

Кабельнікова Н.В. Особливості організації навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах початкової школи / Н.В. Кабельнікова // Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкового загальноосвітнього навчального закладу в умовах Нової української школи: Монографія / за заг.ред. Л.А.Пермінової. – Херсон: Айлант, 2018. – С.135-157.

**Кабельнікова Н.В.,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії*

*Херсонського державного університету*

## **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В КЛАСАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ**

У процесі розвитку суспільства змінювалися погляди на проблему порушень психофізичного розвитку у дитячому віці. В сучасних умовах на освітньо-корекційний процес покладаються завдання не тільки навчання та виховання дітей із порушеним розвитком, але й їх повноцінну соціалізацію та інтеграцію у суспільство.

В Україні в останні десятиріччя в освітній галузі відбуваються значні зміни, що пов'язані із впровадженням інклюзивної форми навчання осіб із особливими освітніми потребами як освітньої моделі, яка реалізує конституційні права людини, зокрема права на здобуття освіти за місцем проживання, а отже, права на проживання у родині. Законодавчим документом «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2017р.) врегульовано питання доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг у навчальних закладах, зокрема: закріплено право на освіту осіб з особливими освітніми потребами і надано їм можливість отримувати освіту в усіх навчальних закладах, у тому числі безоплатно в державних і комунальних

навчальних закладах, незалежно від «встановлення інвалідності»; надано можливість особам з особливими освітніми потребами отримати психолого-педагогічну та корекційно-розвивальну допомогу, створено для таких осіб інклюзивні та спеціальні групи (класи) у загальноосвітніх навчальних закладах. З огляду на це перед закладами вищої освіти гостро постає питання підготовки кваліфікованих педагогів, зокрема початкової школи, які можуть у закладі загальної освіти реалізувати інклюзивне навчання дітей з будь-якою нозологією [3].

Інклюзивна освіта базується на соціальній моделі розуміння інвалідності, яка на противагу медичній моделі, розглядає ваду здоров'я як соціальну проблему, а не як характеристику особистості, оскільки така проблема зумовлена непристосованістю оточення, включаючи ставлення до людей з особливими потребами, архітектурну безбар'єрність та ін.

Відповідно, впровадження інклюзії потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки це – особлива система навчання, яка охоплює весь різноманітний контингент учнів та диференціює освітній процес, відповідаючи на потреби дітей усіх груп та категорій [8].

Як свідчить практика, вчителі початкових класів стикаються з проблемою недостатньої обізнаності щодо причин, механізмів, клінічної та психолого-педагогічної симптоматики різних порушень розвитку в учнів, особливо їх особливостей навчальної діяльності. Неоднорідність школярів з особливими освітніми потребами визначається, перш за все, тим, що до цієї категорії входять діти з різними вадами розвитку: порушеннями слуху, зору, мовлення, опорно-рухового апарату, інтелекту, з вираженими розладами емоційно-вольової сфери, включаючи ранній дитячий аутизм; з затримкою і комплексними порушеннями розвитку.

Різноманіття варіацій порушень розвитку людини ускладнює створення їх універсальної класифікації. Найбільш поширеною (робочою) в спеціальній

педагогіці є педагогічна класифікація порушень психофізичного розвитку, в основу якої покладено характер особливих освітніх потреб дітей з порушеннями в розвитку і ступінь тяжкості порушення. Розрізняють наступні категорії дітей з порушеннями в розвитку [7]:

- 1) діти з порушеннями слуху (глухі, слабкочуючі, пізнооглохлі);
- 2) діти з порушеннями зору (сліпі, слабкозорі);
- 3) діти з порушеннями мовлення;
- 4) діти з порушеннями інтелекту (розумово відсталі діти);
- 5) діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР);
- 6) діти з порушеннями опорно-рухового апарату;
- 7) діти з порушеннями емоційно-вольової сфери;
- 8) діти з множинними порушеннями (поєднання 2-х або 3-х самостійних порушень розвитку).

Діапазон відмінностей у розвитку дітей з особливими освітніми потребами є надзвичайно значним: від практично нормального розвитку з тимчасовими труднощами, що мають зворотній характер, до стійких і тяжких порушень, зумовлених органічним пошкодженням центральної нервової системи; від дитини, здатної за умови спеціальної підтримки на рівні навчатися разом з однолітками із нормальним розвитком до дітей, які потребують навчання за адаптованою до їхніх можливостей індивідуальною програмою здобуття освіти.

*Індивідуальний навчальний план* - формальний документ, який містить детальну інформацію про дитину і 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 [1].

Щоб досягти успіху та задовольнити різноманітні потреби учнів, зумовлені їхніми здібностями, рівнем розвитку, інтересами та іншими відмінностями, педагогам необхідно змінювати методи навчання, навчальне середовища, 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.

Модифікації змінюють характер навчання, змінюючи зміст або понятійну складність навчального завдання [3].

Сучасна освітня філософія, зорієнтована на особистість дитини, ґрунтується на положенні, що батьки є її першими і головними вчителями. Постійна співпраця з сім'ями дітей з особливими освітніми потребами під час реалізації навчально-виховного процесу в умовах інклюзії набуває особливого значення, оскільки батьки стають його активними учасниками. 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 навчального середовища тощо. У процесі навчання таких учнів дуже важливо враховувати інтереси, пріоритети й турботи сімей [8].

Вчителю класу із інклюзивною формою навчання необхідно орієнтуватися на наступні принципи педагогічної діяльності орієнтованої на інтереси сім'ї дитини з особливими освітніми потребами:

1. Визнання того, що сім'я є елементом стабільності в житті дитини, в той час як педагоги можуть весь час змінюватися.
2. Ефективне співробітництво педагогів з батьками та іншими

фахівцями.

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

4. Запровадження в навчальному закладі політики та системи послуг, які забезпечують сім'ям необхідну емоційну та соціальну підтримку.

5. Розуміння й урахування потреб дітей під час розробки навчальних та інших програм.

6. Заохочення і створення умов для взаємної підтримки батьків.

7. Розуміння унікальності кожної сім'ї, повага до різних методів навчання та виховання дітей, що застосовуються батьками.

8. Турбота про те, щоб послуги, які надаються родинам, були комплексними, скоординованими, гнучкими, доступними і відповідали потребам кожної родини [6].

Для ефективної побудови індивідуальної навчальної програми, що враховує як специфічність перебігу психофізичного розвитку конкретної дитини, так і її потенційні можливості вчителю інклюзивного класу необхідно бути обізнаним у тому, які саме особливості навчальної діяльності є характерними для кожної нозології та ті особливі умови, які необхідно створити для успішного включення різних категорій учнів з порушеннями психофізичного розвитку у загальноосвітній простір. Такий підхід протилежний «натаскуванню дітей на результат», оскільки метою психолого-педагогічної допомоги є навчити дитину вчитися, соціально її адаптувати, а не на здобуття окремих знань умінь та навичок.

### ***Характеристика особливих освітніх потреб у дітей з порушенням слуху***

Під поняттям «порушення слухової функції людини» розуміють зниження здатності виявляти джерело звучання та розрізнення звуків, а також труднощі в

сприйнятті і розумінні мовлення оточуючих. Виділяють дві основні категорії дітей зі стійкими порушеннями слуху – глухі і слабкочуючі.

Глухі діти не сприймають мовлення розмовної гучності і без спеціального навчання усне мовлення у них не розвивається. Для глухих дітей використання слухового апарату є обов'язковою умовою їх розвитку. Однак навіть під час використання слухових апаратів вони відчують труднощі у сприйнятті і розумінні зверненого мовлення. Слабкочуючі діти мають різні ступені зниження слухової функції – від незначних труднощів сприйняття шепітного мовлення до різкого обмеження можливості сприймати мовлення розмовної гучності. Слабкочуючі діти можуть самостійно, хоча б в мінімальному ступені, накопичувати словниковий запас і опановувати усним мовленням. Необхідність і порядок використання слухових апаратів визначають фахівці. Для повноцінного розвитку слабкочуючих дітей, так само як і нечуючих, потрібні спеціальні корекційно-розвивальні заняття з сурдопедагогом.

Глухі та слабкочуючі в залежності від своїх можливостей сприймають мовлення оточуючих трьома способами: на слух, візуально, слухо-зоровим способом.

Основним способом сприйняття усного мовлення для дітей з порушеним слухом є слухо-зоровий, коли дитина бачить обличчя, щоки, губи того, хто говорить і одночасно «чує» його за допомогою слухових апаратів. Але навіть під час слухо-зорового сприйняття глухі або слабкочуючі учні зазнають значних труднощів у сприйнятті і розумінні мовлення співрозмовника. Це пов'язано із зовнішніми та внутрішніми факторами.

До зовнішніх факторів відносять: 1) особливості анатомічної будови органів артикуляції мовця (вузькі або малорухомі у процесі вимови губи, особливості прикусу та ін.); 2) маскування губ (вуса, борода, яскрава помада та ін.); 3) специфіка продукування мовлення (нечітке, швидке мовлення та ін.); 4)

розташування мовця по відношенню до глухої або слабкочуючої дитини; 5) кількість включених в розмову людей; 6) акустична обстановка та ін.

Внутрішніми умовами є: 1) наявність незнайомих слів у висловлюваннях співрозмовника; 2) «слухові можливості» дитини (несправність слухового апарату; 3) великі приміщення (слабке відображення звуків від стін); 4) тимчасова неуважність (відволікання від сприйняття, втома); 5) обмеженість життєвого і соціального досвіду дитини з порушеним слухом (недостатня обізнаність у загальному контексті або темі розмови і вплив цього на розуміння повідомлення) та ін. [6; 7]

Серед *найбільш значущих особливостей дітей із вадами слуху*, про які має знати вчитель початкових класів організовуючи учбовий процес в інклюзивному класі виділяють наступні:

- недостатній обсяг уваги, труднощі концентрації та розподілу уваги;
- низький темп переключення з одного виду діяльності на інший;
- домінування образної пам'яті над словесною, механічного запам'ятовування над осмисленим;
- домінування наочних форм мислення над понятійними;
- залежність розвитку словесно-логічного мислення від ступеня розвитку мовлення дитини з вадами слуху
- недорозвинення мовлення, труднощі комунікації з однолітками з нормальним слухом.

У зв'язку з цим особливі освітні потреби глухих і слабкочуючих в першу чергу обумовлені труднощами сприйняття, розуміння мовлення і використання вербальної інформації, що сприяє виникненню особливостей взаємодії з оточуючими і формуванню специфічних рис особистості.

*До основних спеціальних освітніх потреб дитини з порушенням слуху відносять:*

1. Потреба у навчанні дітей з вадами слуху слухо-зоровому сприйняттю мовлення, у використанні різних видів комунікації.
2. Потреба у розвитку і використанні слухового сприйняття в різних комунікативних ситуаціях.
3. Потреба у розвитку всіх сторін і видів словесного мовлення (усного, писемного).
4. Потреба у формуванні соціальної компетенції (можливість використовувати отримані знання в конкретній життєвій ситуації).
5. Потреба у розвитку понятійного мислення, різних форм та властивостей уваги, пам'яті, емоційно-вольової сфери, позитивних якостей особистості.

Для повноцінного розуміння зверненого мовлення школярі з порушенням слуху повинні бачити обличчя, губи мовця (вчителя), і чути його за допомогою слухового апарату. Це і є основний спосіб сприйняття усного мовлення зазначеною категорією дітей, що потрібно враховувати педагогу під час проведення уроків та позакласних закладів.

#### *Характеристика особливих освітніх потреб дітей з порушенням зору*

Серед осіб з порушеннями зору виділяються категорії сліпих і слабкозорих.

До категорії сліпих (незрячих) відносяться діти:

1) тотально сліпі або діти з абсолютною сліпотою, тобто з повною відсутністю візуального відчуття, внаслідок чого вони не здатні відрізнити світло від темряви, орієнтуватися в часі доби;

2) діти зі збереженим світловідчуттям, у яких наявні тільки зорові відчуття, що, з одного боку, обумовлює наявність здатності сприймати світло, з іншого, – не дозволяє цій групі учнів сприймати величину, форму, колір об'єкту, ступінь його віддаленості.



3) діти із залишковим зором або з практичної сліпотою, тобто з гостротою зору від 0,04 до 0,005, що дозволяє даній групі осіб сприймати світло, колір, контури, силуети предметів і об'єктів, ступінь їх віддаленості;

4) діти із вадами зору та патологічним звуженням поля зору (до 10-15 градусів) з гостротою зору до 0,08.

Порушення зору (сліпота та слабкозорість) призводить до порушення соціальних відносин, обмеженню надходження інформації про оточуючий світ, і, як наслідок, до виникнення негативних соціальних установок.

У період інклюзивного навчання у школі діти з порушеннями зору мають одержати загальноосвітню підготовку, а й пройти життєву та трудову адаптацію в контакті зі зрячими людьми. Це дозволяє накопичити їм певний соціальний і комунікативний досвід, подолати страх перед спілкуванням зі зрячими, сформувати стійку впевненість у просторової орієнтації й пересуванні, сформувати адекватне уявлення про себе, свої здібності і можливості, підвищити свій соціальний статус.

*До основних спеціальних освітніх потреб дитини з порушенням зору відносять:*

1. Потреба у навчанні на основі тактильного та слухового сприйняття, у використанні різних видів комунікації, засобів навчання (посібників з шрифтом Брайля, аудіоапаратуру, муляжі та моделі).
2. Потреба у розвитку просторового орієнтування з використанням збережених аналізаторів.
3. Потреба у розвитку всіх сторін і видів мовлення, зокрема писемного на основі залишків зору.
4. Потреба у формуванні соціальної компетенції (можливість використовувати отримані знання в конкретній життєвій ситуації).

5. Потреба у розвитку всіх форм мислення, різних форм та властивостей уваги, пам'яті, емоційно-вольової сфери, позитивних якостей особистості.

Під час включення дитини з порушенням зору в інклюзивний освітній простір вчителю початкових класів вкрай важливим є врахування її психофізіологічних особливостей і медичних показань і протипоказань, сформульованих в рекомендаціях інклюзивно-ресурсного центру в індивідуальній програмі комплексної реабілітації. У зв'язку з цим перед школою (класом), де реалізується інклюзивна форма навчання учні з вадами зору, постає необхідність вирішення, поряд із загальними, спеціальних завдань, спрямованих на відновлення, корекцію і компенсацію порушених і недорозвинених функцій, профілактику виникнення вторинних відхилень у розвитку. В умовах адекватно створеного освітньої середовища у процесі навчання і виховання дітей з порушеннями зору з'являється можливість реалізувати такі функції, як: навчально-виховну, корекційно-розвивальну, офтальмо-гігієнічну, лікувально-відновлювальну, соціально-адаптаційну [6].

### ***Характеристика особливих освітніх потреб дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ)***

Тяжкі порушення мовлення – це стійкі специфічні відхилення формування компонентів мовленнєвої системи (лексичної і граматичної будови мовлення, фонематических процесів, звуковимови). До тяжких порушень мовлення відносять алалію, дизартрію, ринолалію і заїкання, дитячу афазію [7].

Усне мовлення у дітей з важкими формами мовленнєвої патології характеризується обмеженням активного словника, стійкими аграматизмами, несформованістю навичок зв'язного мовлення, низьким рівнем загальної розбірливості мовлення. Відзначаються труднощі у формуванні не тільки усного, а й писемного мовлення, а також комунікативної діяльності. Усе

зазначене, у комплексі, створює несприятливі умови для освітньої інтеграції та соціалізації дитини в суспільстві.

Вчителю початкових класів під час організації інклюзивного навчання потрібно взяти до уваги наступні *провідні особливості учнів із ТПМ*:

- зниження потреби у спілкуванні;
- несформованість форм комунікації (діалогічне і монологічне мовлення);
- особливості поведінки: незацікавленість в контакті, невміння орієнтуватися в ситуації спілкування, негативізм;
- низький рівень довільної уваги, труднощі концентрації уваги особливо під час сприйняття матеріалу на слух;
- знижений обсяг слухової пам'яті (забувають трьох-, чотирьохетапні інструкції)
- труднощі у плануванні своїх дій, пошуку різних способів і засобів вирішення завдань;
- Несформованість мовленнєвих і немовленнєвих функцій негативно відбивається на формуванні такого складного виду діяльності, як навчальна, що є провідною в шкільному віці.

*До основних спеціальних освітніх потреб дитини з тяжкими порушеннями мовлення відносять:*

1. Потреба в навчанні різними формами комунікації (вербальними і невербальними), особливо у дітей з низьким рівнем мовленнєвого розвитку.
2. Потреба у формуванні соціальної компетентності.
3. Потреба в розвитку всіх компонентів мовлення.
4. Потреба у формуванні навичок читання і письма •
5. Потреба у розвитку навичок орієнтації у просторі на основі розуміння логіко-граматичних конструкцій

Учні із ТПМ вимагають особливого індивідуально-диференційованого підходу до формування освітніх умінь і навичок.

### ***Характеристика особливих освітніх потреб дітей з розумовою відсталістю***

До учнів з вадами розумового розвитку (розумово відсталих) відносять дітей зі стійким незворотнім порушенням пізнавальної діяльності, що зумовлене органічним пошкодженням кори головного мозку дифузного (розповсюдженого) характеру. При цьому у дітей страждають всі вищі психічні функції, й особливо інтелект, що робить опанування ними навчальним матеріалом в умовах інклюзивного навчання без створення спеціальних умов є надзвичайно складним [7].

Вчителю початкових класів під час організації інклюзивного навчання потрібно взяти до уваги наступні *провідні особливості розумово відсталих учнів*:

- особливості уваги: труднощі залучення, неможливість тривалої концентрації, нестійкість, швидка виснажливність, неухважність;
- знижена швидкість сприйняття об'єктів (їм потрібно більше часу, щоб дізнатися про властивості та якості предметів);
- труднощі розуміння зверненого мовлення;
- порушення довільного та мимовільного запам'ятовування;
- грубе недорозвинення всіх компонентів мовленнєвої системи (словниковий запас, звуковимова, граматична будова, фонематичні процеси, зв'язне мовлення), порушена загальна розбірливість мовлення: невиразне, монотонне;
- грубе порушення мислення, зокрема слабкість узагальнень, відсутність критичності;

- емоційна незрілість, недорозвинення: примітивність, недиференційованість емоцій, неадекватність реакцій (надмірна інтенсивність або інертність переживань), підвищена навіюваність;
- порушення волевих процесів: вони безініціативні, не можуть самостійно керувати своєю діяльністю, підпорядковувати її певної мети.

З огляду на зазначені особливості учнів з розумовою відсталістю вчителів під час реалізації навчально-виховного процесу потрібно слідкувати за своїм мовленням – воно має бути повільним, що діти встигали сприймати та розуміти його, вживати доступні для розуміння цих дітей лексику, граматичні конструкції. Також більше час потрібно надавати таким учням на розгляд предметів, картин, ілюстрацій, виконання завдань. Оскільки у розумово відсталих школярів грубо порушено мислення, основним проявом чого є слабкість узагальнень, під час роботи над навчальним завданням вчителю необхідно загальмувати всі зайві зв'язки, які утруднюють процес пізнання загального і максимально виділити ту систему зв'язків, яка лежить в основі.

*До основних спеціальних освітніх потреб розумово відсталих учнів відносять:*

1. Нагальна потреба у забезпеченні доступності змісту навчального матеріалу (зміст навчання має бути адаптовано з урахуванням можливостей цих учнів).
2. Потреба у використанні специфічних методів і прийомів, що полегшують засвоєння навчального матеріалу (перевага застосуванню предметно-практичної діяльності).
3. Потреба у формуванні доступних знань, умінь та навичок залежно від інтелектуальних можливостей дитини.
4. Потреба у постійній допомозі та контролі з боку дорослого.

5. Потреба у корекції і розвитку психічних процесів, мовлення, загальної та дрібної моторики пальців рук
6. Потреба у формуванні знань і умінь, що сприяють соціальній адаптації.
7. Потреба у створенні психологічно-комфортних умов навчання учнів з вадами інтелекту в інклюзивному класі: атмосфера прийняття здоровими однолітками, ситуація успіху на уроках або в позакласній діяльності.

### ***Характеристика особливих освітніх потреб дітей з затримкою психічного розвитку***

Більшу частину контингенту дітей з труднощами в навчанні становить група, яку визначають як «діти із затримкою психічного розвитку». Це численна група, яка становить близько 50% серед невстигаючих молодших школярів. Поняття «затримка психічного розвитку» (ЗПР) вживається по відношенню до дітей із мінімальними органічними пошкодженнями або функціональною незрілістю центральної нервової системи [2].

Для дітей із ЗПР є характерними незрілість емоційно-вольової сфери і недорозвинення пізнавальної діяльності, зумовлене несформованістю передумов інтелекту (пам'яті, уваги, мислення). Залежно від причин виникнення виділяють три ЗПР, кожен з яких має свої особливості проявів емоційної незрілості та порушень пізнавальної діяльності

1. ЗПР конституційного походження (психічний інфантилізм), що є, переважно, спадково обумовленою формою затримки розвитку. Провідними симптомами її є яскраво виражена незрілість емоційно-вольової сфери, яка відповідає більш ранньому віковому етапу розвитку, труднощі адаптації до зміни умов, у тому числі, і шкільного навчання.

2. ЗПР соматогенного походження, що виникає внаслідок соматичної ослабленості, тривалої госпіталізації, штучної гіперопіки. Провідними

симптомами є низька пізнавальна активність, підвищена розумова виснажливість, труднощі концентації уваги, зниження пам'яті, з боку емоційно-вольової сфери - емоційна лабільність, безініціативність, відсутність самостійності, нездатність до самоконтролю.

3. ЗПР психогенного походження, що зумовлюється несприятливими умовами розвитку малюка, гострими та хронічними психічними травмами. Серед симптомів домінують особливості поведінки дітей: нерішучість, несамостійність, відсутність ініціативи, боязкість і патологічна сором'язливість.

4. ЗПР церебрально-органічного походження, що виникає внаслідок пошкодження центральної нервової системи, мінімальної мозкової дисфункції. Серед симптомів провідними є порушення пізнавальної діяльності, підвищена розумова виснажливість, зниження критичності мислення, роздади емоційно-вольової сфери. Серед усіх інших даний тип ЗПР є менш сприятливим у плані прогнозу подолання [6].

Навчальна діяльність дітей з ЗПР відрізняється ослабленістю регулювання діяльності у всіх ланках процесу навчання: відсутністю достатньо стійкого інтересу до запропонованого завдання; необміркованістю; імпульсивністю і слабким орієнтуванням у завданнях, що призводять до численних помилкових дій; недостатньою цілеспрямованістю діяльності; низькою активністю; відсутністю прагнення поліпшити свої результати тощо.

*Провідні особливості учнів із затримкою психічного розвитку, які необхідно враховувати вчителю під час організації інклюзивного навчання:*

- незрілість емоційно - вольової сфери, інфантилізм, нескоординованість емоційних процесів, імпульсивність;
- домінування ігрових мотивів, дезадаптованість спонукань та інтересів;
- низький рівень активності у всіх сферах психічної діяльності;
- обмежений запас загальних відомостей і уявлень про навколишній світ;
- знижена працездатність, підвищена розумова виснажливість;

- нестійкість уваги;
- недостатня продуктивність довільної пам'яті, зниження обсягів короткочасної та довготривалої пам'яті;
- обмеженість словникового запасу, труднощі оволодіння писемним мовленням;
- низький рівень регуляції, програмування і контролю діяльності, недостатня сформованість навички самоконтролю;
- відставання в розвитку всіх форм мислення, зокрема вербального, абстрактного.

Особливі освітні потреби дітей з затримкою психічного розвитку залежать від характеру відставання розвитку психіки, а саме чи уповільнений темп психічного розвитку в цілому або лише окремих функцій: сенсорних, моторних, мовленнєвих, емоційно-вольових; віку дитини; наявності несприятливих соціальних факторів, обтяжливих соматичних чинників.

*До основних спеціальних освітніх потреб учня із затримкою психічного розвитку відносять:*

1. Потреба у стимуляції та активізації пізнавальної активності, як засобу формування мотивації.
2. Потреба в розширенні уявлень про оточуючий світ, формування різнобічних понять.
3. Потреба у формуванні загальноінтелектуальних умінь (аналіз, порівняння, узагальнення, виділення істотних ознак, систематизація).
4. Потреба у розвитку передумов інтелектуальної діяльності (уваги, зорового, слухового, тактильного сприйняття, пам'яті).
5. Потреба у формуванні особистісної сфери: розвиток і зміцнення волі, самостійності і відповідальності за свої вчинки тощо.



6. Потреба в опануванні засобами комунікації, прийомами конструктивного спілкування та взаємодії в різних ситуаціях (з членами сім'ї, з однолітками, з дорослими).
7. Потреба у формуванні навичок соціально-схвалюваної поведінки.
8. Потреба в збереженні, зміцненні соматичного і психічного здоров'я, підтримці працездатності, попередження виснаження, психофізичних перевантажень, емоційних зривів.

***Характеристика особливих освітніх потреб у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату***

Термін «порушення опорно-рухового апарату» (ПОРА) включає в себе рухові розлади, органічного характеру центрального або периферичного походження [7].

У психолого-педагогічному аспекті учнів із ПОРА умовно можна розділити на дві категорії, які потребують різних варіантах корекційно-педагогічної роботи в умовах загальноосвітнього простору [6].

До першої категорії (учні з руховими розладами центрального органічного характеру) відносяться діти, у яких ПОРА обумовлені органічним пошкодженням рухових відділів центральної нервової системи. Більшість учнів цієї групи складають діти з дитячим церебральним паралічем (ДЦП), у яких рухові розлади поєднуються з відхиленнями у розвитку пізнавальної, мовленнєвої та особистісної сфер.

До другої категорії (учні із руховими розладами ортопедичного характеру) відносяться діти з переважним пошкодженням опорно-рухового апарату периферичного походження. Зазвичай ці діти не мають виражених порушень інтелектуального розвитку. В окремих випадках у них може спостерігатися дещо уповільнений загальний темп психічного розвитку. Як правило, ця група учнів здатна засвоювати знання, уміння та навички у загальноосвітньому закладі із застосуванням індивідуального підходу.

*Особливості учнів із дитячим церебральним паралічем, які необхідно враховувати вчителю під час організації інклюзивного навчання:*

- провідними в клінічній картині ДЦП є рухові порушення, що обмежують пересування дитини, опанування активними рухами, навичками самообслуговування, графічними навичками письма;
- порушення функцій аналізаторів, їх координованості: зору – слабкозорість, косоокість, звуження полів зору тощо, слуху – зниження слуху на високі тони тощо);
- грубі порушення мовлення, обумовлені парезами та паралічами мовленнєвих м'язів, зниженням слуху;
- недостатність просторових та часових уявлень;
- труднощі переключення на інші види діяльності, недостатність концентрації уваги;
- сповільненість сприйняття;
- зниження обсягу механічної пам'яті;
- порушення цілеспрямованої діяльності;
- розлади емоційно-вольової сфери: в одних випадках – підвищена емоційна збудливість, дратівливість, в інших - навпаки загальмованість, сором'язливість, боязкість, повна байдужість до оточуючих.

Особливі освітні потреби у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату визначаються специфікою рухових порушень, а також специфікою порушення психічного розвитку, і визначають особливу логіку побудови навчального процесу в умовах інклюзії.

*До основних спеціальних освітніх потреб учня з порушенням опорно-рухового апарату, зокрема із ДЦП відносять:*

1. Потреба в регламентації діяльності з урахуванням медичних рекомендацій.

2. Потреба в особливій організації освітнього середовища, що характеризується мобільною доступністю для освітніх і виховних заходів.
3. Потреба у використанні спеціальних методів, прийомів і засобів навчання і виховання, що забезпечують реалізацію обхідних шляхів розвитку.
4. Потреба у наданні послуг щодо корекції рухових, мовленнєвих, пізнавальних та соціально-особистісних порушень.
5. Потреба в індивідуалізації освітнього процесу з урахуванням структури порушення і варіативності проявів.
6. Потреба в максимальному розширенні освітнього простору – вихід за межі освітньої організації з урахуванням психофізіологічних особливостей дітей зазначеної категорії

***Характеристика особливих освітніх потреб дітей з раннім дитячим аутизмом (РДА) та розладами аутичного спектру (РАС)***

Терміном «аутизм» позначають крайні форми порушення контактів, відхід від реальності в світ власних переживань [6].

Залежно від характеру ступеня прояву симптомів умовно виділяють групи дітей із РДА.

1 група – це діти, яким характерні прояви відчуженості від зовнішнього середовища, відсутність потреби в контактах, агресивність (аутоагресія, гетероагресія).

2 група – це діти, яким властиві відкидання зовнішнього середовища, нав'язливі страхи, стереотипні рухи, імпульсивність, симбіотичний зв'язок з матір'ю, примітивне мовлення (переважно вигуками, звуконаслідуваннями).

3 група – це найчисленніша група дітей, для яких характерними є абстрактні інтереси і фантазії; вони володіють більш розгорнутим мовленням;

вони є менш залежними від матері і в меншій мірі потребують постійної присутності та нагляду дорослих.

4 група – це діти, провідною рисою яких є надмірна загальмованість. Як правило, вони дуже боязкі, полохливі, особливо в контактах, часто невпевнені в собі [6].

У всіх школярів з РДА та РАС відзначаються стійкі труднощі з розумінням і з використанням невербальних засобів спілкування (порушення візуального контакту, складності в розумінні жестів). Значні труднощі під час навчання зумовлюють наявність у дитини різних форм стереотипної поведінки (наприклад, рухової – учень розгойдується на стільці, робить одноманітні рухи пальцями), мовленнєвої - вимовляє одну і ту ж фразу багаторазово.

Значні труднощі під час організації навчального процесу в загальноосвітньому закладі може зумовлювати потреба дитини з РАС у дотриманні сталості (наприклад, учня неможна пересадити на інше місце в класі, бо це викликає негативну реакцію з його боку) тощо.

*Провідні особливості учнів із раннім дитячим аутизмом та розладами аутичного спектру, які необхідно враховувати вчителю під час організації інклюзивного навчання:*

- порушена чутливість (гіперчутливість) до певних подразників (звукових, візуальних, запахів, дотику тощо);
- значна варіабельність у розвитку пізнавальної, мовленнєвої, соціальної сфер, що визначає доступну форму навчання таких дітей (за загальною програмою, за інклюзивною програмою у закладах загальної середньої освіти, за освітньо-корекційною програмою у спеціальних закладах; індивідуально, дистанційно) і можуть навчатися як в загальноосвітніх, так і в спеціалізованих школах, як в класі, так і індивідуально або дистанційно.
- знижена потреба у контактах з однолітками та дорослими;

- порушення емоційної сфери: інертність прояву емоцій, афективні стани як реакція на гіперподразник, у деяких випадках – прояви агресії.

Вибір навчального закладу, форми навчання залежить від багатьох факторів, зокрема від особливостей психофізичного розвитку дитини, позиції батьків у даному питанні.

*До основних спеціальних освітніх потреб учнів із РДА та РАС відносять:*

1. Потреба у психолого-педагогічній підтримки дитини в школі.
2. Потреба в розробці адаптованої освітньої програми
3. Потреба в організації та реалізації занять корекційно-розвивальної спрямованості (з дефектологом, логопедом, психологом).
4. Потреба у використанні додаткових коштів, що підвищують ефективність навчання, виховання та соціальної адаптації зазначеної категорії учнів.
5. Потреба у визначенні найбільш ефективної моделі реалізації освітньої практики (спеціального навчання, інклюзивного навчання, індивідуального навчання).
6. Потреба у визначенні форм і змісту соціального та психолого-педагогічного супроводу родини дитини з аутизмом.
7. Потреба у дозованому навчальному навантаженні з урахуванням темпу і працездатності.
8. Потреба в особливо чіткій впорядкованій тимчасово-просторовій структурі освітнього середовища.
9. Потреба у поступовому включенні дитини з аутизмом у загальноосвітній простір (під час інклюзивного навчання).

Всі освітні, корекційно-розвивальні та реабілітаційні послуги учням із особливими освітніми потребами плануються і надаються мультидисциплінарною командою фахівців. Створення та функціонування такої команди в закладі освіти має ряд особливостей:

1. Мультидисциплінарна команда спеціалістів створюється навколо кожної дитини та сім'ї для узгодженої роботи у відповідності до Індивідуального плану навчання.

2. Склад мультидисциплінарної команди залежить від індивідуальних потреб дитини. До складу команди обов'язково включають: психолога, корекційного педагога або соціального педагога, фахівця фізичної реабілітації, лікаря, логопеда (фахівця з комунікації), соціального працівника. До роботи команди у разі потреби заклад може залучати або включати до штату інших фахівців в залежності від потреб і контингенту цільової групи.

3. Координацію роботи команди здійснює координатор, який обирається з членів команди, створеної навколо дитини та родини.

3. Мультидисциплінарна команда здійснює оцінювання потреб дитини та родини, поточне обговорення та перегляд Індивідуального плану кожної дитини.

4. Члени мультидисциплінарної команди збираються для поточного обговорення не менше одного разу на два тижні.

5. Кожен фахівець мультидисциплінарної команди веде записи та заносить рекомендації в Індивідуальний план.

6. Кожен член команди виконує роботу відповідно до функціональних обов'язків.

Характерними ознаками командної роботи є:

1) рішення стосовно методів роботи з дитиною ухвалюються колективно; члени команди несуть колективну відповідальність за результати;

2) батьки – рівноправні члени команди;

3) всі члени команди мають рівний статус і вважаються однаково важливими;

4) знання та вміння представників різних дисциплін інтегруються під час розробки та реалізації навчального плану роботи з дитиною.

Важливо завжди пам'ятати, що у команді багато учасників і в кожного з них є власна точка зору. Необхідно знати функції всіх членів команди. Це допомагає під час спілкування і збору інформації, необхідної для прийняття обґрунтованих рішень.

Важливо усвідомлювати, що педагоги не в змозі охопити всього, що вони не можуть знати відповідей на всі запитання стосовно дитини, однак, вони мають знати, де або з чією допомогою можна знайти ці відповіді.

Спеціалісти з проблем розвитку дітей з особливими потребами можуть багато в чому допомогти педагогам. Логопеди, дефектологи, психологи, невропатологи, вчителі фізкультури, фахівці з працетерапії, терапії поведінки, дієтотерапії, соціальні працівники та соціальні педагоги — всі вони роблять значний вклад в успішне включення дитини з вадами розвитку до загальноосвітнього простору в умовах інклюзивного класу.

Методичні рекомендації для вчителів та методистів шкіл з інклюзивною формою навчання щодо реалізації технології командної взаємодії

#### *Установча зустріч членів команди*

Запросіть на першу установчу зустріч усіх ймовірних членів команди (крім батьків дитини). Ними можуть бути педагоги вашого закладу, педагоги із закладу в якому дитини перебувала раніше, штатні працівники вашого закладу: логопед, дефектолог, психолог та ін. Якщо ці фахівці не є працівниками закладу, необхідно залучити їх, звернувшись до місцевої поліклініки, реабілітаційного центру тощо. Установча зустріч проводиться з метою визначення оптимального складу команди та складання плану дій, що передують створенню індивідуального навчального плану (ІНП).

Оптимальний склад команди — кількість фахівців, яка забезпечить реалізацію навчальної програми і спеціальних послуг.

*Складання плану дій, що передують створенню індивідуального навчального плану*

План дій визначає цілі, засоби, ресурси, необхідні для вивчення членами команди сильних і слабких сторін дитини. Мета плану дій – отримати комплексну оцінку сильних і слабких сторін дитини. Засобами досягнення мети можуть бути спостереження, формальні тести й опитування(педагогів, батьків, безпосередньо дітей).

#### *Розробка індивідуального навчального плану*

**Індивідуальний навчальний план** є одним із найважливіших інструментів у роботі, що містить детальну інформацію про дитину та послуги, які вона має отримувати. Він визначає необхідні адаптації/модифікації та слугує підґрунтям для подальшого планування навчальних занять. Індивідуальний навчальний план розробляється для кожного учня з особливими освітніми потребами командою педагогів і фахівців та об'єднує їхні зусилля з метою розробки комплексної програми роботи з учнем і водночас визначає, які саме послуги надаватиме кожний фахівець. Батьки є активними учасниками розробки ІНП, оскільки вони знають своїх дітей краще за інших.

#### *Компоненти індивідуального навчального плану*

Під час створення ІНП головна увага звертається на розробку конкретних навчальних стратегій і підходів, а також системи додаткових послуг, які дадуть дитині змогу успішно навчатись у звичайному класі. Зазвичай в індивідуальному навчальному плані містяться такі компоненти:

**1. Інформація про дитину загального характеру:** ім'я дитини, її вік, адреса, телефон, імена батьків, порушення розвитку, дата зарахування дитини до школи, термін дії ІНП.

**2. Поточний рівень знань і вмінь дитини.** Наводяться відомості про рівень розвитку дитини, зафіксовані під час спостережень і досліджень: її вміння, сильні якості, стиль навчання (особливо якщо один зі стилів домінує), що дитина не вміє робити, у чому їй потрібна допомога тощо. У плані має бути зазначено, що турбує батьків. Має бути наведена інформація про вплив



порушень розвитку дитини на її здатність до успішного навчання у звичайному класі. Усі ці відомості мають бути максимально точними, оскільки вони є підґрунтям для подальшої розробки завдань.

**3. Цілі й завдання.** Саме вони мають допомогти дитині опанувати певні знання та вміння. Вони мають відповідати поточному рівню розвитку учня. У визначенні цих цілей і завдань беруть участь усі особи, причетні до роботи з дитиною.

**Цілі** – це твердження про бажаний результат. Вони можуть стосуватися знань, умінь, поведінки й мають бути чітко сформульовані, висловлені через позитивні твердження та бути зрозумілими всім, хто їх читає.

**Завдання** – це необхідні проміжні кроки на шляху до окресленої мети, написані зрозумілими та простими словами.

У плані має бути визначено, хто, що, коли і як має робити.

Цілі мають бути визначені в усіх сферах, де спостерігається відставання в розвитку (інтелектуальний, соціальний та емоційний розвиток, розвиток моторики, мовленнєві навички тощо).

**4. Спеціальні та додаткові послуги.** У навчальному плані мають бути передбачені заняття з відповідними фахівцями (з логопедом, фізіотерапевтом, психологом та іншими спеціалістами). Учителі та фахівці співпрацюють над інтегруванням додаткових послуг у навчальний процес. Іноді учень потребує більш інтенсивних або особливих послуг, які можуть надаватись лише у відповідному середовищі (наприклад, заняття з використанням спеціальної апаратури тощо). У цьому випадку доцільно домовитися з відповідним закладом, який може надавати такі послуги. В індивідуальному навчальному плані мають бути визначені кількість і тривалість занять фахівців з дитиною.

**5. Адаптації/модифікації.** Відповідна адаптація середовища дає змогу дітям з особливими потребами навчатись у звичайному класі. Під час розробки ІНП необхідно звернути увагу на необхідне облаштування середовища;

використання належних навчальних методів, матеріали та обладнання; урахування сенсорних та інших потреб дитини.

**6. Термін дії ІНП.** Зазвичай Індивідуальний навчальний план розробляється на один рік. Однак члени групи з розробки ІНП (батьки, адміністратор, учитель та ін.) можуть у будь-який момент запропонувати провести збори, щоб модифікувати план або скласти новий. Це може виявитись необхідним, наприклад, якщо:

- дитина досягла поставленої мети;
- у дитини виникають труднощі при досягненні визначених цілей;
- надійшло прохання збільшити кількість послуг дитині;
- дитину переводять до іншого закладу;
- у дитини спостерігаються проблеми з поведінкою тощо.

Традиційно розробку ІНП починають одразу після вступу дитини до класу, а термін дії плану закінчується через рік. Водночас можна варіювати цей процес, пристосовуючи його до загального шкільного планування.

**7. Інформація про прогрес дитини.** Невід'ємною складовою процесу розробки ІНП є оцінка та збирання відомостей про успіхи учня. При цьому можуть збиратися зразки робіт дитини, результати спостережень, контрольні листки, описи поведінки, результати порівнянь з типовим рівнем розвитку, результати тестів тощо.

Через деякий час учитель та інші фахівці оцінюють успіхи дитини, визначають, наскільки ефективним є навчальний план, діляться інформацією з батьками учня. За потреби члени групи з розробки ІНП можуть ініціювати проведення зборів ще до закінчення терміну дії плану.

Відомості про прогрес учня (із зазначенням відповідних дат) записуються безпосередньо в індивідуальний навчальний план.

Індивідуальні навчальні плани можуть мати різний вигляд. При щоденних зусиллях учителів у реалізації окреслених цілей і завдань, при ретельному

документуванні всіх відомостей можна очікувати успішного навчання й розвитку дітей.

### *Проведення комплексної оцінки сильних і слабких сторін дитини*

Створенню індивідуального навчального плану для дитини з особливими освітніми потребами передує певний період оцінки, що дає змогу виявити особливості: поведінки, навчальних пріоритетів, конкретних вмінь, а також загального рівня розвитку учня. Ця інформація дає вчителю змогу відповідним чином побудувати навчальний процес, задовольнити потреби дітей і сприяти їхньому всебічному розвитку. Також слід проводити формальну оцінку учнів з використанням спеціальних методик, до якої мають бути залучені батьки і фахівці. Під оцінкою слід розуміти процес збирання всебічної інформації про дитину, яка потім використовується для визначення сильних якостей учня та сфер, де він відстає. Процес оцінки має на меті визначення поточного рівня розвитку дитини, що дає змогу розробити відповідні навчальні плани та заходи. Процес оцінки учнів з особливими потребами має бути комплексним, спрямованим і більш точним, ніж процес оцінки дітей з типовим рівнем розвитку. Комплексність необхідна для того, аби найточніше визначити можливості дитини і всі сфери, де вона потребує допомоги. До цього процесу оцінки слід залучати фахівців з кількох дисциплін. Це має бути безперервний, колективний процес систематичних спостережень та аналізу. Результати, отримані під час лише одного спостереження тільки одним фахівцем, не можуть вважатися достовірними.

Для створення ефективного індивідуального навчального плану потрібні спільні дії вчителів, батьків і фахівців. Слід запевнити батьків, що під час проведення оцінки дитини, аналізу результатів робіт увага звертатиметься на сильні якості учня; що це процес збирання інформації, яка допоможе педагогам і фахівцям працювати на користь дитини; що це засіб для розробки індивідуального плану, який повністю відповідатиме потребам дитини.

Інформацію про дитину можна одержати з різних джерел — від батьків, дорослих (включаючи тих, з ким дитина живе), від самої дитини, від фахівців, які з нею працюють та інших.

Фахівці можуть допомогти точніше визначити рівень розвитку та потреби дитини. Суттєво допомогти під час оцінки дитини можуть спеціалісти (логопеди, сурдопедагоги, тифлопедагоги, медики, психологи та ін.).

Після завершення процесу оцінки всі, хто брав у ньому участь (педагоги, фахівці), аналізують результати.

Алгоритм представлення результатів комплексної оцінки:

1. Подякуйте всім за проведену роботу.
2. Поясніть, що метою презентації результатів оцінки є визначення особливих потреб учня для подальшого складання ІНП.
3. Нагадайте про конфіденційність інформації, яка повідомлятиметься.
4. Зауважте, що після звіту кожного члена команді всі можуть ставити запитання.
5. Попросіть учасників представляти інформацію про можливості та сильні сторони учня, а не лише його проблеми.
6. Надайте слово для презентації результатів усім, хто брав участь в оцінці сильних і слабких сторін дитини.
7. Після всіх виступів попросіть учасників висловити свої думки та поставити запитання.
8. Узагальніть результат оцінки, коментарі та запитання.
9. Занотуйте їх як рекомендації для складання ІНП.
10. Зачитайте занотоване, аби пересвідчитись, що всі члени команди розуміють зміст результатів і погоджуються з рекомендаціями.

Отримавши результати комплексної оцінки, необхідно перейти до розробки індивідуального навчального плану.

Методичні рекомендації директорам закладів освіти з інклюзивним

навчанням щодо проведення першої зустрічі команди з розробки ІНП

До групи з розробки ІНП можуть входити ті самі особи, які брали участь у процесі оцінки.

**Мета зустрічі** – узагальнення оцінки сильних і слабких сторін дитини, поточного рівня знань, умінь і навичок та формулювання перспективних (максимум на навчальний рік) навчальних цілей у різних сферах розвитку. Після того, як визначено перспективні цілі, члени команди переходять до спільного планування конкретних цілей і завдань на найближчий період.

Під час планування заходів, які допоможуть дитині опанувати інші вміння та навички, що відповідають її вікові, можна порівняти її розвиток з типовим рівнем розвитку (це може допомогти визначити необхідну послідовність розвитку вмінь учня).

*Дії керівника закладу освіти із інклюзивним навчання:*

1. До початку першої зустрічі керівник закладу збирає та вивчає результати комплексної оцінки розвитку дитини, зустрічається з окремими педагогами, фахівцям з метою складання переліку питань, що будуть обговорюватися на першій зустрічі.

2. Керівник закладу призначає час і місце проведення зустрічі, максимально зручні для всіх членів команди. Кімната, в якій відбуватиметься зустріч, має бути просторою, без зайвих предметів, але з дошкою. Також слід забезпечити учасників папером, ручками, щоб їм було зручно фіксувати думки та пропозиції. Варто потурбуватися про осіб, які з певних причин не зможуть брати участь у зустрічі, однак, зможуть спілкуватися телефоном у режимі відеозв'язку.

3. Керівник закладу проводить першу робочу зустріч з розробки ІНП:

- на початку зустрічі узгоджує термінологію, роблячи її зрозумілою для всіх;
- зосереджує увагу на питаннях, винесених на обговорення;

- призначає секретаря зборів з числа осіб, які не брали участь у процесі оцінки;

- для презентації інформації надає слово кожному з членів команди, забезпечуючи позитивну атмосферу зустрічі тощо.

4. Важливо спільно вибрати керівника команди, він надалі плануватиме і призначатиме засідання, визначатиме місце зборів, сповіщатиме всіх учасників тощо.

5. Наприкінці зустрічі разом з усіма членами команди уточніть вироблені стратегії, аби переконатися, що вони спрямовані на прогрес дитини і що всі розуміють їх однаково; перелік змін, які необхідно зробити в середовищі, технічному забезпеченні, включаючи додатковий час тощо.

6. Призначте зустріч з батьками, щоб представити та обговорити результати оцінки, рекомендації, запросити до процесу складання ІНП.

7. Складіть письмовий звіт зустрічі та додайте його особової справи дитини.

Отже, ІНП розробляється командою, до складу якої входять: педагоги, які працюють з дитиною, фахівці, які будуть залучені до навчально-виховного процесу, батьки дитини та керівники закладу освіти.

Складений та узгоджений з усіма членами команди індивідуальний навчальний план підписується директором закладу та батьками. Відповідальність за реалізацію індивідуального плану покладається на всіх членів команди. Відстеження перебігу виконання цілей, окреслених в індивідуальному навчальному плані, покладається на заступника директора (в його обов'язки входить вирішення питань інклюзивної освіти).

Надзвичайно важливою є участь батьків у розробці та подальшій реалізації ІНП. Як уже зазначалося, батьки можуть надати інформацію про стан здоров'я, розвиток, інтереси, особливості поведінки дитини. У практиці залучення родин трапляються випадки, коли батьки не хочуть брати участь у

розробці індивідуального навчального плану. Причини такої поведінки можуть бути різними: від небажання приділяти час власній дитині, до недовіри членам команди, підгрунтям якої є негативний попередній досвід спілкування з фахівцями і педагогами. В будь-якому випадку батьків необхідно підбадьорювати та заохочувати до участі.

Важливо безпосередньо залучати батьків до прийняття рішень стосовно їхніх дітей з особливими освітніми потребами. Ще до приходу дитини до навчального закладу у багатьох родин можуть бути налагоджені контакти з відповідними фахівцями та службами, вони можуть володіти інформацією, корисною як для працівників школи, так і для інших батьків. Доцільно використовувати ці зв'язки, аби сім'я, школа і спеціалісти працювали спільно.

Думку батьків треба враховувати під час:

- відбору, оцінювання і діагностики дітей;
- ідентифікації сильних якостей дитини та сфер, де вона відстає в розвитку;
- визначення цілей і завдань на навчальний рік;
- призначення послуг, які отримуватиме дитина та її сім'я;
- прийняття рішень щодо майбутніх напрямів роботи з дитиною після завершення навчального року.

Дуже важливим є те, щоб родини дітей з особливими освітніми потребами мають бути впевнені, що будь-яка інформація, яку вони надають усно чи письмово членам мультидисциплінарної команди, не розголошуватиметься. Батьки дітей з розвитку особливими потребами змушені розповідати вчителям набагато більше, ніж звичайні сім'ї; певні відомості мають делікатний характер.

Тому у своїй роботі педагоги мають дотримуватися таких принципів конфіденційності:

1. Первинним джерелом інформації про батьків мають бути вони самі. Необхідно збирати лише ті відомості, які є важливими для роботи з дитиною.

2. Батькам не слід дозволяти переглядати записи, що не стосуються їхньої дитини.

3. Інформацію, одержану від дітей і батьків, потрібно надавати членам педагогічного колективу і консультантам лише в тому обсязі, який є необхідним для роботи з дитиною.

4. Сім'ям треба розповідати, що було повідомлено іншим працівникам навчального закладу чи фахівцям і чому. Персонал школи може давати письмову підписку стосовно того, що інформація не поширюватиметься.

5. Якщо виникають сумніви щодо можливості передачі конфіденційної інформації іншим, спочатку необхідно запитати дозволу у членів родини. Винятками із цього правила є випадки можливого насильства, відсутності піклування про дітей, порушення закону, загрози іншим особам тощо.

Щорічно після вступу до закладу нових батьків і працівників, слід вирішувати, яку інформацію збиратимуть, як її використовуватимуть і хто до неї матиме доступ.

**Висновки.** Освіта є найбільш універсальним та інтегральним засобом залучення дитини з особливими освітніми потребами до соціуму. І саме цей компонент має забезпечити безперервність соціальної адаптації, оскільки саме освітня система, побудована на інклюзивному підході, забезпечується потужною методичною та змістовною базою, відповідними фахівцями, державними та суспільними ресурсами, наскрізною структурою закладів освіти тощо. Фахівці, беручи до уваги особливості дитини з відхиленням розвитком та особливі її освітні потреби, зможуть зробити навчальний процес доступним для кожного учня класу, забезпечити розвиток потенційних можливостей та здібностей усіх без виключення дітей. Постійна соціальна взаємодія в різноманітних умовах, за різних обставин, в різних ситуаціях зближує учнів, виробляє емпатію, прихильність один до одного, усвідомлення індивідуальності кожного, відчуття захищеності.



## Література:

1. Данілавічюте Е.А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / Е.А. Данілавічюте, С.В. Литовченко [ра ред. А.А.Колупаєвої]. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 360с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
2. Дигностика школьної дезадаптації / под ред. С.А. Беличевой, И.А. Коробейниковой, Т.О. Кумариной. – М.: Астрель, 1993. – 411с.
3. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: [навчально-методичний посібник] / А.А.Колупаєва, О.М.Таранченко. – К.: АТОПОЛ, 2010. – 96 с.
4. Основи інклюзивної освіти: [навчально- методичний посібник] / за заг. ред. А.А. Колупаєвої. – К: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 308 с.
5. Планування, спрямоване на кожного учня: посібник з розроблення та впровадження індивідуальних начальних планів: посіб / відп.ред. Н.В.Чайковська. – К.: Паливода А.В., 2012. - 86 с.
6. Поваляєва М.А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов: [коллективная монография] / М.А.Поваляева. – Ростов- на-Дону: Феникс, 2002. – 352 с.
7. Трофимова Н.М. Основы специальной педагогики и психологии / Н.М. Трофимова, С.П. Дуванова, Н.Б. Трофимова, Т.Ф. Пушкина.- СПб.: Питер, 2005. – 304 с.: ил. (Серия «Учебное пособие»).
8. Хохліна О.П. Корекційно- розвивальна робота в спеціальних закладах освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку: теоретичний аспект проблеми / О.П. Хохліна: [інтернет ресурс] / Режим доступу: [http:// library.rehab.org.ua/ukrainian/psicho/hohlina](http://library.rehab.org.ua/ukrainian/psicho/hohlina)