам'яті;

- стійкість уваги;

- довільність психічних процесів дитини;

- рівень розвитку мовлення та опорно-рухової системи.

Розглянемо особливості застосування кожного методу, взявши за основу класифікацію методів навчання за джерелом передачі та характером сприймання інформації:

словесні;

наочні;

практичні.

Словесні методи навчання у свою чергу поділяються на: пояснення, розповідь, бесіда, робота з друкованими текстами.

Вимоги до пояснення. Матеріал треба викладати зрозумілими словами, у простій

формі, у середньому темпі, а також:

- робити паузу перед формулюванням правила чи поняття;
- головні моменти у поясненні виділяти виразними засобами мовлення, при необхідності повторювати;
- стимулювати дітей до наведення власних прикладів, самостійного пояснення чи доведення правила;
- поєднувати пояснення з бесідою, виконанням практичних вправ;
- стимулювати учнів до порівняння, аналізу, логічних міркувань, формулювання висновків.

Розповідь – це послідовний образний виклад матеріалу, спрямований на повідомлення чи опис конкретних фактів, подій, явищ. Розповідь має бути:

- науково правильною, із заздалегідь перевіреною достовірністю фактів;
- емоційно забарвленою;
- відповідною за структурною будовою до художньому твору;
- пов'язаною із подіями сучасного життя, інтересами учнів;
- з виділенням фактів, що мають виховну значущість;
- із демонстрацією вчителем свого ставлення до матеріалу (емоції, виразність), наведенням власних спостережень, вражень тощо;
- поєднана із наочними методами, елементами бесіди.

Слід стимулювати дітей до висловлення власних вражень від почутого, наведення прикладів самостійного життя. По закінченні розповіді необхідно зробити висновок або виділити головну думку. Тривалість розповіді повинна відповідати віковим та інтелектуальним особливостям дітей: у початкових класах орієнтовно 15 хвилин; у старших – до 25 хвилин. З метою ефективності розповідь доцільніше застосовувати у першій половині уроку.

Бесіда – це діалогічний метод усного викладу матеріалу. Вимоги до проведення бесіди:

- запитання мають бути чіткими і точними;
- запитання слід формулювати у логічній послідовності, лише контрольна бесіда допускає вибірковість запитань;
- не слід формулювати подвійних, альтернативних запитань чи таких, що вимагають відповіді «так» або «ні»;
- запитання мають бути різноманітними за характером і стимулювати розумову діяльність учнів;
- запитання необхідно адресувати всьому класу, лише після цього викликати конкретного учня;
- слід давати час на обдумування відповіді;
- вчитель має реагувати на помилки, неправильні й неточні відповіді (виправляти самостійно і стимулювати до цього учнів);
- слід вчити дітей відповідати зрозуміло, логічно, стилістично грамотно;
- у всіх класах, окрім старших, доцільно вимагати відповідей повними реченнями;
- слід враховувати індивідуальні особливості учня.

Як бачимо, методичні вимоги до розповіді, бесіди та пояснення для закладів загальної середньої освіти та спеціальної школи не дуже відрізняються, і застосування методик, орієнтованих на дітей з інтелектуальними порушеннями, буде корисним і для дітей з нормативним розвитком.

Робота з друкованими текстами. Учням з особливими освітніми потребами досить важко працювати з друкованими текстами, оскільки вже саме читання є для них складним завданням. Діти з труднощами орієнтуються у книгах, не вміють раціонально працювати, встановлювати логічні зв'язки, переносити прочитане на практику.

З огляду на це, методика роботи з друкованими текстами повинна відповідати таким вимогам:

- навчання учнів структурним елементам підручників;
- формування вмінь орієнтуватись у різних друкованих виданнях;
- чітка постановка мети роботи з текстом;
- використання різних видів роботи з текстами (відповіді на запитання, вибіркоче читання, аналіз тексту, словникова робота, переказ та ін.);
- диференційований добір завдань і текстів;
- формування способів самоконтролю за виконанням завдань;
- підведення підсумків роботи з друкованими текстами;
- прищеплення інтересу до роботи з книгою.

Наочні методи навчання є дуже важливими у навчанні учнів з інтелектуальними порушеннями, оскільки відповідають наочно-предметному характеру їхнього мислення і сприяють корекції недорозвинених процесів абстрагування та узагальнення.

До наочних методів навчання належать: демонстрація, спостереження, екскурсія.

Вимоги до наочності:

- підібрана наочність має слугувати розв'язанню основних навчальних завдань;
- слід підбирати наочність з най більшою кількістю ознак, що характеризують необхідний об'єкт;
- кількість наочних засобів на уроці має бути обмеженою і пред'являтися учням послідовно;
- наочність має відповідати рівню розвитку сприймання та мислення дітей;
- слід поступово ускладнювати добір наочності: від реальних предметів до символічних;
- один і той же навчальний матеріал слід ілюструвати різними видами наочності;
- при сприйманні наочності необхідно задіювати якомога більшу кількість аналізаторів (зір, слух, дотик, смак);
- необхідно стимулювати дітей до аналізу сприйнятого, його опису.

Важливу корекційну роль виконує метод спостереження, оскільки створює умови для активізації уваги, розвитку наочно-образного мислення, спостережливості, допитливості, стимулювання інтересу до навчання, розширення знань учнів.

Оскільки учні з особливими освітніми потребами не спроможні самостійно планомірно й повно аналізувати об'єкти і явища, їх слід вчити продуктивному спостереженню.

Для цього необхідно:

- підготувати дітей до спостереження;
- спочатку спостерігати разом з дітьми, потім давати завдання для самостійної роботи;
- завдання для спостереження формулювати чітко й конкретно; спостереження поєднувати із завданнями практичного характеру (замалювати побачене, записати висновок тощо); систематично контролювати спостереження учнів і надавати допомогу;
- результати спостереження: перевіряти, періодично обговорювати, уточнювати, систематизувати;
- вчити спостерігати, починаючи з початкових класів.

Практичні методи навчання.

Серед практичних методів найскладнішими для учнів з особливими освітніми потребами є творчі вправи та вправи на застосування набутих знань у нових умовах. Проте з метою розвитку розумової діяльності й самостійності учнів слід поєднувати всі види вправ, не віддаючи перевагу репродуктивним через їх видиму легкість для учнів. Вправи мають бути пов'язані з життям, практичною діяльністю дітей. Перед виконанням вправ учням обов'язково надається інструкція.

Вона може бути:

- розгорнута – повне словесне пояснення і показ послідовності та способів дій;
- скорочена – пояснення і показ основних моментів роботи;

- коротка, узагальнена – називання мети діяльності та пред'явлення.

Важливе значення має правильно проведена лабораторна робота, яка сприяє формуванню причинно-наслідкових зв'язків, вчить порівнювати узагальнювати, обґрунтовувати, робити висновки. Саме тому цей метод вважається практичною діяльністю, передусім пізнавального характеру. Методичні вимоги такі ж, як і в загальноосвітній школі. Особливу увагу слід приділити інструктажу з техніки безпеки та розгорнутій інструкції по проведенню самої роботи.

Ефективним засобом корекції дітей з особливими освітніми потребами виступає гра.

За допомогою різних видів ігор:

- стимулюється психічна і фізична активність учнів;
- розвивається організованість;
- підвищується самопочуття;
- формується впевненість у собі;
- створюються умови для корекції порушень та розвиваються моральні якості;
- розвитку пізнавальної діяльності, моторики;
- виховується ініціативність;
- створюються передумови включення у суспільну діяльність.

Методика використання гри має відповідати таким вимогам: доступність сюжету і рухів для учнів, відповідність їхнім інтересам; відповідність виду й змісту гри навчальній програмі предмету, темі уроку, психофізичним і віковим особливостям дітей; проведення підготовки до гри (пояснення правил, сюжету); участь вчителя у грі, пізніше – керівництво грою, допомога учням у створенні сюжету, розподілі ролей; визначення не лише дидактичної, а й корекційної мети гри.

Особливості використання методів навчання на уроках математики

Дослідження і спостереження за процесом засвоєння знань учнями з особливими освітніми потребами показують, що нові поняття краще засвоюються і диференціюються, якщо вивчаються в порівнянні або протиставленні, тому що схожих і протилежних понять у математиці дуже багато. Наприклад, протилежні поняття: більше – менше, збільшити – зменшити, додавання – віднімання і т.д. Існують також подібні поняття: збільшення числа на кілька одиниць, збільшення числа в кілька разів (теж для зменшення числа), ділення на рівні частини і ділення на вміщення і т. д., тому особливого значення на уроках математики набуває прийом порівняння. Він вимагає від учнів постійного зіставлення фактів, їхнього аналізу, а отже, активних мислинневих процесів.

Вибір методів на певному етапі уроку залежить від завдань, які вирішуються на цьому етапі. Наприклад, якщо за мету ставиться познайомити учнів з алгоритмом письмового множення, то варто використати метод викладу знань. У даному випадку недоцільно використовувати бесіду, оскільки учні не мають досвіду, на який можна було б спиратися; не доцільно використовувати й роботу з підручником, адже учень не зможе виділити головне, істотне при знайомстві з новим алгоритмом. Крім того, учень повинен отримати зразок послідовного викладення алгоритму множення, спостерігати правильну запис цієї дії в стовпчик.

Вибір методів визначається і змістом навчального матеріалу. Наприклад, задачу краще розв'язувати за допомогою бесіди. Під час закріплення табличних випадків додавання або віднімання, таблиці множення чи ділення вибирається метод самостійної роботи, підбираються вправи, які б вимагали відтворення в пам'яті табличних випадків (опора на репродуктивну діяльність). При ознайомленні учня з новим матеріалом, наприклад, з отриманням нового числа першого десятка, доцільно використовувати досвід школяра, вміння застосувати наявні знання в новій ситуації. У цьому випадку обирається метод евристичної бесіди і питання ставляться так, щоб активізувати продуктивну діяльність. Знайомити з одиницею вимірювання маси краще за допомогою бесіди в поєднанні з методом самостійної практичної роботи, а також застосовуючи наочний метод навчання – метод

демонстрації.

Вибір методів визначається і засобами навчання. Наприклад, як провести повторення вивчених раніше геометричних фігур?

Можна організувати обведення моделей фігур, моделювання складних фігур, дидактичні гри. Якщо як засіб наочності використовуються креслення фігур, то доцільніше під час повідомлення нових знань застосувати методи демонстрації, спостереження.

Знання необхідно не лише передати, але й закріпити, розкрити їх нові сторони, привести в систему, навчити учнів використовувати їх для вирішення практичних задач, формувати практичні уміння. Для цього використовують метод бесіди, метод самостійних робіт, метод роботи з підручником.

Метод бесіди найчастіше використовується для закріплення теоретичних знань (властивості геометричних фігур, правил, законів арифметичних дій і т.д.). Метод самостійних і практичних робіт використовується для закріплення умінь і навичок. Самостійна робота в процесі закріплення математичних знань може бути організована по-різному. В одних випадках вона може вимагати від учнів використання лише репродуктивної (відтворюючої) діяльності. Наприклад, під час закріплення та повторення табличних випадків додавання і віднімання у межах 10 і 20, таблиці множення і ділення, системи співвідношення одиниць мір та ін. В інших – до самостійної роботи входять завдання, вправи, пов'язані із застосуванням знань у схожій ситуації (знаходження значення числового виразу, аналогічного тому, на якому відбувалося знайомство з виконанням дії, рішення аналогічних завдань та ін.). Нарешті, у самостійній роботі від учнів може вимагатися використання продуктивної творчої діяльності (застосування знань у новій ситуації, рішення нових завдань).

Закріплення і повторення математичних знань неможливі без вправ. Вправи використовуються для формування навичок рахунку, обчислювальних умінь і навичок, умінь розв'язувати задачі та т.д. Саме тут можна успішно реалізувати принцип диференційованого підходу: учні отримують варіанти завдань з урахуванням їх здібностей, потенційних можливостей, темпу роботи і т.д. Вправи повинні бути тісно пов'язані з життям, з практичною діяльністю учнів. Наприклад, на закріплення знань з нумерації можна навести приклади чисел, що збагачують знання учнів про навколишній світ (чисельність населення великих міст, довжину кордонів, площі морів і т.д.)

Для успішного оволодіння математичними умінями і навичками учитель виявляє, уточнює і формує загально навчальні вміння, правила поведінки в класі: вміння бачити демонстровані предмети, малюнки, слухати, правильно розуміти і виконувати вимоги вчителя, відповідати на питання, задавати питання, повторювати завдання вчителя, правильно сидіти за партою, вставати, виходити з-за парти.

Необхідно перевірити знання геометричних фігур: уміння знаходити геометричну фігуру за зразком (коло, квадрат, трикутник, прямокутник), уміння назвати фігуру, показувати названу вчителем фігуру, креслити фігуру, не маючи її зразка.

Під час з'ясування наявних арифметичних знань учитель повинен звернути увагу на загальний розвиток дитини, на те, як вона сприймає допомогу, як добре орієнтується у середовищі, на стан мовленнєвого розвитку, на наявність загального та спеціального арифметичного словника, на наявні дефекти мовлення.

Не менш важливо встановити і ступінь розвитку моторики. Недосконалість моторики, характерна для дитини з порушеннями психофізичного розвитку, утрудняє оволодіння письмом, роботу з дидактичним матеріалом, роботу з лінійкою.

Отже, вибір методів визначається конкретними умовами навчання, та який би метод або їх поєднання не використовував учитель на уроках математики, він повинен враховувати психофізичні особливості учнів, доступність для них навчального матеріалу, наявність наочних і технічних засобів навчання.

Використання наочності

На уроках математики треба використовувати велику кількість наочних засобів та

яскравого дидактичного матеріалу: таблиці, ілюстративні полотна з набором трафаретів, що зображують фрукти, овочі, дерева, гриби, птахів, звірів і т. д., різноманітні іграшки, лото, доміно, мозаїку, будівельні конструктори та ін., а також предмети реальної дійсності: засоби навчання, фрукти, овочі, природний матеріал.

Під час вивчення чисел першого десятка використовують предметні та ілюстративні засоби. Розкриємо їх детальніше.

1. Предметні засоби:

- предмети навколишньої дійсності: меблі у класі, навчальне приладдя, природні матеріали, фрукти, овочі, гудзики, гачки, іграшки (гудзики та інші дрібні предмети об'єднуються в ланцюжки, нашиваються на картон);

- спеціально виготовлені для рахунку предмети: палички, рахівниці;

- геометричні фігури;

- трафарети фруктів, овочів, грибів, звірів, птахів іт.д.

2. Ілюстративні засоби:

- набір предметних малюнків із зображенням овочів, фруктів, звірів, літаків, машин;

- зображення предметів від 1 до 10;

- малюнки із зображенням як однорідних, так і різнорідних предметів, об'єднаних якимось сюжетом;

- таблиця «Числові сходинки»;

- роздатковий набір цифр і знаків;

- таблиці правильного написання цифр;

- монетні каси з номіналом монет в 10коп.

Запорукою успішного навчання математики є постійне вивчення учня, причому не тільки актуального рівня його розвитку, але і потенційних можливостей.

Позначення числа цифрою і написання цифрою

Після ознайомлення з отриманням числа учні вчать позначати це число цифрою – як друкованою, так і рукописною. Цифра уважно розглядається, виділяються її елементи, відшуковуються предмети, з якими можна порівняти цифру. Це потрібно для того, щоб учні краще запам'ятали образ цифри, не змішували його з іншими цифрами (наприклад, цифра 8 – це два бублики; цифра 1 – паличка і гачок).

Учитель кладе цифру під відповідною кількістю предметів або під малюнком із зображенням предметів, що за кількістю відповідають даній цифрі. Далі треба навчити учня писати цифру. Це досить складний процес. Якщо у дитини процес письма ускладнений, то необхідно приготувати додаткові наочні засоби (цифри для обведення, лекала з прорізами – у них можна вставити ручку і писати цифри, обводячи прорізи).

Послідовність знайомства з письмом цифр:

1) показ рукописного зразка цифри, показ і написання елементів цифри;

2) показ учителем написання цифри на дошці (при цьому звертається увага на напрямок руху крейди);

3) обведення (пальцем, указкою) моделі цифри;

4) написання цифри у повітрі;

5) написання цифри на дошці учнем;

6) написання цифри в зошиті за зразком.

У залежності від можливостей дитини можна пунктиром або тонкими лініями написати цифру, а учень лише обводить їх; а можна поставити лише дві-три опорні точки.

Якщо в учня значні порушення моторики, дрібні рухи пальців рук утруднені, то він не зможе писати цифри в одну клітинку. Таким учням треба дозволити писати цифри в дві клітинки, а то і більше (в клітинах, спеціально розграфлених для цього учителем).

Учням, які не орієнтуються на сторінці зошита, не дотримуються рядків при написанні цифр, необхідно виділяти (проводити) рядки синім олівцем.

Окремим учням доступне лише обведення цифр за лекалом або трафаретами,

написання разом з учителем.

Перед написанням цифр учням пропонується обвести цифри з фланелі, наклеєні на картках. Дитина водить пальцем по цифрі, ніби викреслюючи її, потім повторює її назву. Написання цифр поєднується з їх промовлянням, а також письмом під рахунок (написати одну, дві, три, чотири цифри).

Таким чином, треба вимагати правильного, чіткого написання цифр, що є запорукою правильних обчислень при вирішенні прикладів і завдань.

Додавання і віднімання в межах 10

Оволодіння арифметичними діями у межах 10 для дітей з особливими освітніми потребами є дуже складними операціями, а тому потребує наполегливості, терпіння і часу.

Почнемо з прикладів на додавання, які записуються на дошці і в зошитах. Учні вчать читати приклад: «До одного додати один буде два». На цьому ж уроці учні знайомляться з розв'язанням і записом прикладів на віднімання. Приклад читають так: «Від двох відняти один, буде (залишиться) один».

Після знайомства з числом 3 діти вчать розв'язувати приклади типу $2+1$, $1+2$, $3-1$, $3-2$. Щоб розв'язати приклад $2+1$, треба відрахувати 2 предмета (2 червоних кола), а потім відрахувати ще 1 предмет (зелене коло), з'єднати їх, перерахувати і записати відповідь. Учитель звертає увагу учнів на те, що додавання означає збільшення.

При відніманні від трьох два ($3-2$) учень повинен взяти 3 предмета, відрахувати (відібрати) 2, перерахувати предмети, що залишилися, і записати відповідь. Учитель звертає увагу на те, що віднімання означає зменшення.

У міру оволодіння учнями натуральним рядом чисел і властивостями цього ряду (кожне число менше наступного на одиницю і на одиницю більше від того, яке стоїть перед ним,) потрібно знайомити їх з прийомом додавання і віднімання, що спирається на цю властивість натурального ряду чисел. За допомогою цього прийому діти вчать додавати і віднімати одиницю від числа.

Наочним засобом для оволодіння цими прийомами повинен бути натуральний ряд чисел від 1 до числа, яке учні вивчають. Наприклад, треба додати: $3+1$. Учитель показує цифру 3 в числовому ряду і просить знайти число на 1 більше. Це наступне в числовому ряду число 4, отже, $3+1=4$.

Приклад $3-1$ розв'язується так: знаходимо число 3. Число на одиницю менше – це число, яке стоїть перед числом 3, тобто число 2.

Отже, $3-1=2$. Таблиця числового ряду допомагає оволодіти прийомами обчислення без опори на конкретний матеріал.

Коли учні навчилися додавати і віднімати 1, треба вчити їх до 4 додати 2. Учень ставить палець на число 4 в числовому ряду, додає 1, вийшло 5, ще додає 1, вийшло 6. Палець учня пересувається по числовому ряду.

З перших уроків математики доцільно вчити учнів коментувати свої дії з предметами і числами. Спочатку учитель сам коментує виконані ним спільно з учнями дії, а учні повторюють. Поступово участь учня в коментуванні діяльності збільшується, а допомога з боку вчителя зменшується.

Перехідним етапом від операцій над конкретними множинами до дій над числами є ознайомлення учнів (при виконанні додавання і віднімання) з прийомом прилічування і відлічування декількох одиниць. Школярі з порушеннями психофізичного розвитку з великими труднощами засвоюють зв'язок між додаванням і відніманням. Розуміння цього зв'язку досягається тільки практично.

Наприклад, до чотирьох червоних кружечків приєднуємо 3 зелених кружечки. Кружечки перераховуються.

Записується: $4+3=7$. Якщо з усіх кружечків видалити зелені, залишаться червоні кружечки.

Записується: $7-3=4$. Потім навпаки, з усіх кружечків видаляються червоні, залишаються зелені.

Записується: $7-4=3$.

Під час розв'язання прикладів на віднімання необхідно частіше звертатися до таблиці додавання.

Наприклад, щоб від 7 відняти, 3 учні повинні в таблиці на додавання відшукати приклад $3+4=7$.

Доцільно розв'язувати відразу три приклади $3+4$, $7-3$, $7-4$, зіставляючи їх. За прикладом на додавання $5+2=7$ учитель також вчить дітей складати і розв'язувати два приклади на віднімання з тими ж числами: $7-2$, $7-5$.

Таким чином, виконуючи дії у межах 10, необхідно насамперед звертати увагу на властивості натурального ряду чисел.

Вивчення нумерації в межах 20

Під час вивчення чисел другого десятка слід використовувати ті ж засоби, що і під час вивчення чисел першого десятка, але число предметів та їх зображень треба збільшити до 20. При підборі або виготовленні наочних засобів треба пам'ятати, що на них необхідно показати десяткових склад чисел другого десятка, тому десяток та одиниці повинні бути яскраво виділені. Це можуть бути:

- 20 паличок (10 паличок розкладених і 10, зв'язаних в пучок, тобто 1 десяток);
- 20 кубиків і 2 бруска з 10 кубиків;
- 20 квадратів і 2 смуги по 10 квадратів;
- лінійка довжиною 20 см,
- картонні смужки довжиною по 10 см кожна, розділені на 10 рівних частин;
- рахівниці;
- таблиця з розрядами одиниць і десятків;
- цифрова каса;
- таблиця з числами від 1 до 20, записаними в один і два ряди;
- таблиці для рахунку рівними числовими групами по 2, 3, 4, 5;
- таблиця з числами від 1 до 20 із зображенням парних і непарних чисел різним кольором;
- набір табличок (10 штук) з числом 10 для складання та розкладання чисел (на десятки і одиниці) від 11 до 20;
- таблички з числом 20.

Основою в розумінні нумерації чисел другого десятка є чітке уявлення, що десяток – це десять одиниць і в той же час це нова одиниця рахунку, якою можна рахувати так само, як одиницями, додаючи до чисел один, два і т.д. назви цієї одиниці, наприклад один десяток, два десятка.

Робота над нумерацією чисел у межах 20 складається з кількох етапів:

- отримання одного десятка;
- отримання другого десятка від 11 до 19 шляхом додавання до одного десятка декількох одиниць;
- отримання числа 20 з двох десятків;
- письмова нумерація чисел від 11 до 20;
- отримання другого десятка шляхом додавання до попереднього числа одиниці та віднімання від наступного числа одиниці.

Рахунок у межах 20

Поняття 10 одиниць – це один десяток, який школярами з особливими освітніми потребами засвоюється повільно. Практичні дії на предметних засобах з утворення десятка із одиниць і навпаки, розкладання десятка на 10 одиниць, допомагають поступово формувати

це поняття і повинні продовжуватися протягом багатьох уроків.

Важливо диференціювати поняття «десять одиниць» і «один десяток». Десяток – це ціле, єдине. Щоб з одного десятка взяти одиницю, треба розбити десяток на 10 одиниць. Наприклад, щоб від одного десятка відняти одиницю, треба замінити один десяток 10 одиницями і тільки тоді віднімати. Нуль в числі 10 показує, що немає жодної одиниці.

Отримання чисел другого десятка можна показати за допомогою різних засобів: пучків і паличок, брусків і кубиків, смужок довжиною 10 см і квадратах зі стороною 1 см і т. д.

Учитель пропонує відрахувати 10 кубиків, замінити їх брусками, а потім питає, як можна назвати по-іншому 10 кубиків. Учень відповідає:

«Один десяток кубиків».

На брусок (десяток) кладеться ще один кубик. Вийшло нове число. Воно складається з десятка (бруска) і ще однієї одиниці (кубика). Це число 11. Треба вимовити кілька разів по складах це число, пояснити, що воно позначає один на десять, і ще раз показати, що один покладає на десяток, і т.д. Учні утворюють усі числа до 19. Останнє число 20 отримуємо, як і всі попередні, шляхом додавання ще одного кубика до 19 кубиках, але на бруску виявиться 10 кубиків. Учитель запитує: «Чим можна замінити 10 кубиків?» Учень замінює 10 кубиків одним бруском. Вийшло два бруска, тобто два десятка – це число двадцять. Якщо взяти один десяток і додати ще один десяток, то вийде два десятка, або 20. Два десятка відкладаємо на рахівниці.

При вивченні нумерації в межах 20 доцільно знайомити учнів з одиницею виміру довжини дециметром. Виготовляються моделі дециметра – смужки довжиною 10 см, розділені на сантиметри. Учитель повідомляє, що смужка довжиною 10 см – це нова одиниця вимірювання довжини – дециметр. Дециметр – це десяток сантиметрів.

Отже, оволодіння обчислювальними прийомами додавання і віднімання у межах 20 засноване на знанні додавання і віднімання у межах 10, знанні нумерації і складу чисел у межах 20. Під час вивчення дій на додавання і віднімання у межах 20, як і при вивченні відповідних дій у межах 10, велике значення мають наочність і практична діяльність самих учнів.

Додавання і віднімання у межах 20

Додавання і віднімання у межах 20 ґрунтується на умінні дітей виконувати дії у межах 10.

Опишемо основні способи дій у межах 20

I. Прийоми додавання і віднімання, засновані на знаннях десяткового складу числа (10+3, 13-3, 13-10) і нумерації чисел у межах 20 (16+1, 17-1).

Під час розв'язання цих прикладів закріплюються взаємозв'язок між додаванням і відніманням. При цьому учні поступово перестають користуватися наочними засобами, але продовжують пояснювати свої дії.

II. Додавання і віднімання без переходу через десяток.

Виконання дій засноване на розкладанні компонентів на десятки і одиниці.

A) До двозначного числа додається однозначне. Від двозначного числа віднімається однозначне.

Спочатку потрібно розглянути випадки, коли кількість одиниць у двозначному числі більше, ніж у другому доданку (13+2, 1+3), і тільки потім включати випадки типу 11+6, 13+5, хоча прийоми їх розв'язання однакові.

Пояснення супроводжується використанням наочних засобів і докладним записом розв'язання, наприклад: 13+2. Перший доданок (13) складається з 1 десятка і 3 одиниць: 1 десяток паличок і ще 3 палички. Другий доданок 2. Додаємо 2 палички. 3 палички і 2 палички – 5 паличок і 1 десяток паличок. Вийшло десяток (паличок) і 5 одиниць (паличок) – це число 15. Отже, 13+2=15. Подібним чином пояснюються і випадки віднімання.

Важливо постійно наголошувати, що при розв'язанні таких прикладів додаються і віднімаються саме одиниці. Записуючи приклади, учні можуть підкреслювати одиниці:

$14+2=16$, $16-2=14$. Іноді доцільно одиниці і десятки записувати різним кольорами. На дошці їх можна обводити кружечком.

Під час розв'язання прикладів на додавання закріплюється вміння користуватися переставною властивістю додавання: розв'язування прикладу $2+14$ проводиться на основі розв'язання прикладу $14+2$. Корисно порівнювати приклади на додавання і віднімання в межах 20 з прикладами на ті ж дії в межах 10:

$7+2=9$	$9-2=7$	$5+3=$	$8-3=$
$2+7=9$	$9-7=2$	$9+...=$	$8-...=$
$17+2=19$	$19-2=17$	$17+2=$	$19-2=$
$2+7=19$	$19-7=2$	$2+...=$	$19-...=$

В) Отримання суми 20 і віднімання однозначного числа від 20: $15+5$ $17+3$ $20-5$ $20-3$

Розв'язання прикладів такого типу, особливо на віднімання, викликає значні труднощі у багатьох школярів з порушеннями психофізичного розвитку. Учнів непокоїть те, що при додаванні одиниць в розряді одиниць виходить нуль. Розклавши 20 на два десятка і відрахувавши від одного десятка задану кількість одиниць, діти забувають цей результат додати до десятка і отримують помилкову відповідь: $20-3=7$.

Використання засобів наочності, актуалізація наявних знань і опора на них допомагають подолати ці труднощі. Варто повторити таблицю додавання і віднімання в межах 10, доповнення однозначного числа до десятка, віднімання від 10.

На випадок ускладнень у розумінні прийому обчислень пояснення можна провести за допомогою паличок, зв'язаних пучком. Наприклад, 20 – це 2 десятка (беремо 2 пучка паличок) і нуль одиниць. Позичаємо 1 десяток і розкладаємо його на 10 одиниць (розв'язуємо пучок паличок). 10 одиниць мінус 3 одиниці виходить 7 одиниць. Всього залишається 1 десяток і 7 одиниць, або 17.

Дії на додавання і віднімання порівнюються: $15+5=20$; $20-5=15$;

С) Віднімання від двозначного числа двозначного: $15-12$; $20-15$.

Розв'язання прикладів такого типу можна пояснити різними прийомами:

- розкласти зменшуване і від'ємник на десятки й одиниці та віднімати десятки від десятків, одиниці від одиниць;
- розкласти від'ємник на десяток і одиниці; віднімати від зменшуваного десятки, а з отриманого числа – одиниці.

Учням важко знайомитися відразу з двома прийомами і навіть важко послідовно знайомитися спочатку з одним, а потім з іншим прийомом. Школярам з особливими освітніми потребами самостійно важко вибрати, коли доцільніше використовувати той чи інший. Знайомство з двома прийомами тільки заплутує їх. Краще відпрацювати добре один прийом обчислень і навчити учнів самостійно користуватися ним.

Учитель щоразу звертає увагу на те, що рахунок десятками ведеться так само, як рахунок одиницями. Звертається увага і на позначення чисел числівниками. Перше слово у назві числа показує число десятків: двадцять, тридцять, ... і т. д. Варто показати таблицю і читати числівники парами: два – двадцять, три – тридцять і т. д. У першому ряду рахунок ведеться простими одиницями, а у другому – десятками:

Письмова нумерація круглих десятків може бути подана за аналогією з записом уже відомих учням чисел 10 і 20. «У числі 10 один десяток, цифра 1 записується на другому місці праворуч, а на місці одиниць записується нуль. У числі 20 – два десятка і немає окремих одиниць.

Для кращої наочності та розуміння позиційного значення цифр у числі запис одиниць і десятків на дошці і в зошитах деякий час можна робити різними кольорами. Це важливо для тих учнів, які погано розрізняють розряди.

Для школяра з порушеннями психофізичного розвитку значно важче до меншого

числа додати більше, наприклад: $2+7$, $3+6$. Усе це свідчить про те, що, дотримуючись вимог поступового зростання труднощів при розв'язанні прикладів, необхідно враховувати не тільки прийоми віднімання, але й числа, над якими виконуються дії.

При відніманні з переходом через розряд застосування прийому розкладання на розрядні доданки двох компонентів призведе до віднімання від меншого числа одиниць зменшеного більшого числа одиниць від'ємника ($43-17$, $43=40+3$, $17=10+7$, $40-10$, $3-7$).

Міркування під час розв'язання цих прикладів на додавання нічим не відрізняються від міркувань під час розв'язання прикладів на додавання двох попередніх типів, хоча останні значно важчі для учнів з порушеннями психофізичного розвитку.

Під час вивчення прикладів типу 50-5 треба вказати, що необхідно зайняти один десяток, так як в числі 50 число одиниць дорівнює 0, розкласти десяток на одиниці, від десяти відняти 5, а до десятків, що залишилися, додати різницю.

Для зручності і більшої зрозумілості викладу обчислювальних прийомів ми розглянули кожен новий випадок ізольовано. У процесі навчання учнів усним обчислювальним прийомом необхідно кожен новий випадок додавання або віднімання розглядати в нерозривному зв'язку з попередніми, поступово включаючи нові знання у вже наявні, постійно їх порівнюючи. Наприклад, $45+2$, $45+5$, $45+32$, $45+35$. Порівняти приклади, знайти спільне та відмінне. Скласти приклади такого виду.

Завдання такого типу дозволяють побачити подібність і відмінність у прикладах, змусять учнів думати, розглядати кожен випадок додавання не ізольовано, а у взаємозв'язку. Це дозволить відпрацювати загальний спосіб усних обчислень. (Розв'язати, порівняти обчислення і скласти подібні приклади: $40-6$, $40-26$, $40-36$, $40-30$)

Додавання і віднімання з переходом через розряд (2-а група прикладів) виконуються за допомогою письмових обчислень, тобто обчислення починаються з одиниць нижчих розрядів, за винятком ділення, а запис дається у стовпчик.

Отже, учні знайомляться із записом і алгоритмами письмового додавання і віднімання і вчать коментувати свої дії. Необхідно порівнювати різні випадки спочатку додавання, потім віднімання, знаходити ознаки подібності та відмінності, залучати учнів до процесу наведення аналогічних прикладів, вчити їх міркувати. Тільки подібні прийоми можуть дати корекційний ефект.

Методика вивчення множення і ділення

Під час вивчення чисел у межах 100 учні знайомляться з двома видами множення і ділення: табличним і поза табличним.

Вивчення множення і ділення проводиться паралельно (крім випадків множення і ділення у межах 20 за таблицею множення одного числа розглядається відповідний випадок ділення). Такий порядок оволодіння даною темою, з одного боку, сприяє кращому запам'ятовуванню учнями результатів таблиці множення, з іншого – полегшує вивчення ділення. Він також допоможе їм краще зрозуміти зв'язок між цими діями, усвідомити, що множення – це додавання однакових доданків.

Таблицю множення можна вивчати двома способами: за постійним множенням, за постійним множником.

Під час вивчення ділення необхідно враховувати наступні його особливості:

- ділення на рівні частини більш знайоме учням з їхнього досвіду; ділення на вміщення їм незнайоме;
- ділення на рівні частини більше зрозуміле учням; сутність ділення на вміщення складніше сприймається дітьми;
- запис ділення на рівні частини простий і зрозумілий дітям; запис ділення на вміщення важкий, складний для них.

Під час вивчення табличного множення учнів спочатку знайомлять з випадками, коли постійним є множене, а при вивченні ділення – ділення на рівні частини.

Система вивчення дій множення і ділення наступна:

- знайомство з множенням як додаванням однакових доданків;

- знайомство з діленням на рівні частини;
- розгляд випадків і складання таблиці множення і ділення у межах 20;
- вивчення множення і ділення у межах 100 і складання таблиць множення і ділення;
- практичне знайомство з переставним законом множення;
- ділення з остачею;
- ділення на вміщення;
- співставлення двох видів ділення у практичній діяльності;
- множення 1 на число, на 1, ділення на 1;
- 0 як компонент множення і 0 як ділене.

Зміст дії множення натуральних чисел найкраще визначити, виходячи з додавання кількох однакових чисел. Помножити число a на число b означає знайти суму в доданків, кожен з яких дорівнює a .

Ознайомлення з множенням краще починати з того випадку, коли множене дорівнює 2. Учням можна запропонувати задачу, для розв'язування якої потрібно знайти суму



однакових доданків, а зміст її показати наочно. Наприклад: «4 хлопчики взяли по 2 яблука кожен. Скільки всього яблук взяли хлопці?» Для розв'язання задачі вчитель ставить перед учнями ряд запитань: «Що відомо в задачі? Що потрібно взяти?» При цьому робиться ілюстрований запис в зошиті.

Учитель запитує:

- По скільки яблук взяли хлопці?
- Скільки хлопців взяли яблука?

– Якою дією можна визначити, скільки всього яблук взяли діти? На дошці з'являється запис: $2+2+2+2=8$.

Відповідь: 8 яблук узяли діти.

Таким чином, учитель підводить дітей до висновку, що в цьому виразі всі доданки однакові. Учитель повідомляє, що виконаний запис можна прочитати і по-іншому: «По 2 взяли 4 рази, отримали 8». Необхідно показати доцільність заміни додавання множенням, познайомити зі знаком множення і із записом дії в рядок. Знання цієї дії закріплюються відповідними вправами.

Як наочні засоби використовуються предметні множини і малюнки з зображенням предметів, об'єднаних у рівні групи. Наприклад: «Порахуйте рукавиці, зв'язані парами». Діти лічать по 2: 2, 4, 6, 8, 10.

Учитель запитує:

«Скільки рукавиць зв'язані разом. Запишемо так, як лічили: $2+2+2+2+2=10$. Скільки пар рукавиць? (П'ять.) Скільки усього рукавиць? (Десять). У цьому прикладі додавання можна замінити іншою дією – множенням і записати приклад коротше. Сказати можна так: «По 2 узяти 5 разів, вийде 10», а записати так: $2 \times 5 = 10$ ». Саме так у дітей формуються навички заміни додавання множенням. Корисні завдання з дидактичним матеріалом: узяти по

2 кубики 3 рази, записати цю дію додаванням, замінити додавання множенням: $(2+2+2=6, 2 \times 3=6)$.

Після цього можна запропонувати учням ще одне визначення: помножити одне число на друге – значить взяти перше число доданком стільки разів, скільки одиниць у другому числі. При цьому те число, яке повторюється як доданок називається множеним; число, яке показує, скільки разів береться такий доданок – множником; число, одержане в результаті множення, – добутком. Множене і множник ще деколи називаються співмножниками. Після

цього можна перейти до складання таблиці множення на 2. Вона складається за постійним множенням.

Наведемо послідовність знайомства з табличним множенням числа 2:

1) лічба конкретних предметів по 2 до 20 (кружечки, гудзики, трафарети фруктів, жолуді, листочки, квадрати тощо);

2) лічба зображень предметів по 2 на малюнках або числових фігурках і складання прикладів на додавання;

3) заміна додавання множенням і читання таблиці множення.

На початку вивчення цієї теми розглядаються такі приклади:

$$2+2=4$$

$$2+2+2=6$$

$$2+2+2+2=8$$

Тут число 2 повторюється кілька разів. У першому рядку число 2 повторюється 2 рази, у другому – 3, у третьому – 4. Рациональніше не записувати кожен раз суму, яка складається з двох, трьох, чотирьох двійок, а вказати, скільки разів потрібно взяти по 2, тобто замінити додавання однакових доданків множенням.

З метою засвоєння і закріплення знань проводяться вправи на заміну дії додавання множенням і навпаки: $2+2+2=2 \times 3$; $2 \times 5=2+2+2+2+2$.

Учні повинні вміти проілюструвати приклад на множення малюнком, складати за малюнками приклади на додавання і множення. Потім таку ж роботу виконати самостійно на індивідуальних картках. Після того, як діти вивчили всі випадки множення на 2, вони складають таблицю множення. Не зважаючи на те, що вона є в підручнику і в кінці кожного зошита з математики, учні повинні записати її в зошитах.

На наступному етапі школярі тренуються в читанні таблиці множення, заміні множення додаванням однакових доданків і навпаки, складання малюнків до прикладів на множення. Таблицю множення числа 2 вони заучують напам'ять.

У кожного учня повинна бути картка з цією таблицею. Вони повинні знати, що 2 – це доданок (якщо приклад на множення замінюється прикладом на додавання), а 5 – число доданків. Вправи по заміні додавання рівних доданків множенням і навпаки допоможуть учням усвідомити значення 1-го і 2-го множників.

Під час складання з учнями таблиці множення будь-якого числа і при її вивченні необхідно звернути їхню увагу, що відповідь наступного приклада більша за попередній на стільки одиниць, скільки їх у 1-му множнику: $2 \times 2=4$

Ця закономірність підкреслюється при вивченні таблиці множення всіх чисел. Це допоможе учням швидше її вивчити. До того ж, якщо яку-небудь табличну відповідь учень не може згадати, але пам'ятає відповідь попереднього або наступного приклада, він зможе цим допомогти собі.

Щоб учні навчилися диференціювати дії додавання і множення, потрібно пропонувати такі вправи:

$2+2+2+2=8$. Чи можна в цьому випадку додавання замінити множенням? Чому?

$2+1+2+3=8$. Чи можна в цьому випадку додавання замінити множенням? Чому?

Подібні вправи змушують учнів з порушенням психофізичного розвитку зрозуміти, що не у всіх випадках додавання можна замінити множенням, усвідомити, що множення – це додавання однакових доданків. Подібні вправи мають не лише навчальне і розвиваюче, але й корекційне значення.

Під час вивчення таблиці множення числа 3 звертається увага на те, що у вивчених таблицях є приклади з однаковими відповідями. Учні самі знаходять їх на індивідуальних картках, обводять олівцями одного кольору. Вчитель пропонує виписати першу пару прикладів ($2 \times 3=6$, $3 \times 2=6$) і порівняти їх, запитуючи школярів: «Яка відповідь у прикладах? Які числа множили? Яке число множили у першому прикладі? У другому? На яке число множили у першому прикладі? У другому? У чому подібність цих прикладів? У чому їх

відмінність?»

Після загального ознайомлення з множенням можна переходити до пояснення ділення, починаючи з ділення числа 2, а потім ділення на дві рівні частини тощо. При діленні на 2 розкладають між двома учнями порівну зошити, ручки, кружечки, розкладають порівну на дві тарілки овочі, фрукти як натуральні, так і намальовані, вирізані з паперу тощо.

На конкретному матеріалі (операції над предметними множинами) учні знайомляться з діленням на рівні частини. Основний прийом ділення на рівні частини полягає у тому, що з групи предметів, які треба розділити, береться кількість предметів, які дорівнюють числу частин, щоб при діленні в кожній частині було по одному предмету, по одиниці, потім із залишку предметів даної групи знову беруть стільки предметів, щоб при діленні на дане число частин в кожній частині отримали ще по одному предмету, по другій одиниці. Так роблять, доки не будуть вичерпані всі предмети даної групи.

Знайомство з дією ділення на 3 рівні частини потрібно починати з розв'язування задач, спираючись на практичні дії з предметами або на використання схем чи малюнків. Наприклад: «6 олівців роздали 3 учням. Скільки олівців отримав кожен з них?» Діти повинні спочатку розкласти загальну кількість олівців на 3 частини, а потім вчитель повідомляє, що це можна зробити за допомогою певного запису з використанням відомого вже знаку – «:» і ще раз зазначаємо, що ця дія називається діленням ($6 \text{ ол.} : 3 = 2 \text{ ол.}$). Для закріплення цього поняття доцільно розв'язати декілька задач даного типу. Причому розв'язок повинен супроводжуватись використанням малюнків, схем, роздаткового матеріалу.

Після вивчення ділення на рівні частини учні знайомляться з діленням на вміщення при розв'язуванні задач. У конкретних життєвих ситуаціях і за допомогою розв'язання задач потрібно показати подібність і відмінність двох видів ділення. Візьмемо, наприклад, задачу: «За 2 зошити заплатили 6 грн. Скільки коштує 1 зошит?» Для того, щоб розв'язати цю задачу, треба 6 поділити на дві рівні частини. У цій задачі ми маємо справу з діленням на рівні частини.

Візьмемо іншу задачу: «1 зошит коштує 3 грн. Скільки зошитів можна купити за 6 грн?» Ця задача теж розв'язується діленням. Але тут ділення має новий сенс: ділячи 6 на 3, ми дізнаємося, скільки разів 3 міститься у 6. Тобто, якщо 1 зошит коштує 3 грн., то на 6 грн. можна купити стільки зошитів, скільки разів 3 грн. міститься у 6 грн. Отже, задача, в якій запитується, скільки разів 3 міститься у 6, розв'язується діленням.

1) $6 \text{ грн.} : 2 = 3 \text{ грн.}$

2) $6 \text{ грн.} : 3 \text{ грн.} = 2 \text{ зош.}$

Організація роботи учнів над розв'язуванням арифметичних задач

Перш ніж почати розв'язування арифметичної задачі, учні повинні зрозуміти проблему і усвідомити, що це за проблема. Діти з інтелектуальними вадами майже не відрізняють проблеми від загадки. Учням потрібно усвідомити: задачі, які вони розв'язували на уроці – це не загадки, які потрібно відгадати. Розв'язати задачу – означає розповісти (пояснити), які дії потрібно виконати над даними в ній числами, щоб після цього отримати число, яке потрібно визначити. Записати розв'язання задачі – це показати за допомогою цифр і знаків, що треба зробити, щоб знайти невідоме число і відповісти на запитання задачі.

У задачі потрібно розрізняти:

а) проблему, приховану в ній; б) її математичне оформлення.

Діти повинні вміти робити аналіз задачі, при цьому звертати увагу не лише на виділення даних і шуканого, викладені в тексті задачі, але й на зв'язки між ними.

До кожного з цих елементів висуваються певні вимоги:

1) числовий матеріал має відповідати насамперед рівню арифметичної підготовки учнів, а також їхнім віковим та психофізичним можливостям;

2) умова задачі повинна бути сформульована чітко, точно, ясно, зрозумілою мовою і не містити в собі зайвих елементів, які б розпоршували увагу школярів і за своєю суттю не впливали на її розв'язання.

3) запитання задачі формулюється лаконічно, коротко і може міститися як в кінці задачі, так і на її початку або в середині, вказувати на зв'язок між числовими даними.

Навчити дитину з інтелектуальними порушеннями розв'язувати арифметичні задачі – це означає сформулювати в неї вміння встановлювати взаємозв'язок між даними і шуканим, намітити шляхи для правильної відповіді на головне запитання.

На початковому етапі знайомства учнів з простою задачею перед учителем стоять декілька проблем:

- 1) навчити учнів читати задачу так, щоб вони зрозуміли математичну термінологію, усвідомили такі поняття, як умова, питання, відповідь тощо;
- 2) бачити в задачі числові дані і шукане, встановлювати між ними зв'язки;
- 3) навчити свідомо вибирати арифметичні дії;
- 4) записувати розв'язування задачі та її відповідь.

Незалежно від того, як буде організована робота над задачею (у наочно-дійовому плані чи шляхом внутрішніх умовисновків) обов'язковою виступає постійна словесна опора. Словесні тексти, як зазначалося, для учнів з інтелектуальними порушеннями недостатньо зрозумілі. Отже, успішне розв'язання задачі буде залежати від того, наскільки свідомо, ясно, чітко вони уявлять зміст задачі.

Робота над простою текстовою задачею починається з підготовчої роботи до розв'язування арифметичних задач і має здійснюватись у такій послідовності:

1. ознайомлення учнів з поняттям «арифметична задача»;
2. робота над змістом задачі;
3. пошук розв'язку задачі;
4. розв'язування, запис задачі та формулювання відповіді;
5. перевірка розв'язаної задачі;
6. закріплення розв'язаної задачі;
7. подальша робота над розв'язаною задачею.

Відомо, що діти з особливими освітніми потребами недостатньо розуміють ситуацію, викладену в задачі, і не можуть перевести на математичну мову відношення між відомими і шуканими величинами. В той же час вони повинні зрозуміти, що розв'язання задачі – це вирішення певної життєвої ситуації, життєвих практичних проблем, які виникають або можуть виникнути. Для цього варто зробити пропедевтичний період. Його мета – навчити учнів розв'язувати задачі без застосування арифметичних дій. Цього можна досягти через предметно-практичну діяльність з різними множинами.

Вже на перших уроках у 1-му класі, ще до введення задач, педагог під час гри з дітьми виявляє, чи розуміють вони такі кількісні поняття, як «мало- багато», «більше-менше», тощо, використовуючи для цього різноманітні конкретні множини.

На цьому етапі навчання розв'язування задачі великого значення набуває порівняння предметів за кількістю. Насамперед учнів необхідно навчити проводити порівняння сукупностей предметів. З цією метою вчитель під час екскурсії або прогулянки дає дітям завдання зібрати каштани (листочки, жолуді тощо). Підводячи підсумки їхньої роботи, він вводить поняття про кількість предметів: «Подивіться, діти, Петро зібрав багато каштанів. Багато каштанів збрали Василько і Оксана. А от у Тані каштанів мало».

На уроці роботу з каштанами (листочками, жолудями) можна продовжити. Учитель у себе на столі відкладає два каштани і пропонує учням порахувати: «Скільки каштанів я поклав на стіл? А зараз ви відкладіть у себе на парті по два каштани. Давайте порахуємо, скільки каштанів ви відклали на парті. Отже, діти, у кожного з вас на парті каштанів (листочків, жолудів) стільки, скільки і у мене на столі У нас каштанів однаково, порівну».

Для вироблення умінь співвідносити арифметичні дії з відповідною ситуацією і результатом необхідно, щоб школярі самі встановлювали їх. Для цього можна використати такий прийом. Учитель на набірному полотні виставляє 3 морквини і пропонує учням: «Діти,

давайте порахуємо, скільки морквин я взяв? Знайдіть відповідну цифру і покажіть мені». Потім він бере ще 2 морквини, доставляє їх у набірне полотно і звертається до учнів:

«Скільки морквин я доклав? Знайдіть відповідну цифру і покажіть мені. Морквин стало більше чи менше? Чому морквин стало більше?»

Під час виконання практичних дій на порівняння множин від учнів необхідно вимагати промовляти те, що вони роблять, і формувати у них взаємно обернені відношення «багато-мало», «більше-менше», «однаково- неоднаково» тощо.

Для розв'язування простих арифметичних задач потрібно використовувати якомога більше різноманітної наочності: овочі, фрукти, іграшки, муляжі тощо. Їх використання при виконанні предметних дій повинно організовуватись у певній послідовності. Так, на першому етапі навчання розв'язування простої задачі у підготовчому періоді потрібно застосувати лише однорідні предмети; на другому – однорідні предмети, які відрізняються якоюсь однією ознакою: кольором, формою тощо, а потім двома і більше, тільки після цього учням можна пропонувати дії з різнорідними предметами.

Ознайомлення учнів з поняттям «арифметична задача».

Щоб розв'язати просту задачу, дитині необхідно її зрозуміти. А це означає, що вона повинна перш за все встановити зв'язок між питанням задачі та її даними.

Визначення, що таке задача, учням з інтелектуальними порушеннями самостійно не дається. Знайомити їх з цим терміном можна починати тоді, коли вчитель на основі наочного сприймання предметних дій складає текст задачі і здійснює її розв'язання за допомогою математичних знаків. Робота може організовуватись таким чином: учитель бере зі столу у ліву руку 3 олівці і говорить: «У лівій руці у мене 3 олівці», далі бере у праву руку ще 2 олівці і говорить: «А в правій руці у мене ще 2 олівці. Скільки олівців у мене в руках?Давайте порахуємо». Учні рахують і з'ясовують, що всього олівців 5.

«Як ми дізналися, що олівців 5?» (До 3 олівців додали 2.) «Правильно, діти. Ось ми розв'язали з вами задачу. Давайте ми розв'яжемо ще одну задачу». Так, поступово, з великою кількістю повторень, в учнів з ППР формується поняття «задача».

Одночасно з цим можна переходити до складання і розв'язування задач за малюнками і числами. Вчитель пропонує учням розв'язувати задачу і розповідає її зміст: «У вазі лежало 4 яблука. Мама поклала туди ще 3 яблука. Скільки яблук стало у вазі?» На набірне полотно у вигляді вази педагог вставляє малюнок з 4-х яблук і просить учнів відповісти на запитання:

«Скільки яблук лежить у вазі? Давайте порахуємо. (Чотири). Покладіть на парту 4 яблука. Знайдіть у себе у цифровій касі, будь ласка, цифру 4, покажіть мені і покладіть її під чотирма яблуками». Учитель на набірному полотні під малюнком вставляє цифру 4. Потім він бере ще 3 яблука і продовжує: «Скільки яблук мама поклала у вазу? (Три). Зараз я покладу у вазу 3 яблука (він бере малюнок з яблуками і ставить у набірне полотно біля вази 4 яблука). Знайдіть у цифровій касі цифру 3, покажіть мені і покладіть її під трьома яблуками. Скільки всього стало яблук? Яблук стало більше чи менше? (Більше). Чому їх стало більше? Як ми це дізналися? (Додали до 4-х яблук 3). Так скільки стало яблук у вазі? (Сім). Покажіть цю цифру і покладіть її з боку. У вас на парті лежать цифри 4 і 3. Який знак ми повинні поставити між ними, щоб яблук стало більше? (Плюс). Поставте його між числами. Давайте тепер порахуємо, скільки яблук стало у вазі? Правильно, у вазі стало 7 яблук».

Після формування вміння знаходити суму з учнями розв'язується задача на знаходження остачі. Учитель вивішує на дошці малюнок яблуні, прикріплює до неї 7 яблук і читає задачу: «На яблуні висіло 7 яблук. Дівчинка 2 яблука зірвала. Скільки яблук залишилося на яблуні?»

Спочатку він з'ясовує з дітьми, скільки яблук було на яблуні. Потім пропонує знайти у числовій касі число 7 і покласти перед собою на парті табличку з цифрою 7. Після цього він виставляє 7 на набірному полотні. Після цього викликає до дошки ученицю і пропонує їй «зірвати» 2 яблука. Подальшу роботу він продовжує у такій послідовності: «Скільки яблук зірвала Оля з яблуні? Знайдіть цифру 2 і покладіть її поруч з цифрою 7. (Цифра 2 виставляється на набірному полотні) Скільки яблук залишилося на яблуні? (5). Як ви це

визначили? Складіть дію з даних чисел».

Потім учням можна запропонувати і термін «розв'язування задачі». Використовуючи отримані числові дані, вчитель повідомляє: «У мене на дошці, а у вас на парті ми склали з чисел розв'язання задачі. Давайте повторимо її розв'язання. Якою дією була розв'язана задача? (Відніманням). Так на яку арифметичну дію була задача? (На віднімання). Яке число ми отримали при виконанні цієї дії? (5)». Учням повідомляється, що отримане число є відповіддю задачі. Це поняття треба закріпити, вимагаючи від учнів повного її коментування.

Розв'язання задачі записується у зошиті: $7 \text{ ябл.} - 2 \text{ ябл.} = 5 \text{ ябл.}$

У дітей необхідно формувати не тільки поняття «задача», а й виробити у них розуміння того, що вона складається з умови і питання. Ці поняття учні з інтелектуальними порушеннями засвоюють дуже важко і повільно.

Для кращого усвідомлення можна застосовувати такий прийом: дітям пропонується послухати два тексти: перший – неповний, тільки умову задачі, другий – повний, умову задачі з питанням.

Текст 1. На дереві було три пташки. До них прилетіла ще 1 пташка.

Текст 2. На дереві було 3 пташки. До них прилетіла ще 1 пташка.

Скільки пташок стало на дереві?

Учитель проводить аналіз обох текстів. Спочатку читається перший, виділяються його числові дані. Потім читається другий і проводиться його порівняння з першим. Учні переконуються у тому, що в обох текстах йдеться про птахів і що їх однакова кількість, але у другому тексті стоїть питання, на яке треба дати відповідь. Дітям повідомляється, що текст з питанням називається задачею.

При повторному читанні задачі вчитель виділяє її умову і запитання:

«Зараз я прочитаю вам умову задачі: На дереві було 3 пташки. До них прилетіла ще 1 пташка. Про кого йдеться в умові задачі? Скільки пташок було на дереві? Скільки пташок прилетіло? А зараз я зачитаю вам питання цієї задачі: Скільки пташок стало на дереві? Яку дію потрібно виконати, щоб відповісти на питання задачі?» (Додавання). Скажіть мені відповідь задачі».

Розвитку навичок диференціювання арифметичних задач у дітей з інтелектуальними вадами краще будуть сприяти картки-тексти.

Наприклад:

Текст 1. В одній вазі груші, а в іншій – яблука.

Текст 2. В одній вазі 3 груші, а в іншій – 3 яблука.

Текст 3. В одній вазі 3 груші, а в іншій – 3 яблука. Скільки фруктів у двох вазах?

Робота над змістом задачі.

Учні з інтелектуальними порушеннями не можуть самостійно прочитати задачу, дотримуючись розділових знаків, розставити логічний наголос, виділити числові дані і питання задачі, цьому їх потрібно навчити.

Робота над усвідомленням ситуації, яка описується в задачі, встановлення залежностей між числовими даними і шуканим проводиться в такій послідовності:

- а) словникова робота;
- б) читання тексту задачі та її розбір;
- в) запис умови задачі;
- г) повторення задачі за запитаннями.

А) Словникова робота.

Перш ніж розпочати розв'язування задачі необхідно з'ясувати, чи зрозумілі учням слова, які знаходяться у її тексті. Їх можна умовно поділити на 3 групи.

Перша група – це слова, які хоча й передають предметно-дійовий зміст задачі, але не несуть у собі математичного навантаження, а тому на уроках спеціально не пояснюються. Це назви предметів, ознак, дій тощо. Вони пояснюються учням за допомогою застосування різних видів наочності перед аналізом і розв'язуванням конкретної задачі.

Другу групу складають слова і лексично нерозривні словосполучення, які означають математичні величини, одиниці вимірювання і виражають відношення і залежності між ними: «стільки ж», «більше-менше», «довжина», «сантиметр», та інші, їх необхідно розбирати з учнями на уроках математики. Вони, як правило, виражають поняття математичного змісту і пов'язані з задачами певного типу.

Так, при вивченні теми «Збільшення та зменшення числа на кілька одиниць» слід спочатку сформулювати в учнів поняття «стільки ж», «більше на ...», «менше на ...», «збільшити на ...», «зменшити на...», а потім переходити до розв'язування текстових задач, до яких включені вже знайомі мовленнєві форми.

До третьої групи відносяться слова, які не є ключовими у вираженні математичних відношень, але вони означають реальний стан, дії, послідовність дій тощо, які прямо не впливають на зміни кількісних зв'язків. Це такі слова, як: «було», «стало», «залишилось», тощо.

Діти з інтелектуальними порушеннями швидко навчаються пов'язувати окремі слова тексту зі знаками арифметичної дії («залишилось – відняти», «разом – додати»).

У багатьох задачах вказаний зовнішній зв'язок співпадає з розв'язанням по суті і створює оманливе враження, що діти розуміють текст, і зокрема слова, умовно об'єднані у третю групу.

Б) Читання тексту задачі та її розбір.

Своєрідність тексту умови задачі усвідомлюється учнями з інтелектуальними порушеннями краще при проведенні з ними спеціальної роботи.

Текст умови задачі спочатку читає або розповідає вчитель, звертаючи увагу учнів інтонацією, паузою, виділенням голосом на математичні вирази, питання задачі; робить логічний наголос на тих реченнях, словосполученнях або словах, які прямо вказують на певну дію, а після нього читає учень.

Виділяють декілька прийомів, які дають можливість виявити рівень сприймання учнями умови задачі:

- придумати фразу з даним словом;
- вказати на предмет, який позначається даним словом;
- продемонструвати дію, яка б відповідала слову.

Учні повинні засвоїти не тільки слова, а й зміст задачі в цілому. Цьому сприяють такі прийоми, як:

- розподіл тексту задачі на основні складові частини, підкреслюючи їх кольоровим олівцем;
- відокремлення однієї частини тексту від другої невеличкими інтервалами;
- відокремлення або виділення (кольором) числових даних;
- виділення задачі в окрему лінію.

Критеріями для виявлення розуміння тексту задачі можуть служити такі прийоми, як:

- 1) переказ змісту задачі своїми словами;
- 2) відповідь на запитання по змісту задачі;
- 3) розв'язання задачі предметно-дійовим способом, використовуючи для цього ті предмети, про які йдеться в задачі.

В) Запис умови задачі.

У 1-му класі, коли учні ще не знають усіх літер і не вміють читати, умову задачі краще всього подавати в ілюстрованій формі. Вона допомагає учням виявити величини, про які йдеться в задачі, з'ясувати зв'язки між ними. Спочатку треба застосувати предметну ілюстрацію з використанням реальних або умовно-об'ємних предметів.

Ілюстрована форма запису умови задачі застосовується і на наступних роках навчання, наприклад, при розв'язуванні задач на кратне порівняння двох чисел, знаходження частини від числа тощо.

Крім ілюстративної застосовуються і такі форми запису умови задачі, як скорочена, структурна, (скорочено-структурна), графічна, таблична, схематична та повна.

При скороченій формі запису виписуються числові дані та ті слова і вирази, які сприяють розумінню сутності задачі. Питання до задачі записується в кінці і повністю. Наприклад: «У вазі лежало 3 груші, а яблуко –

на 2 більше. Скільки всього фруктів лежало у вазі?» Скорочений запис буде таким: «Груш – 3 штуки, яблуко – на 2 штуки більше. Скільки всього фруктів у вазі?» Як бачимо, умова задачі записується у лінію.

Більш ефективною з точки зору доступності розуміння зв'язків між даними і шуканим є структурна (скорочено-структурна) форма запису умови задачі. В ній кожна логічно завершена частина записується з нового рядка, а питання пишеться внизу умови або збоку.

Наприклад:

Груш – 3 штуки ←
Яблуко – на 2 штуки більше —
Скільки всього фруктів у вазі?

Здійснюючи такий запис, діти складають план розв'язування задачі, встановлюють кількість арифметичних дій.

Г) Повторення задачі за запитаннями.

Здійснюючи запис умови задачі, повторюючи її за запитаннями учні з ППР проводять значну аналітико-синтетичну роботу: розчленовують її на складові частини, виділяють питання, числові дані, об'єднують їх за ознаками однорідності тих величин, до яких вони відносяться. Усе це створює умови для знаходження оптимального шляху розв'язування задачі.

Пошук розв'язування задачі

Розв'язування задачі – це виконання арифметичних дій відповідно до складеного плану. Кожна дія супроводжується її розв'язанням, яке включає: а) формулювання питання, б) мотивацію вибору дії.

Розбір задачі посідає центральне місце у її розв'язанні. Для його проведення школярі повинні задіяти такі процеси мислення, як аналіз і синтез. При цьому потрібно зазначити, що процес мислення, який йде від числових даних до питання задачі, називається синтетичним, а від питання задачі до числових даних – аналітичним.

Продемонструємо кожен з цих процесів або способів розбору арифметичних задач на прикладі.

Задача: «Господарка купила на базарі 10 кг помідорів по 2 грн. за кілограм і 4 кг огірків по 3 грн. за кілограм. Скільки вона отримала здачі з 50 грн.?»

При синтетичному способі розбору арифметичної задачі міркування можуть відбуватись таким чином:

Вчитель (В.): Що купила господарка на базарі?

Учень (У.): Господарка на базарі купила помідори і огірки. В.: Скільки коштує 1 кг помідорів?

У.: 1 кг помідорів коштує 2 грн.

В.: Скільки вона купила помідорів? У.: Вона купила 10 кг.

В.: На основі цих даних що можна знайти? (Цим питанням ми пропонуємо учням виділити першу частину задачі).

У.: Ми можемо знайти, скільки гривень коштують помідори. В.: Як це зробити?

У.: Потрібно по 2 грн. взяти 10 разів, буде 20 грн. В.: Що ще купувала господарка?

У.: Вона ще купувала огірки.

В.: Скільки кілограмів огірків вона купила? У.: Вона купила 4 кг огірків.

В.: Скільки коштує 1 кг огірків? У.: 1 кг огірків коштує 3 грн.

В.: На основі цих даних що ми можемо знайти?

У.: Ми можемо знайти, скільки гривень коштують огірки. В.: Як це зробити?

У.: Потрібно по 3 грн. взяти 4 рази, буде 12 грн.

В.: Тепер ми знаємо, скільки господарка заплатила за помідори і скільки за огірки. На основі цих двох даних що можна знайти?

У.: Ми можемо дізнатися, скільки господарка заплатила за всю покупку.

В.: Як це зробити?

У.: Для цього потрібно до суми, витраченої на купівлю помідорів, додати суму, витрачену на купівлю огірків: $20 \text{ грн.} + 12 \text{ грн.} = 32 \text{ грн.}$

В.: Так скільки ж заплатила господарка за всі овочі? У.: За всі овочі вона заплатила 32 грн.

В.: А скільки грошей у неї було? У.: У неї було 50 грн.

В.: Тепер ми можемо відповісти на головне запитання задачі? У.: Так, можемо.

В.: Як це зробити?

У.: Для цього від усієї суми потрібно відняти суму, яку вона витратила на купівлю помідорів і огірків: $50 \text{ грн.} - 32 \text{ грн.} = 18 \text{ грн.}$

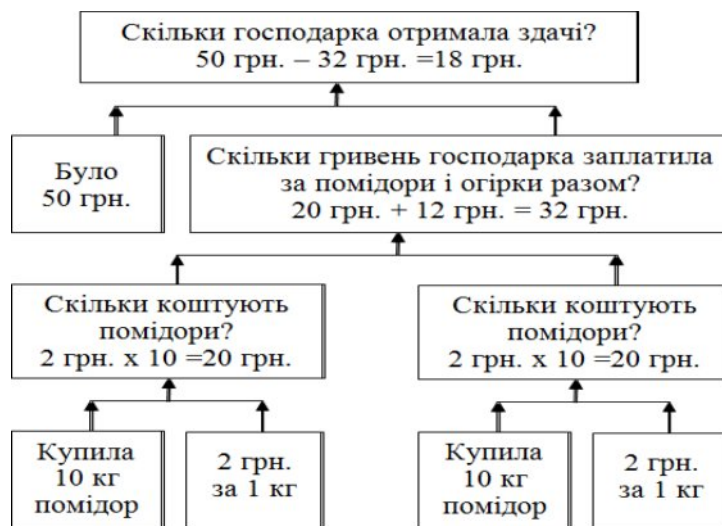
В.: Так скільки гривень здачі отримала господарка? У.: Господарка отримала 18 грн. здачі.

Учитель пропонує учням ще раз пригадати, як вони розв'язували задачу, яка дія була першою, яка друга, яка третя, яка відповідь задачі.

Схематично синтетичний спосіб розбору

задачі буде мати такий вигляд:

Синтетичний спосіб розбору задачі



Тепер цю ж задачу розберемо аналітичним способом. Міркування при аналітичному способі розбору умови арифметичної задачі буде проходити у такій послідовності:

В.: Чи можна відразу дізнатися, скільки здачі отримала господарка? У.: Ні, неможна.

В.: Чому не можна відразу дізнатися відповідь? (це питання примушує учнів виділити першу просту задачу.)

У.: Ми не знаємо, скільки коштують помідори і огірки разом.

В.: А ми знаємо, скільки кілограмів огірків купила господарка?

У.: Так, 4 кг.

В.: А скільки коштує 1 кг огірків?

У.: 3 грн.

В.: На основі цих даних що можна знайти?

У.: Ми можемо знайти, скільки коштують огірки.

В.: Як це зробити?

У.: Потрібно по 3 грн. взяти 4 рази: $3 \text{ грн.} \times 4 = 12 \text{ грн.}$

В.: Що ще купувала господарка?

У.: Господарка купувала помідори.

В.: Скільки кілограмів помідорів вона купила?

У.: Вона купила 10 кг помідорів.

В.: Скільки коштує 1 кг помідорів? У.: 1 кг помідорів коштує 2 грн.

В.: На основі цих даних що можна знайти?

У.: Ми можемо знайти, скільки коштують помідори.

В.: Як це зробити?

У.: Потрібно по 2 грн. взяти 10 разів, отримаємо 20 грн.: $2 \text{ грн.} \times 10 = 20 \text{ грн.}$

В.: Тепер ми знаємо, скільки господарка заплатила за помідори і скільки за огірки. На основі цих даних що ми можемо знайти?

У.: Ми можемо знайти, скільки вона заплатила за всю покупку.

В.: Як це зробити?

У.: Потрібно до суми, витраченої на покупку огірків, додати суму, витрачену на покупку помідорів: $12 \text{ грн.} + 20 \text{ грн.} = 32 \text{ грн.}$

В.: Так скільки заплатила господарка за всі овочі?

У.: За всі овочі господарка заплатила 32 грн.

В.: А тепер можна відповісти на запитання задачі?

У.: Так, можемо.

В.: Як це зробити?

У.: Потрібно від 50 грн. відняти суму, яку заплатила господарка за всю покупку: $50 \text{ грн.} - 32 \text{ грн.} = 18 \text{ грн.}$

В.: Скільки гривень отримала здачі господарка?

У.: Господарка отримала 18 грн. здачі.

В.: Давайте ще раз пригадаємо, як ми розв'язували задачу. Що ми взнали спочатку? Що потім? Яка відповідь задачі?

Наведені зразки розбору умови арифметичної задачі розкривають сутність кожного способу у числовому вигляді. Найбільш поширеним у спеціальній школі є синтетичний спосіб, який веде думку школяра від відомого до невідомого.

Аналітичний спосіб більш спрямований на складання плану розв'язування задачі. Його потрібно застосовувати лише з 3-го класу.

Перевірка розв'язаної задачі

Ще під час обчислення прикладів учні робили перевірку їх правильності через знаходження одного з компонентів дії. Така ж робота обов'язково проводиться і при розв'язуванні задач. Перевірка допомагає з'ясувати, чи допущені помилки, визначити, чи зрозуміли учні задачу, чи відповідає відповідь її умові. Крім того, це засіб визначення прогалин у знаннях школярів. Позитивний бік перевірки полягає ще й в тому, що вона дає дітям можливість контролювати свою роботу, чим створює умови для більшої їх самостійності при розв'язуванні задачі.

Які ж прийоми перевірки використовуються у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями?

Перевірка шляхом практичних дій.

Якщо числові дані умови задачі невеликі, перевірку можна зробити шляхом практичних дій з множинами. Наприклад: «У хлопчика було 10 морквин, 4 моркви він віддав кролям. Скільки морквинок залишилося у хлопчика?»

Розв'язання:

$10 \text{ (морк.)} - 4 \text{ (морк.)} = 6 \text{ (морк.)}$

Відповідь: 6 морквин.

Перевірка. Після розв'язання задачі учень бере морквини, які залишилися (6 штук) і

додає до них 4 морквини. У сумі він отримує стільки, скільки їх було дано в умові задачі – 10 штук. Отже, задача розв'язана правильно.

Встановлення відповідності між числами, знайденими внаслідок розв'язування задачі і заданими числами.

Це найпоширеніший прийом перевірки задачі, доцільний під час роботи з дітьми з ППР. Сутність його полягає в тому, що виконуючи арифметичні дії, учні повинні отримати ті числа, які є в умові.

Наприклад: «В автобусі їхало 40 пасажирів. На першій зупинці зійшло 10 пасажирів, а на другій – 5 пасажирів. Скільки пасажирів залишилося в автобусі?»

1) $10 \text{ (пас.)} + 5 \text{ (пас.)} = 15 \text{ (пас.)}$

2) $40 \text{ (пас.)} - 15 \text{ (пас.)} = 25 \text{ (пас.)}$

Відповідь: 25 пасажирів.

Перевірка. Відомо, що в автобусі залишилося 25 пасажирів. Першою дією ми дізнаємося, скільки пасажирів вийшло з автобуса. Їх було 15. Якщо до 25 додати 15, буде 40 пасажирів. Отже, задача розв'язана правильно.

Порівняння результату, який отримали учні в процесі розв'язування задачі, з відповіддю вчителя.

Цей прийом є одним з елементів програмованого навчання. При його використанні вчитель пише на дошці проміжні результати і кінцеву відповідь не в тому порядку, в якому вимагає задача; відповіді закриваються і показуються лише після того, як задача розв'язана учнями. Вони звіряють свої відповіді з відповідями, поданими на дошці. При помилковому розв'язанні дії чи задачі в цілому школяр шукає нові шляхи її розв'язання.

У старших класах при роботі над задачами на дві дії учням можна запропонувати складніший прийом перевірки правильності її розв'язання.

Це складання оберненої задачі.

Кількість обернених задач залежить від кількості числових даних в умові задачі. Вони досить позитивно впливають на розвиток логічного мислення учнів з ППР. Наприклад: «У зоопарку 6 бурих і 2 білих ведмеді. Усіх їх розмістили у 4 вольєри порівну. Скільки ведмедів було у кожному вольєрі?». (Відповідь: по два ведмеда).

Міркування доцільно провести, використовуючи декілька варіантів:

«Давайте перевіримо розв'язання задачі. Для цього ми складемо і розв'яжемо обернену задачу.

А) Відомо, що у кожному вольєрі знаходилось по 2 ведмеді, а от скільки вольєрів для цього потрібно – ми не знаємо. Давайте сформулюємо задачу: «У зоопарку було 6 бурих ведмедів і 2 білих ведмеді. Усіх їх розмістили порівну – по 2 ведмеді у кожному. Скільки потрібно вольєрів для розміщення всіх ведмедів?»

Розв'язання:

1) $6 \text{ (ведм.)} + 2 \text{ (ведм.)} = 8 \text{ (ведм.)}$

2) $8 \text{ (ведм.)} : 2 = 4 \text{ (вольєри)}$

Відповідь: для розміщення ведмедів необхідно 4 вольєри, Б.) Відомо, що у кожному вольєрі помістили по 2 ведмеді.

Вольєрів було 4, а бурих ведмедів 6. Сформулюємо задачу: «У зоопарку було 6 бурих і декілька білих ведмедів. Усіх їх розмістили у 4 вольєри порівну: по 2 ведмеді у кожному. Скільки було білих ведмедів у зоопарку?»

Розв'язання:

1) $2 \text{ (ведм.)} \times 4 = 8 \text{ (ведм.)}$

2) $8 \text{ (ведм.)} - 6 \text{ (ведм.)} = 2 \text{ (ведм.)}$

Відповідь: у зоопарку було 2 білих ведмеда.

В.) Відомо, що у кожен вольєр помістили по 2 ведмеді. Вольєрів було всього 4, а білих ведмедів 2. Сформулюємо задачу: «У зоопарку було декілька бурих ведмедів і 2 білих

ведмеді. Всіх їх розмістили у 4 вольєри порівну: по 2 ведмеді у кожен вольєр. Скільки бурих ведмедів було у зоопарку?»

Розв'язання:

1) $2 \text{ (ведм.)} \times 4 = 8 \text{ (ведм.)}$

2) $8 \text{ (ведм.)} - 2 \text{ (ведм.)} = 6 \text{ (ведм.)}$

Відповідь: у зоопарку було 6 бурих ведмедів.

Одним з найпростіших прийомів перевірки правильності розв'язання задачі у старших класах є звіряння отриманої відповіді з тією, що в підручнику.

Закріплення розв'язаної задачі

Закріплення проводиться із застосуванням різних прийомів.

Для прикладу візьмемо задачу про ведмедів, яку ми описали вище.

Учитель ставить опорні питання до змісту задачі.

Наприклад:

- Скільки було бурих і скільки білих ведмедів?
- Скільки всього було вольєрів?
- Що потрібно дізнатися в задачі?
- Чи можна відразу відповісти на головне питання задачі?
- Якого числового даного для цього не вистачає?

Учням пропонується розповісти весь хід розв'язування задачі з обґрунтуванням вибору дії.

Ставляться питання до окремих дій.

- Чому у першій дії застосовували додавання?
- Для чого нам потрібно дізнатися, скільки всього було ведмедів?

Для закріплення способу розв'язування задач певного типу необхідно розв'язати достатню їх кількість. Задачі певного типу слід пропонувати не підряд, а розрізнено.

Подальша робота над розв'язаною задачею

Кращому розумінню предметної ситуації і залежностей між даними допоможе учням подальша робота над розв'язаною задачею. З цією метою застосовуються наступні прийоми.

1) Зміна відносин між даними умовами задачі і з'ясування, як ці зміни будуть відображатися на її розв'язуванні.

Наприклад:

Задача № 1. «В одній коробці 20 олівців, а у другій – на 10 олівців менше. Скільки олівців у двох коробках?»

Задача № 2. «В одній коробці 20 олівців, а у другій – на 10 олівців більше. Скільки олівців у двох коробках?»

2) Постановка питання до даної умови задачі або зміна її питання. Наприклад:

Скільки олівців у двох коробках?

У скільки разів у першій коробці олівців більше, ніж у другій?

У скільки разів у другій коробці олівців менше, аніж у першій?

3) Заміна питання так, щоб задача на дві дії розв'язувалась як на одну. Наприклад:

Скільки олівців у другій коробці?

4) Зміна умови задачі, привнесення до неї додаткового або вилучення якого-небудь даного. Наприклад: «У першій і третій коробках по 20 олівців, а у другій – на 10 олівців більше. Скільки олівців у трьох коробках?»

5) Складання аналогічної задачі зі зміною числових даних. Аналогічну задачу потрібно складати тільки після розв'язування заданої готової задачі. Якщо є можливість змінити не тільки сюжет і числа, а й величини, цим необхідно скористатися. Наприклад, розв'язавши задачу на співвідношення швидкості, часу, відстані, учням можна запропонувати

скласти подібну задачу з такими величинами, як ціна, кількість, вартість.

б) Розв'язування задач із зайвими або недостатніми числовими даними, записаними словами.

Наприклад:

«З першого мішка взяли 26 кг картоплі. У другому мішку було 38 кг картоплі. Скільки кілограмів картоплі залишилось у першому мішку?» (У даному випадку не вистачає числа, яке б вказувало, а скільки ж кілограмів картоплі було у першому мішку).

«З мішка взяли 26 кг картоплі, після чого у мішку залишилося 14 кг. У другому мішку було 50 кг картоплі. Скільки кілограмів картоплі було у першому мішку?» (У даному випадку кількість картоплі у другому мішку не потрібна для розв'язування задачі).

«З мішка взяли 26 кг картоплі. Всього в ньому було сорок кілограмів картоплі. Скільки кілограмів картоплі залишилось?».

Такі завдання вимагають від учнів тренування уваги, що, у свою чергу, сприятиме ретельнішому аналізу умови.

Отже, правильно організована робота над задачами має корекційно-розвиткове значення і насамперед сприяє розвитку збереженої функції – практичного інтелекту.

Особливості використання методів навчання на уроках української мови

Методика роботи у добукварний період

Навчання грамоті передуює період добукварних занять.

У цей час вирішуються такі завдання:

- розвиток у дітей інтересу до навчання;
- уточнення, розширення їхніх уявлень і мовлення виправлення недоліків слухового сприйняття, формування фонематичного слуху, деяких умінь в області звукового аналізу;
- зміцнення м'язів артикуляційного апарату, розвиток навичок чіткої артикуляції звуків;
- виправлення недоліків зорового сприйняття і просторової орієнтації;
- координація дрібних м'язів кисті руки.

Необхідність особливої уваги педагога до розвитку у дітей з порушеннями психофізичного розвитку інтересу до навчання пояснюється двома причинами. Перша пов'язана з низьким рівнем пізнавальних інтересів. У багатьох учнів з особливими освітніми потребами не виникає потреба навчитися читати, писати, рахувати і т.д. Друга причина пов'язана з утратою у дитини впевненості в собі, що, зазвичай, зводить нанівець ті зачатки інтересу до навчання, які у неї, можливо, були.

Основні напрямки в роботі по пробудженню і розвитку інтересу до навчання полягають у створенні таких умов, коли діти постійно відчувають необхідність в оволодінні грамотою, коли їм пропонуються доступні завдання, виконання яких поступово відновлює у дитини втрачену впевненість у своїх можливостях; коли широко використовуються ігрові прийоми.

Практична робота першокласників з глиною, картоном, папером на заняттях ручної праці; спостереження, екскурсії, розглядання предметів, малюнків на уроках розвитку усного мовлення; читання казок, оповідань, ігри у пізнавальний час – усе це дозволяє використовувати і розвивати різні форми мовлення дітей (хорове, діалогічне, найпростіші види монологу). Порушення аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку позначається не тільки на розумових операціях, але й на роботі всіх аналізаторів.

У добукварний період велика увага приділяється розвитку звукового, зорового й мовленнєвого аналізу та синтезу. Це важливо, оскільки ступінь правильності операцій, здійснюваних відповідними аналізаторами, насамперед визначає ефективність оволодіння грамотою за звуковим аналітико-синтетичним методом.

Формування слухового сприймання у дитини з особливими освітніми потребами починається з розвитку умінь розрізняти немовні звуки навколишнього світу (шелест листя на дереві, під ногами; звуки, що відтворюються різними іграшками); зіставляти звуки, що

відтворюються предметами, зі звуками мовлення (*д* – дзвенить комар, *р* – тріщить мотор, *в* – віє вітер, *ш* – шипить гусак і т.д.); упізнавати людей за тембром голосу (гра «Відгадай, чий голосок»); знаходити іграшки (гра «Голосно – тихо»); визначати напрямок звуку.

Розвиток фонематичного сприйняття починається з виправлення недоліків та вдосконалення фонематичного слуху. У нормі вміння розрізняти фонemi мови виявляється доступним дітям вже в 2-3-річному віці.

Психологи відзначають, що саме чіткість фонематичного диференціювання допомагає дитині оволодіти правильною вимовою звуків. Дослідники відмічають, що діти можуть помічати недоліки у мовленні інших людей, ще не вміючи чути власну вимову.

Діти з особливими освітніми потребами слабо розрізняють фонemi рідної мови. Особливо це стосується звуків, які знаходяться в опозиції один до одного: *з-ш*, *з-с*, *л-р*, *ч-т'*, *м-м'* та ін. Затримка у формуванні фонематичного слуху негативно позначається на розвитку мовленнєвих навичок. У свою чергу порушення фонематичного слуху і вимови ускладнюють формування навичок звукового аналізу та синтезу, що у підсумку перешкоджає оволодінню учнями навичками читання і письма.

Ось чому так важливо подолати в добукарний період недоліки фонематичного розвитку дітей.

Робота з удосконалення фонематичного слуху починається із зіставлення так званих фонетичних паронімів. Учитель пропонує знайти малюнок, де зображений, наприклад, промінь, а потім – племінь, показати спочатку ніготь, а потім – кіготь. Малюнки викладають на дошці парами, учні їх називають. Складнішим є зіставлення опозиційних складових структур і звуків, оскільки ті й інші не можуть бути представлені у вигляді реальних предметів. Діти грають, повторюючи за учителем двоскладовий або двозвуковий ланцюжок: *ма-на*, *ба-па*, *ла-ля*, *м-м'*, *к-х* і т.д. У цей ланцюжок не включають звуки, порушені в мовленні дітей. Крім виконання подібних вправ школярі вчаться вслуховуватися в слова і виправляти помилки, які допускає мовець. Наприклад, до класу приходять Незнайка. Він показує малюнок з лисицею і каже, що на ньому намальована «исиця». *«Чи правильно Незнайка назвав тварину? Давайте виправимо»*.

Паралельно з виправленням недоліків фонематичного слуху триває робота, спрямована на формування найпростіших операцій звукового аналізу. Учням пропонують назвати предмети (2-3), що знаходяться на столі, потім когось просять повторити слова, які були сказані попереднім учнем, виділити по порядку кожне слово; самому назвати слова, подивившись на предмети. Так само, з опорою на предметні дії, вводиться термін «речення». Складне речення ділиться на слова. Після цих вправ школярі знову повертаються до слова і вчаться ділити його на склади.

Заключною роботою з аналізу мовлення є виділення звуку.

Спочатку першокласники відтворюють звуки слідом за вчителем, наприклад, у грі «Раз, два, три – без помилки повтори»: [а], [о], [у].

Потім діти вчаться впізнавати ці звуки в словах і, нарешті, виділяти їх. Уся робота з аналізу мовлення в добукарний період проводиться переважно у вигляді ігор. Для того, щоб полегшити поділ речення на слова, а слів на склади, вводяться різні додаткові прийоми. Так, зіставлення речень відбувається на основі послідовної демонстрації предмета і його дії. Називаючи їх, учні усвідомлюють, що в реченні, яке вони склали, є певна кількість слів, що слова можна виділити в тому порядку, в якому йшла демонстрація предметів і дій. Речення та слова позначаються смужками різної довжини. Розподіл слів на склади супроводжується відбиванням такту рукою. Застосовується також візуальне спостереження за рухом нижньої щелепи в момент вимовляння складів. Кількість складів у слові діти можуть визначити, також, приклавши долоню тильним боком до нижньої щелепи під час його вимови. У добукарний період учні працюють з небагатьма звуками – голосними [а], [о], [у] і приголосними [м], [с]. Вправи на виділення всіх інших звуків переносять на період навчання грамоті.

Для виділення голосних звуків підбирають слова, в яких потрібний звук знаходиться

під наголосом на початку слова (Оля, оси). Для виділення приголосних звуків використовуються позиції на початку і в кінці слова. У кінцевій позиції засвоюються звуки, які відчувають найменший вплив від сусідніх звуків і наближаються до типового звучання фонемі. Виділення звуку на початку слова відрізняється його протяжною вимовою до поєднання з голосною.

Робота з подолання порушення фонематичного сприйняття учнів тісно пов'язана з розвитком артикуляційного апарату, бо чіткість кінестетичних подразнень та їх сила створюють гарні умови для звукового аналізу. Нечіткість, млявість рухів артикуляційного апарату з одного боку, слабкість замикаючих функцій кори головного мозку, що ускладнюють аудіювання, з іншого, перешкоджають пізнанню дітьми з особливими освітніми потребами кінестетичних властивостей мовного звуку. Неправильна вимова звуків, їх змішування дуже затримують створення правильних артикуляційних образів у корі головного мозку.

У добукварний період вчитель-логопед і вчитель ведуть спільну роботу з уточнення рухів артикуляційного апарату в двох напрямках: закріплення правильної артикуляції й формування чіткості вимовляння кожного звуку. Щоденна артикуляційна гімнастика, що включає вправи для зміцнення м'язів артикуляційного апарату, правильне гучне вимовляння звуків, слів, складів, заучування віршів на певний звук, постійне пред'явлення дітям з перших днів їх перебування в школі вимоги чіткої артикуляції звуків і слів на всіх уроках створюють основу для подолання цього недоліку в добукварний період.

У добукварний період діти працюють з орнаментом, складеним з паличок, геометричних фігур, зображень овочів, фруктів.

Для того, щоб наблизити орнаментальне малювання до графічного зображення букв, учням пропонують порівняти два орнаменту, складених, наприклад, з кольорових паличок у вигляді букв *ТІГ*, *ПІН* і ін. Ускладнення роботи може йти по лінії не тільки точнішого і повнішого зорового сприйняття ознак, але і розвитку інших, складніших психічних функцій. Так, після вправ на відтворення фігур за зразком учні викладають фігури по пам'яті, відповідно до словесної інструкції, що сприяє розвитку точності зорових орієнтувань, збільшенню обсягу зорової пам'яті, формуванню предметно-просторових уявлень.

У добукварний період ведеться робота з координації рухів дрібних м'язів кисті рук, адже діти з порушеннями психофізичного розвитку, відрізняючись неточною координацією і загальною недостатністю рухів, часто виявляються не в змозі правильно тримати ручку, олівець, писати в межах рядка, креслити рівні лінії.

Розглянемо докладніше методичку роботи над деякими темами розділу «Звуки і букви».

Розрізнення м'яких і твердих приголосних спирається на точність слухового сприйняття і кінестетичного контролю, на чіткість вимовних навичок. Ось чому, перш ніж вводити відповідні терміни для позначення даних груп звуків, необхідно потренувати школярів в умінні відчувати різницю у звуках, що вимовляються, точно відтворювати їх. Для тренування дітям пропонується серія таких ігор, як «Відлуння», «Диктофон», «Раз, два, три – без помилок повтори» та ін. У цих іграх вчитель дає завдання почути те, що він вимовив, і точно відтворити звуковий або складовий ряд. Наприклад, педагог вимовляє *ля-ла-ля*, учні, виконуючи роль відлуння або диктофона, повторюють за вчителем.

Після подібних ігор на формування відповідних умінь вводяться терміни: [м] – вимовляється твердо, це твердий приголосний; [м'] – вимовляється м'яко, це м'який приголосний. Спостерігаючи за вимовою опозиційних звуків, перебільшуючи слідом за вчителем рух органів артикуляційного апарату, учні встановлюють, що м'які приголосні вимовляються з більшим напруженням, ніж тверді. Наочною опорою для їх диференціації може стати підкреслення букв, що позначають тверді приголосні, однією рискою, а м'які – двома. Аргументувати це можна так: більше зусилля у вимові м'яких приголосних – більша кількість рисок (дві), менше зусилля у вимові твердих приголосних – одна риска.

На наступному уроці школярі знайомляться з першим способом позначення м'яких і твердих приголосних на письмі. Включення ігор у подальшу роботу з розрізнення опозиційних фонем створить умови для успішнішого усвідомлення цього фонетичного явища.

Тут можна рекомендувати ігри типу: «Навпаки», «Не помилися» (учитель вимовляє твердий приголосний, учень – м'який приголосний і навпаки).

Уся попередня робота по диференціації опозиційних фонем на слух і у вимові по усвідомленню наявності в нашій мові м'яких і твердих приголосних допомагає дітям підійти до характеристики звуку. З цією метою вчитель спочатку задає питання, які є планом відповіді: «У слові «ряд» перший звук [р'] – м'який чи твердий?»

Пізніше вимова звука вчителем знімається і питання стає складнішим, що вимагає самостійного виділення першого звука: «У слові ряд перший звук м'який чи твердий? Яку букву напишеш після букви р?»

У 3-му класі школярі з більшою самостійністю виконують фонетичний розбір. Його наочною опорою служить таблиця, яка визначає весь хід аналізу, але вимагає постійної заміни слів, звуків, букв.

Різний колір для позначення парних дзвінких і глухих приголосних у «Містечку букв», картки із дзвіночком і без нього, тактильне відчуття тремтіння гортані – всі ці опори для диференціації, що використовуються в 1-му класі, продовжують діяти і в наступних класах.

Поступово вводяться й інші наочні засоби і прийоми.

Наприклад, коричневий колір для парних глухих приголосних і зелений – для дзвінких приголосних (збіг початкових звуків у назві кольору і терміні «дзвінкі» фіксується); світлофорчики того ж кольору для диференціації опозиційних звуків, прикладання долонь до вух для позначення дзвінких приголосних і спокійне положення рук на парті – для позначення глухих та ін.

Робота над розділом «Слово»

Завдання практичних граматичних вправ під час ознайомлення з такими дограматичними категоріями, як назва предмета, дії, ознаки, з граматичними категоріями «прийменник», «власне ім'я», «закінчення», можна сформулювати наступним чином:

Уточнення значень слів, які є в мовленні школярів, співвіднесення цих слів з певними тематичними групами (іграшки, меблі, одяг, колір, величина, риси характеру, ігрові та трудові дії, мова людей та ін.).

Розширення словника кожної групи.

Розмежування уявлень про предмет або явище і його назви.

Практичне оволодіння деякими способами словотворення за аналогією, на основі граматичних питань (що? – ліс; який? –...).

Формування вміння правильно вживати в мовленні різні словоформи в залежності від зв'язку їх з іншими словами в реченні.

Вивчення теми «Назви предметів, дій і ознак» тісно пов'язане з тематикою уроків з розвитку усного мовлення.

Фактично вирішення першого завдання здійснюється на цих уроках: у школярів уточнюються і збагачуються уявлення про предмети і явища навколишнього світу і класифікуються за тематичними групами.

Словниково-логічні завдання на уроках практичних граматичних вправ засновані на вже сформованих уявленнях і поняттях.

Мовний матеріал для понять «Предмет» і «Назва предмета» підбирається таким чином, щоб на початковому етапі роботи у дітей значення слова «предмет» не викликало труднощів, а збігалось з життєвими знаннями про нього. Дітям пропонують назвати речі, які лежать на столі у вчителя; подивитися і назвати предмети, які знаходяться у класі. Потім вони впізнають предмети на малюнку. Учитель, пропонуючи перший малюнок, вводить

питання «що це?» і пояснює, що на зображенні не сам предмет, а його малюнок, зображення. Після підготовчої роботи у себе в зошитах діти читають заголовки колонок таблички (предмет, питання, назва предмета).

Цілеспрямовану роботу над формуванням не тільки усвідомлення граматичних форм, але і навичок їх правильного використання слід проводити при вивченні слів будь-якої категорії. Зокрема, перша граматична категорія, з якої починається робота по темі «Назви предметів», – це число іменників. Дана категорія найбільш доступна дітям, оскільки має пряме відображення реальної дійсності. Формувати уявлення про число і вміння точно позначати його в мові необхідно з першого року навчання. З цією метою добре використовувати малюнки букваря, спеціальний дидактичний матеріал. Учням пропонують сказати, де, наприклад, намальовані кола, а де їх декілька, назвати малюнки із зображенням одного і декількох предметів.

Поступово діти усвідомлено змінюють слова, орієнтуючись не тільки на малюнки, а й на смислове значення слів, що позначають числові пари: де написано слово, яке позначає один предмет, а де – багато предметів; один предмет – птах, а багато –...?

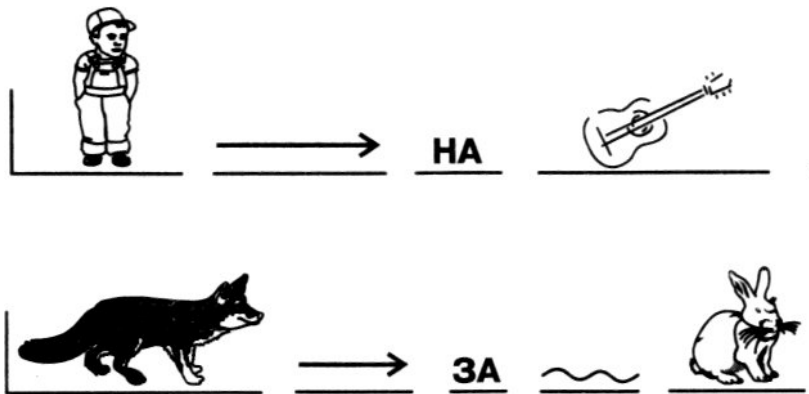
Потім увагу дітей починають звертати на закінчення. Школярі порівнюють, чим відрізняються малюнки, а чим – записані слова. Як наочні опори для спостереження за зміною слова може бути використана така таблиця, де зафіксовані відмінності в предметах і словах. З опорою на цю таблицю відбувається утворення множини іменників.

Послідовність виконання цих вправ може бути такою:

Складання речень на основі малюнкowego плану з прийменником перед назвою предмета.



Складання речень на основі предметно-графічної схеми з прийменником перед назвою предмета чи ознаки.



Складання речень на основі умовно-графічної схеми з прийменником перед назвою предмета чи ознаки. Для полегшення роботи зі створення предметного плану речення можна використовувати сюжетний малюнок.

Діти катаються з високої гори.



Складання речень на основі тих же схем, але прийменник в яких пропущений.



Коли прийменник відсутній на схемі, учням пропонують дати різні варіанти пропозицій: Собака спить під ганком. Собака заліз на ганок. Собака підійшов до ганку. Собака сидить біля ганку та ін.

Вироблення навичок правильного читання

Правильне читання – це читання без спотворення звукового складу слів та з дотриманням правильного наголосу в словах. Одним з ефективних прийомів вироблення у дітей навички правильного читання є щоденні спеціальні вправи, що сприяють точному відтворенню складових структур і слів, які можуть викликати труднощі під час читання тексту. Конкретні завдання таких вправ наступні:

- установлення зв'язку між зоровими і мовно-руховими образами складів і слів;
- диференціація споріднених одиниць читання;
- закріплення в пам'яті складів і слів, що читаються глобально;
- злиття в єдиний процес сприйняття і осмислення слова.

Безумовно, що попередні вправи з правильного читання вирішують і завдання вдосконалення вимовних навичок, оскільки читання складів і слів передбачає чіткість їх артикуляції. Однак на противагу артикуляційній гімнастиці з її націленістю на зміцнення м'язів артикуляційного апарату, ці вправи насамперед готують дітей до правильного читання слів тексту. Матеріалом для вправ служать складові структури слів і цілі слова, які зустрічаються в тексті. Види вправ підбирають з урахуванням загального рівня розвитку у дітей навичок читання, зокрема, характеру їхніх помилок, а також залежно від особливостей структури слів тексту.

Підібрані на основі цих критеріїв склади і слова можуть бути згруповані і включені в такі види вправ:

Диференціація подібних складів і слів:

л	м	ніготь –
а – ра	а – ма	кіготь
л	м	густо —
о – ро	о – ме	пусто
л	м	діжка –
у – ру	у – мю	кішка

Читання складів і слів за аналогією:

мамо му	наша
са зісу	ваша
лалолу	каша

Під час цих вправ учитель звертає увагу школярів на єдиний принцип утворення складів з однаковою голосною, тобто на збереження положення губ при вимові не тільки голосного звуку, а й кожного складу з цим голосним. Крім того, у процесі неодноразового відтворення подібних слів у пам'яті учнів швидше накопичуються їх зорові образи.

Читання складів і слів з підготовкою:

о	то	сто	стовп	то	сто-їть
у	ту	сту	стук	та	ста-ли
а	ра	гра	грак	ня	зня-ли

Після відтворення складових структур діти читають слово або поскладово, або

повністю, залежно від того, на якому етапі читання вони знаходяться і яка складність структури слова. Як показала практика, найбільш оптимальним для подібного роду вправ є той етап уроку, який безпосередньо передує читанню тексту самими дітьми. Зміст твору їм вже знайомий з читання вчителем. У зв'язку з цим підібрані для вправи слова учням легше усвідомлювати, оскільки раніше вони були сприйняті в контексті. Після першого читання вибраних слів з'ясовується значення тих з них, які не знайомі школярам або, на думку вчителя, можуть бути зрозумілі неправильно. На ці вправи відводиться 4-5 хв., залежно від обсягу матеріалу.

Наприклад, казка братів Грім «Іжак і заєць». У тексті міститься велика кількість споріднених слів, представлених у різних формах. Саме ці слова повинні бути попередньо прочитані.

Заздалегідь виписуються слова:

<i>бі-жимо</i>	<i>бі-га-ють</i>	<i>бі-га-ли</i>
<i>по-бі-жимо</i>	<i>по-бі-жать</i>	<i>по-біг-ли</i>
<i>під-бі-жимо</i>	<i>під-бі-жить</i>	<i>до-біг-ли</i>

Перед читанням казки учні прочитують слова, пояснюють значення деяких з них. Потім їм пропонують прочитати текст, правильно відтворюючи всі підготовлені заздалегідь слова. У вправі можна включати й інші ігрові моменти, наприклад:

«Склад загубився», «Буква загубилася». Записують слова з тексту з пропущеною буквою або складом. Учні повинні їх прочитати, здогадавшись, яка буква (склад) загубилася. Ця гра змушує уважно вдивлятися в слово. Особливо корисна ця гра, коли в тексті багато споріднених слів. Наприклад: *сніг, сні ... ний, сні ... ки*.

«Хто найуважніший?» Учні дають пари слів, які відрізняються однією-двома буквами, їх кількістю, розташуванням (*зима – земля, потемніло – потепліло*). Дається певний час на читання кожної пари. Школярі повинні сказати, які два слова вони прочитали.

«Шепни на вушко». Записуються слова і закриваються смужками. Смужки знімають по черзі на короткий проміжок часу і повертають на місце. Учні повинні прочитати і шепнути на вухо вчителю, яке слово вони прочитали. Якщо слово назване правильно, учень отримує ігровий жетон.

«Жива стрічка». Слова записуються на смужці паперу. Стрічка поступово розгортається. Школярі повинні встигнути прочитати і запам'ятати слова (не більше двох-трьох).

Ці ігри сприяють не тільки формуванню навичок правильного читання, але й нарощуванню темпу останнього, розвитку вміння прогнозувати слова.

У процесі опрацювання зв'язного тексту вчитель дає зразок правильного читання і потім неодноразово читає матеріал разом з дітьми. При цьому важливо трохи сповільнювати темп читання, не руйнуючи його смислової цілісності і виразною передачею.

Тренування в читанні – основний шлях, який сприяє виробленню навичок правильного читання. Щоб уникнути швидкої втомлюваності школярів під час одноманітної роботи, коли до одного і того ж тексту доводиться повертатися багаторазово, вчитель кожен раз модифікує завдання. Діти читають ланцюжком, абзацами, по естафеті (самі діти називають однокласника, який продовжить читання), вибірково. Прийом вибіркового читання, у свою чергу, дає можливість варіювати завдання: школярі прочитують уривок, орієнтуючись на ілюстрацію («Розглянь малюнок. Підбери до нього рядки з розповіді») або на запитання вчителя («Як виглядає ліс після першого снігу? Прочитай цей уривок ще раз»), або на конкретне завдання («Прочитай останні рядки з казки і запам'ятай їх»).

Для учнів зі складними порушеннями фонематичного слуху можна давати вправи на диференціювання тих звуків, які учень змішує, на встановлення їх місця в слові, на визначення кількості звуків та їх послідовності. У процесі роботи вчитель спирається на функції більш збережених аналізаторів: зорового, кінестетичного. З дітьми уточнюється

артикуляція звуку, рухи артикуляційного апарату сприймаються візуально (за допомогою дзеркала) і тактильно (за допомогою відчуття пальцем руху язика або губ), визначається місце звуку в слові спочатку у вимові вчителя з перебільшеною артикуляцією, потім – самого учня. Після аналізу школярі читають речення з цими словами. Варто попередньо відпрацювати текст або окремі абзаци з тексту, який буде запропонований всьому класу на наступному уроці. Це дозволить вчителю залучити таких дітей до фронтальної роботи.

Розвиток зв'язного мовлення

Найскладнішим аспектом мови є зв'язне мовлення. Воно характеризується смисловим, структурним та мовним зв'язком частин. Іншими словами, зв'язне мовлення – це складне ціле, яке являє собою дві і більше групи речень, які підпорядковуються єдиній темі і мають чітку структуру та спеціальні мовні засоби, які служать для зв'язку речень один з одним. Зв'язне мовлення, так само як і речення, служить формуванню комунікації, але на вищому рівні.

Зв'язне усне мовлення виступає як двосторонній процес, що складається з уміння говорити (експресивне мовлення) та вміння розуміти мовлення інших людей (імпресивне мовлення). Розрізняють два види експресивної форми мовлення: діалогічне і монологічне мовлення. Їх об'єднує єдина цільова установка: виконання функції спілкування. Разом з тим, кожна з цих форм мовлення має свої особливості.

Діалог – це підготовлена або непідготовлена розмова співрозмовників. Для нього характерні прості, часто неповні речення, своєрідний порядок слів. У діалозі широко використовуються позамовні (екстралінгвістичні) фактори: міміка, жест, загальна ситуація, емоційний настрій та ін., які разом з репліками співрозмовників створюють додаткові умови для продовження розмови. Для формування монологічного мовлення в учнів з порушеннями психофізичного розвитку бажано використовувати тексти описово-розповідного характеру. Тексти-роздуми даються вже у старших класах, проте елементи цього виду текстів можна вводити уже в початковій школі.

У школярів з порушеннями інтелекту порушене і діалогічне, і монологічне мовлення. При цьому виявляються недостатньо розвинені як експресивна, так і імпресивна форми. Діти важко вступають в розмову з дорослими, не завжди адекватно реагують на звернені до них репліки, їм буває важко переключитися з позиції слухача на позицію мовця і навпаки, вони не висловлюють зацікавленості в отриманні інформації.

Порушення монологічного мовлення проявляються ще яскравіше: спотворена логіка та послідовність висловлювання, його фрагментарність; відмічається відхід від теми, як результат – утворення побічних асоціацій; швидке зникнення внутрішніх спонукань до мовлення; бідність і шаблонність лексичної та граматичної структури; наявність рис, притаманних ситуативному мовленню (невиправдано велика кількість займенників, перескакування з однієї події на іншу), тощо.

Зміст уроків визначає вибір методів навчання. Основними є наочні і практичні методи, завдяки яким діти всебічно знайомляться з матеріалом: розглядають, спостерігають, пробують на смак, нюхають, ліплять, вирізають, малюють, виконують досліди і т.п. Однак лише наочної і практичної діяльності школярів з інтелектуальними порушеннями з досліджуваним матеріалом ще недостатньо для того, щоб вони осмислили і засвоїли певну інформацію. Використовуються також словесні методи з метою скерувати увагу учнів на розглядання об'єктів, їх порівняння; організувати дії з ними; спонукати учнів до висловлювань. При цьому постійно контролюється відповідність мовлення і діяльності.

Участь у пізнанні навколишнього світу максимальної кількості аналізаторів, поєднання наочних, практичних та вербальних засобів конкретизують чуттєвий досвід дітей, створюють ту предметно-понятійну основу, на базі якої формується зв'язне мовлення.

Не менше значення для розвитку мовлення мають уроки читання і письма. Основою для мовленнєвої практики на уроках читання стають тексти творів, проаналізовані учнями, підкріплені зіставленням з їх власним досвідом, розгляданням картин, переглядом відеофільмів, виконанням практичних робіт (створення макетів, малюнків та ін.).

На уроках письма джерелами розвитку зв'язного мовлення є граматичний, орфографічний і синтаксичний аналізи тексту, робота з малюнками, уточнення уявлень школярів після проведеної екскурсії або позашкільного заходу з метою підготовки до письмової творчої роботи.

Робота, спрямована на розвиток зв'язного мовлення, на будь-якому з уроків української мови починається із вправління у діалогічному мовленні. Основний вид вправ – бесіда вчителя з учнями. Її форма може бути невимушена, без обов'язкових повних відповідей на питання. Враховуючи, що мовленнєва практика дітей з порушеннями психофізичного розвитку обмежена і що однією з умов формування зв'язного висловлювання є поширене речення, поряд з невимушеною розмовою здійснюється постійне тренування школярів у повних відповідях на запитання. Для цього вчитель постійно чергує вимоги до повних і коротких відповідей. Поступово відповіді повинні ставати більш розгорнутими, включати елементи монологічного висловлювання з двох, трьох і більше речень.

Під час занять важливо спеціально вчити дітей не тільки відповідати на питання, а й самостійно задавати їх, що є однією з форм вираження мовленнєвої активності. Ось чому важлива організація діалогів типу «учень- учень» (школярі запитують один одного про незрозумілі слова, задають питання до прочитаного тексту, пропонують своєму товаришеві завдання орфографічного або граматичного характеру), «учень-учитель» (учні ставлять учителю питання такого ж характеру, що і в діалозі типу «учень- учень»). Останній вид діалогу, з одного боку, стимулює додаткову активність учнів, з іншого – передбачає сприйняття дітьми зразків відповіді, які дає учитель.

Робота з розвитку описово-розповідного мовлення відбувається паралельно з розвитком діалогічного. Розбір тексту або малюнка за допомогою питань (діалогічне мовлення) повинен завершуватися зв'язної розповіддю самих учнів.

Таким чином, керівництво виконанням будь-якого виду завдань обов'язково складається з таких етапів: підготовка (цільова установка, мотивація дітей), планування матеріалу, що вивчається і, нарешті, його оформлення (лексичне, морфологічне, синтаксичне).

V. РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ У ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

Курс України на європейську інтеграцію вимагає перегляду пріоритетів державної політики у сфері освіти, зокрема впровадження міжнародних підходів до навчання осіб з особливими освітніми потребами, які б базувалися на засадах рівних можливостей та доступу до якісної освіти.

Протягом 2018 року на виконання Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження положення про інклюзивно-ресурсний центр» від 12.07.2017 №545 розпочато формування мережі інклюзивно-ресурсних центрів у Черкаській області, на сьогодні їх створено 27.

Інклюзивно-ресурсний центр (ІРЦ) [45] – осередок вирішення освітніх проблем дитини. Інклюзивно-ресурсні центри створені для забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2-х до 18-ти років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти.

Основними завданнями Інклюзивно-ресурсного центру:

1. проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини;
2. встановлення наявності у дитини особливих освітніх потреб;
3. розроблення рекомендацій щодо організації інклюзивного навчання;
4. забезпечення надання психолого-педагогічної допомоги дитині;
5. надання методологічної допомоги педагогічним працівникам та батькам дітей;
6. забезпечення системного кваліфікованого супроводу особи з особливими освітніми потребами.

Для проведення комплексної оцінки розвитку дитини до інклюзивно-ресурсного центру батьки подають наступні документи:

1) письмова заява батьків (одного з батьків) або законних представників дитини та/або її особистої заяви (для дітей віком від 16 до 18 років) щодо проведення комплексної оцінки, а також надання письмової згоди на обробку персональних даних;

2) документи, що посвідчують особу батьків (одного з батьків) або законних представників;

3) свідоцтво про народження дитини;

4) форма первинної облікової документації №112/0 «Історія розвитку дитини», затвердженої МОЗ, у разі потреби – довідка від психіатра;

5) індивідуальна програма реабілітації дитини з інвалідністю (у разі інвалідності).

Якщо особа з особливими освітніми потребами здобуває дошкільну, загальну середню чи вищу освіту, додаються:

1) психолого-педагогічна характеристика із зазначенням динаміки та якості засвоєння знань під час навчання, підготовлена відповідними педагогічними працівниками та затверджена керівником відповідного освітнього закладу;

2) зошити з української мови, математики, результати навчальних досягнень (для дітей, які здобувають загальну середню освіту), малюнки, творчі роботи (для дітей – закладів дошкільної освіти).

У разі коли особі з особливими освітніми потребами вже надавались психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги, то до інклюзивно-ресурсного центру подаються наступні документи:

- попередні рекомендації щодо проведення комплексної оцінки;

- висновок відповідних фахівців щодо результатів надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг із зазначенням динаміки розвитку дитини згідно з індивідуальною програмою розвитку.

Інклюзивно-ресурсні центри можуть проводити комплексну оцінку за місцем навчання та/або проживання (перебування) дитини. Графік проведення комплексної оцінки обов'язково погоджується з керівником відповідного освітнього закладу, закладу охорони здоров'я та батьками (одним з батьків) або законними представниками дитини за два тижні до початку її проведення.

Під час проведення комплексної оцінки фахівці центру створюють атмосферу довіри та доброзичливості, враховують фізичний та емоційний стан дитини, індивідуальні особливості її розвитку, вік, місце проживання, мову спілкування тощо.

Участь батьків (одного з батьків) або законних представників дитини у проведенні комплексної оцінки є обов'язковою.

Комплексна оцінка проводиться фахівцями ІРЦ індивідуально за такими напрямками:

оцінка фізичного розвитку дитини;

оцінка мовленнєвого розвитку дитини;

оцінка когнітивної сфери дитини;

оцінка емоційно-вольової сфери дитини;

оцінка навчальної діяльності дитини.

Метою проведення оцінки фізичного розвитку дитини є визначення рівня її загального розвитку, відповідності віковим нормам, розвитку дрібної моторики, способу пересування тощо. За результатами оцінки вчитель лікувальної фізкультури заповнює карту спостереження дитини.

Оцінка мовленнєвого розвитку дитини проводиться з метою визначення рівня розвитку та використання вербальної/невербальної мови, наявності мовленнєвого порушення та його структури. Результати оцінки вчитель-логопед зазначає у висновку про комплексну оцінку.

Оцінка когнітивної сфери дитини проводиться з метою визначення рівня сформованості таких пізнавальних процесів, як сприйняття, пам'ять, мислення, уява, увага. Результати оцінки практичний психолог зазначає у висновку про комплексну оцінку.

Оцінка емоційно-вольової сфери дитини проводиться з метою виявлення її здатності до вольового зусилля, схильностей до проявів девіантної поведінки та її причин. Результати оцінки практичний психолог зазначає у висновку про комплексну оцінку.

Метою проведення оцінки навчальної діяльності дитини є визначення рівня сформованості знань, вмінь, навичок відповідно до навчальної програми або основних критеріїв формування вмінь та навичок дітей дошкільного віку. Таку оцінку проводить вчитель-дефектолог та її результати зазначає у висновку про комплексну оцінку.

У разі потреби фахівці центру можуть проводити комплексну оцінку за іншими напрямками, зокрема визначення рівня соціальної адаптації, взаємовідносин з однолітками, дорослими.

Результати комплексної оцінки оформлюються в електронному вигляді, зберігаються в центрі та надаються батькам (одному з батьків) або законним представникам дитини за письмовим зверненням.

Інформація про результати комплексної оцінки є конфіденційною. Обробка та захист персональних даних дітей в центрі здійснюється відповідно до вимог Закону України «Про захист персональних даних».

Узагальнення результатів комплексної оцінки здійснюється на засіданні фахівців центру, за її результатами складається висновок про комплексну оцінку, в якому зазначаються загальні дані про дитину з особливими освітніми потребами, її сім'ю (батьків (одного з батьків) або законних представників, братів, сестер), умови виховання в сім'ї, стан здоров'я дитини, найменування освітнього закладу (дошкільного, загальноосвітнього, професійно-технічного), напрями проведення комплексної оцінки, загальні висновки, рекомендації, прізвище, ім'я, по батькові фахівців центру, які проводили оцінку.

Фахівці центру зобов'язані ознайомити батьків (одного з батьків) або законних представників дитини з особливими освітніми потребами з висновком про комплексну оцінку, умовами навчання та надання психолого-педагогічної допомоги у закладах освіти (у разі здобуття дитиною дошкільної чи загальної середньої освіти).

Комплексна оцінка з підготовкою відповідного висновку проводиться **протягом 10 робочих днів**.

Висновок про комплексну оцінку складається у трьох примірниках (два примірники для батьків (одного з батьків) або законних представників дитини з особливими освітніми потребами, за заявою яких (якого) її проведено, третій - зберігається в центрі).

Відповідно до заяв, які були подані до інклюзивно-ресурсних центрів області у 2019 році, 3997 дітей пройшли комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку, з них 3572 дитини перебувають на обліку ІРЦ (2182 – дитини дошкільного віку та 1390 школярів).

З метою стандартизації та вироблення єдиного підходу до роботи, а також доступності інформації для населення, було створено та забезпечено функціонування системи автоматизації роботи ІРЦ.

За статистичними даними звіту 1-ІРЦ - 83 дитини здобували освіту в інклюзивних групах ЗДО, 1571 – здобували освіту у спеціальних групах ЗДО, 355 осіб – здобували освіту в інклюзивних класах ЗЗСО, 112 – здобували освіту в спеціальних класах ЗЗСО, 425 – здобували освіту за індивідуальною формою, 198 – здобували освіту в спеціальних закладах освіти, 82 особи не навчаються.

Комплексна оцінка також може проводитися перед зарахуванням дитини з особливими освітніми потребами до закладів дошкільної, загальної середньої або професійно-технічної освіти. З метою створення у такому закладі умов для навчання дитини її батьки (один з батьків) або законні представники звертаються до центру за шість місяців до початку навчального року.

Перед проведенням комплексної оцінки батьки (один з батьків) або законні представники дитини можуть звернутися до освітнього закладу, який вони обрали, для захарування дитини.

Повторна комплексна оцінка фахівцями центру проводиться у разі:

- переведення дитини з особливими освітніми потребами до інклюзивної (спеціальної) групи дошкільного навчального закладу або інклюзивного (спеціального) класу закладу загальної середньої освіти;

- переведення дитини із спеціального закладу дошкільної освіти до спеціального закладу освіти;

- покращення або погіршення стану здоров'я особи з особливими освітніми потребами, труднощів у засвоєнні освітньої програми.

В інших випадках фахівці центру забезпечують психолого-педагогічне супроводження такої дитини. У 2019 році фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів області надавалися корекційно-розвиткові послуги 928 особам з особливими освітніми потребами.

У разі коли батьки (один з батьків) або законні представники дитини з особливими освітніми потребами не погоджуються з висновком про комплексну оцінку, вони можуть звернутися до відповідного структурного підрозділу з питань діяльності центру для проведення повторної комплексної оцінки республіканським, обласним, мм. Києва та Севастополя психолого-педагогічним консилиумом (далі - консилиум).

Протягом 10 робочих днів з дати звернення батьків (одного з батьків) або законних представників відповідний структурний підрозділ з питань діяльності центру зобов'язаний організувати проведення повторної комплексної оцінки дитини з особливими освітніми потребами за місцем її проживання (перебування)/навчання чи в іншому місці за попереднім погодженням з батьками (одним з батьків) або законними представниками.

Повторна комплексна оцінка може проводитися за всіма або окремими напрямками залежно від освітніх потреб дитини з особливими освітніми потребами та наявної інформації про її розвиток.

За результатами повторної комплексної оцінки складається висновок про повторну комплексну оцінку, що є основою для розроблення індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами та надання їй психолого-педагогічної допомоги.

У разі встановлення фахівцями центру наявності у дитини особливих освітніх потреб висновок про комплексну оцінку є підставою для складення для неї індивідуальної програми розвитку та надання їй психолого-педагогічної допомоги.

Фахівцями ІРЦ проводиться психолого-педагогічний супровід – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачена індивідуальною програмою розвитку.

Психолого-педагогічна допомога - система психологічних та педагогічних послуг, що надаються дитині з особливими освітніми потребами фахівцями центру, педагогічними працівниками освітніх закладів тощо.

Психолого-педагогічна допомога спрямована на:

- соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами, розвиток їх самостійності та відповідних компетентностей;

- формування компенсаційних способів діяльності як важливої умови підготовки дітей з особливими освітніми потребами до навчання в закладах дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних освіти;

- розвиток навичок саморегуляції та саморозвитку дітей з урахуванням наявних знань, умінь і навичок комунікативної діяльності, становлення особистості.

За результатами комплексної оцінки фахівці центру:

- визначають напрями, обсяг психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами (для дитини з інвалідністю - з урахуванням індивідуальної програми реабілітації) та забезпечують її надання шляхом проведення індивідуальних і групових занять;

- надання рекомендацій щодо складення, виконання, коригування індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами в частині надання психолого-педагогічної допомоги, змісту, форм та методів навчання відповідно до потенційних можливостей дитини;

- надання рекомендацій щодо забезпечення належних умов для навчання залежно від порушення розвитку дітей з особливими освітніми потребами (доступність приміщень, особливості облаштування робочого місця, використання технічних засобів тощо);

- інформування батьків (одного з батьків) або законних представників дітей з особливими освітніми потребами про наявність мережі закладів освіти, реабілітаційних установ системи охорони здоров'я, соціального захисту та громадських об'єднань для підтримки сімей, які виховують таких дітей.

Діяльність центру забезпечують педагогічні працівники, які мають вищу освіту за спеціальністю «Спеціальна освіта», «Корекційна освіта», «Дефектологія», «Психологія», за спеціалізацією логопед, сурдопедагог, олігофренопедагог, тифлопедагог, а також практичний психолог, вчитель-реабілітолог, медична сестра та бухгалтер. Гранична чисельність фахівців центру становить 12 осіб. У разі потреби центр може залучати додаткових фахівців шляхом укладення цивільно-правових угод відповідно до запитів з оплатою за фактично відпрацьований час.

Для надання психолого-педагогічної допомоги в центрі вводяться такі посади:

1. посадова інструкція вчителя-логопеда в ІРЦ з розрахунку одна штатна одиниця на 25-30 дітей з порушеннями мовлення або 15-20 дітей з тяжкими порушеннями мовлення, або 15 дітей дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення, або 12 дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення;

2. робота вчителя-дефектолога в ІРЦ з розрахунку одна штатна одиниця на 12-15 дітей з порушеннями слуху/зору/інтелектуального розвитку;

3. робота практичного психолога в ІРЦ з розрахунку одна штатна одиниця на 12-15 дітей, які мають порушення емоційно-вольової сфери/пізнавальних процесів;

4. вчителя лікувальної фізкультури з розрахунку одна штатна одиниця на 12-15 дітей, які мають порушення опорно-рухового апарату.

На сьогодні інклюзивно-ресурсні центри області нараховують 123 педагогічних працівників, а саме: 27 – директорів, 35 – практичних психологів, 34 – вчителів-логопедів, 17 – вчителів-дефектологів, з них 2 – сурдопедагоги та 15 – олігофренопедагоги, 10 – вчителів-реабілітологів.

Педагогічне навантаження фахівців центру, які надають психолого-педагогічну допомогу дітям з особливими освітніми потребами, становить 18 годин на тиждень для безпосередньої роботи з такими дітьми, що становить ставку заробітної плати (посадовий оклад). Крім того, фахівці центру провадять інші види діяльності, зокрема надають консультації батькам (одному з батьків) або законним представникам, педагогічним працівникам, які беруть участь в освітньому процесі осіб з особливими освітніми потребами.

Відтак створення та подальший розвиток мережі інклюзивно-ресурсних центрів є одним із пріоритетних напрямів державної політики у забезпеченні якісних послуг для осіб з особливими освітніми потребами. ІРЦ виступає як один із основних джерел надання додаткової підтримки педагогічним працівникам у дотриманні інклюзивних цінностей, особам з особливими освітніми потребами та їхнім сім'ям і головне – є надійною опорою для родин, які виховують особливих дітей.

ВИСНОВОК

Найголовніше в інклюзії – це розуміння того, що цінність людини не залежить від її здібностей та досягнень. Інклюзивна освіта – це вимога до всіх вчителів бути творчими та мати індивідуальний підхід до кожної дитини.

Інклюзивна освіта потребує застосування особистісно орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей дитини з особливими освітніми потребами. Саме такий підхід допоможе розкрити здібності й можливості дитини, подолати присутні страхи та бар'єри у спілкуванні з оточуючими та самореалізації.

У першу чергу необхідно спиратися на розвиток сильних якостей і талантів дитини, створити умови для її ефективної взаємодії з іншими дітьми у ході навчального заняття, в позаурочний час, щоб вона була максимально включена в освітній процес. Такий підхід сприяє не лише когнітивному, фізичному, мовленнєвому, соціальному та емоційному розвитку дитини з особливими освітніми потребами, а й допомагає налагодженню дружніх стосунків у дитячому колективі, формуванню прийняття і толерантного ставлення до людської багатоманітності.

Сучасні наукові підходи дають можливість виділити загальні аспекти особливих освітніх потреб різних категорій дітей з особливими освітніми потребами:

- освітня та корекційна допомога мають бути максимально наближеними до моменту встановлення порушення в розвитку дитини;

- зміна змісту освіти – потреба у введенні спеціальних розділів навчання, що відсутні у змісті освіти дитини з нормотиповим розвитком;

- особлива організація навчання – потреба в якісній індивідуалізації навчання, в особливій просторовій і смисловій організації освітнього середовища;

- створення спеціальних методів і засобів – потреба в пошуку «обхідних шляхів», у використанні специфічних засобів навчання, у більш диференційованому, «покроковому» навчанні;

- у визначенні кордонів освітнього простору – потреба в максимальному розширенні освітнього простору за межі освітньої установи;

- у тривалості навчання – потреба в пролонгованості процесу навчання і виході за рамки шкільного віку;

- у визначенні кола осіб, які беруть участь у роботі з дитиною, – необхідність погодження дій спеціалістів різних профілів, включення батьків дитини в процес її соціалізації засобами освіти та допомога фахівців батькам.

У плануванні та реалізації індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами необхідно забезпечити ефективну взаємодію усіх учасників освітнього процесу, адже успіх інклюзивної освіти залежить від грамотно організованого психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами у закладі освіти, від знання педагогами та батьками її психологічних особливостей, уміння опиратися на сильні сторони дитини і відштовхуватись від цього застосовувати відповідні принципи та методи педагогічного впливу.

Ефективність освітньої, корекційно-розвиткової роботи в інклюзивному класі значною мірою залежить від скоординованості дій педагога та різнопрофільних фахівців (соціального працівника, спеціального педагога, медичного працівника, психолога та ін.), які входять до так званої мультидисциплінарної команди, члени якої спільно оцінюють стан розвитку кожної дитини, розробляють перспективні й короткочасні індивідуальні плани роботи з дитиною, реалізують їх разом з дитиною, вирішують питання залучення до команди інших фахівців, планують додаткові послуги, аналізують результати спільної діяльності, оцінюють її, а також різнобічно підвищують свою кваліфікацію.

Командна робота педагогів та інших фахівців, має першочергове значення. Працюючи у команді можна повною мірою охопити усі аспекти роботи з дитиною з особливими освітніми потребами, узгодити свої кроки, врахувати професійні поради один одного з тим, щоб забезпечити максимальну ефективність своєї діяльності.

Педагогічні працівники інклюзивного класу повсякчас мають вирішувати дуже складні завдання. Вони повинні одночасно забезпечувати процес навчання дитини з особливими освітніми потребами, всебічно сприяти гармонізації її особистості у взаємодії з оточуючим світом, але одночасно ефективно здійснювати освітній процес за участю інших учнів класу. Адже, перебування у класі дитини із особливими потребами жодним чином не має перешкоджати опануванню освітньої програми іншими учнями класу, навпаки, інклюзія має збагачувати і розширювати їх особистий досвід. Учителю слід відшукувати оптимальні форми навчання й спілкування усіх учнів класу,

підбирати різні форми командної взаємодії, щоб жодна дитина не залишилась поза увагою та мала змогу бути активним учасником освітнього процесу. Якщо учитель помічає, що процес розвитку дитини з особливими освітніми потребами уповільнився, дитина опинилась у ситуації неуспіху, відокремленості чи ізольованості, він має відразу ж відреагувати, залучити відповідних фахівців, батьків, з'ясувати потреби самої дитини, ініціювати перегляд індивідуальної програми її розвитку. Учитель інклюзивного класу має стати, свого роду, рушійною силою команди. З наведеного вище чітко видно, що успішність упровадження інклюзивної освіти залежить від низки факторів та, насамперед, від професійної компетентності вчителя інклюзивного класу.

Професійна компетентність педагогічного працівника інклюзивного класу має формуватися в умовах системної науково-методичної роботи, яка дає доступ до засвоєння сучасного масиву знань про інклюзію, є основою його безперервного професійного розвитку і удосконалення.

Підсумовуючи вищесказане, можемо зробити висновок, що широке упровадження інклюзивної освіти передбачає всеохоплюючі якісні зміни у підготовці кожного педагога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архипова С. Формування ключових компетенцій майбутніх фахівців соціальної сфери в процесі професійної підготовки. Вісник ЧНУ. 2018. №1. 17 с.
2. Бойчук Ю., Бородіна О., Микитюк О. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я: монографія. Харків : ХНПУ ім. Г.Сковороди, 2015. 117 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
4. Єфімова С. М. Налагодження партнерських стосунків з родинами [Текст] / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: нав.-метод. Київ. 2007. 128с.
5. Захарчук М. Проблеми формування професійної компетентності викладача в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні URL: <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska>.
6. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: «Самміт-Книга», 2009. С. 17.
7. Колупаєва А. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти: навч.-метод. посібник. Київ: 2007. 128с.
8. Кусий Ю. Педагогічна деонтологія. *Директор школи*. 1998. №29. С.7.
9. Кучерук О. Компетентнісний підхід як основа підготовки майбутнього вчителя до реалізації завдань інклюзивного навчання URL: <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska>.
10. Левитан К. Педагогическая деонтология. Екатеринбург: Бизнес-книга, 1999. 269 с.
11. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навчально-методичний посібник у 9 книгах / за ред. Колупаєвої А. Київ: ТОВ ВПЦ «Літопис – ХХ». 2010. 363 с.
12. Сучасний словник з етики: Словник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2014. 416 с.
13. Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання : тематичний збірник праць / упоряд. А. Волосюк, Н. Басараба, С.Козловська; за заг. редакцією А. Лавренчука. Рівне : РОПППО, 2014. 343 с.
14. Формування загальнокультурної компетенції майбутніх фахівців: збірник наукових праць / за ред. О.Березюк, О.Власенко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. С.5-6, С.53.
15. Hutchinson N. Inclusion of Exceptional Learners in Canadian Schools: *A Practical Hand book for Teachers, 5th Edition*. Toronto, Ontario: Pearson Canada Inc. 2017.
16. Lyons W., Thompson S., Timmons V. We are inclusive. We are a team. Let's just do it': commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*; 2016. №20(8). P. 889–907.
17. Knowles, M.S., Holton III, E.E., Swanson, R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. – 6th edition. – London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 p.
18. Swedeen B. Signs of an inclusive school: A parent's perspective on the meaning and value of inclusion. *Teaching Exceptional Children Plus*. 2009. № 5(3).

Видання підготовлено до друку та віддруковано
редакційно-видавничим відділом КНЗ «ЧОПОПП ЧОР»
Зам. № 1549 Тираж 100 пр.
18003, Черкаси, вул. Бидгощська, 38/1