

Алла Колупаєва, Оксана Таранченко

НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

- **ІНКЛЮЗИВНА ПРАКТИКА**
- **НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ
ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ**
- **СУПРОВІД ТА ПІДТРИМКА
ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ
ПОТРЕБАМИ**

Алла Колупаєва, Оксана Таранченко

НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Навчально-методичний посібник

Рекомендовано
Міністерством освіти і науки України

Харків
Видавництво «Ранок»
2019

УДК 376-056.2/3 (035)
К60

Авторський колектив:
Алла Колупаєва, доктор педагогічних наук;
Оксана Таранченко, доктор педагогічних наук.

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
(наказ Міністерства освіти і науки України від 04.09.2019 № 1178)

Видано за рахунок державних коштів. Продаж заборонено

Рецензенти:

Савчук Л. О., кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;

Слободанюк Н. Г., директор Білоцерківського навчально-виховного об'єднання «Загальноосвітня школа I–III ступенів №15 – дитячо-юнацький спортивний оздоровчий клуб» Білоцерківської міської ради Київської області.

Колупаєва А. А.

К60 Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. — Харків : Вид-во «Ранок», 2019. — 304 с.

ISBN 978-617-09-4737-6

Посібник базується на головних засадах інклюзивної освіти. Видання містить відомості про періодизацію та перспективи навчання дітей з особливими потребами; у посібнику окреслено новітні підходи до навчання дітей з особливими освітніми потребами та стратегії успішного впровадження інклюзивної практики. Автори враховують сучасні тенденції в навчанні дітей з особливими потребами в Україні та передовий міжнародний досвід. У навчально-методичному посібнику представлено ефективні технології навчання дітей в інклюзивному класі; методичні рекомендації щодо адаптації навчального середовища; методичні прийоми, що уможливають забезпечення навчальних потреб учнів в інклюзивних умовах закладу загальної середньої освіти; поради, що сприятимуть удосконаленню інклюзивної практики.

Посібник адресовано педагогам закладів загальної середньої освіти, методичним працівникам, асистентам учителів, слухачам курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, студентам педагогічних вузів, батькам дітей з особливими освітніми потребами, фахівцям ІРЦ, працівникам соціальних служб.

УДК 376-056.2/3 (035)

ISBN 978-617-09-4737-6

© Колупаєва А. А., Таранченко О. М., 2019
© ТОВ Видавництво «Ранок», 2019

ЗМІСТ

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ТА ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ: СИСТЕМНИЙ ВИМІР	7
Інклюзивна освіта як сучасна освітня парадигма	7
Інклюзивне навчання як освітній особистісно орієнтований процес	18
ПРОЕКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	24
Диференційоване викладання	28
Організаційно-методичні аспекти диференційованого викладання	39
Стратегії навчання в інклюзивному класі	52
Адаптації та модифікації	59
Система організації навчання в інклюзивному класі	65
ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ. КОГНІТИВНІ ПОРУШЕННЯ	77
Загальний огляд	77
Класифікація	78
Загальні ознаки	78
Підтримка	81
Організація навчання в інклюзивному середовищі	83
Стратегії навчання в інклюзивному класі	85
Рекомендації щодо покращення адаптивної поведінки . .	86
СИНДРОМ ДАУНА	87
Загальний огляд	87
Загальні ознаки	87
Підтримка	90
Стратегії навчання в інклюзивному класі	91
НАСКРІЗНІ (ПЕРВАЗИВНІ) ПОРУШЕННЯ РОЗВИТКУ . . .	94
Загальний огляд	94
Класифікація	94
Загальні ознаки	96

РОЗЛАДИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА (РАС)	99
Загальний огляд	99
Загальні ознаки	101
Організація навчання в інклюзивному середовищі.	105
Стратегії навчання в інклюзивному класі.	111
Пристосування/адаптації у навчальному процесі.	118
РОЗЛАДИ МОВЛЕННЯ ТА МОВИ	123
Загальний огляд	123
Класифікація	123
Загальні ознаки	124
Підтримка	126
Організація навчання в інклюзивному середовищі	128
Стратегії навчання в інклюзивному класі	132
СЕНСОРНІ ПОРУШЕННЯ	137
Загальний огляд	137
ПОРУШЕННЯ СЛУХУ	139
Загальний огляд	139
Загальні ознаки	140
Класифікація	143
Підтримка.	144
Організація навчання в інклюзивному середовищі . . .	145
Стратегії навчання в інклюзивному класі	151
ПОРУШЕННЯ ЗОРУ	155
Загальний огляд	155
Класифікація	155
Загальні ознаки	158
Організація навчання в інклюзивному середовищі	161
Стратегії навчання в інклюзивному класі	166
Пристосування/адаптації в навчальному процесі	170

ПОРУШЕННЯ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ	172
Загальний огляд	172
Загальні ознаки	174
Спеціальне обладнання	174
Загальні підходи щодо розміщення та поведження	178
ДИТЯЧИЙ ЦЕРЕБРАЛЬНИЙ ПАРАЛІЧ (ДЦП)	181
Загальний огляд	181
Класифікація	181
Загальні ознаки	185
Організація навчання в інклюзивному середовищі . . .	191
Стратегії навчання в інклюзивному класі	192
Пристосування/адаптації в навчальному процесі	195
Реабілітаційна терапія (ерготерапія)	198
Сенсорна інтеграція	200
ЕМОЦІЙНІ ТА ПОВЕДІНКОВІ РОЗЛАДИ	205
Загальний огляд	205
Класифікація	206
Загальні ознаки	208
ТРИВОЖНІ РОЗЛАДИ	210
Загальний огляд	210
Підтримка	216
ДЕПРЕСІЯ	219
Загальний огляд	219
Загальні ознаки	220
Підтримка	224
Організація навчання в інклюзивному середовищі . . .	228
ОПОЗИЦІЙНО ЗУХВАЛИЙ РОЗЛАД	230
Загальний огляд	230
Підтримка	232
Організація навчання в інклюзивному середовищі . . .	235

Стратегії навчання в інклюзивному класі	237
Підтримка батьків	242
РОЗЛАДИ ПОВЕДІНКИ	245
Загальний огляд	245
Класифікація	246
Підтримка	247
Вилучення	248
СИНДРОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНОСТІ СДУ/СДУГ	260
Загальний огляд	260
Класифікація	261
Загальні ознаки	264
Організація навчання в інклюзивному середовищі . . .	266
Стратегії навчання в інклюзивному класі	272
Підтримка	277
Запобігання проблемній поведінці	281
Супровід	287
ЛІТЕРАТУРА	291
ДОДАТОК	296

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ТА ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ: СИСТЕМНИЙ ВИМІР

Інклюзивна освіта як сучасна освітня парадигма

Навчаючись разом, діти вчаться жити разом

Нові концептуальні засади сучасного суспільного розвитку на основі визнання різноманіття людської спільноти та забезпечення рівноправності людей визначають шляхи реформування національної системи освіти. На зміну державній центристській освітній системі, де головна мета визначалася як формування особистості за усталеними взірцями й підпорядкування власних інтересів державним із жорсткою регламентацією освітнього процесу, має прийти «дитиноцентризм» — система освіти, в якій домінують інтереси дитини, задоволення її освітніх потреб. Цей принцип визначає цілі й концепцію інклюзивної освіти, освітньої системи, що реалізує одну з головних демократичних ідей — рівність прав людей на здобуття освіти.

Інклюзивна освіта як освітня парадигма базується на світоглядних орієнтирах соціальної інклюзії (залучення всіх членів суспільства до соціального середовища) та є складовою стратегії розвитку демократичного суспільства, оскільки рівноправність, доступність та забезпечення якості освіти є наріжним імперативом її функціонування. Інклюзивна освіта, за визначеннями всесвітніх міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ та ін.), має забезпечити право на якісну освіту всіх дітей шляхом задоволення їхніх основних освітніх потреб. На особливу увагу заслуговують діти, у яких найбільший ризик маргіналізації через психофізіологічні, етнічні, релігійні, мовні та інші особливості.

Інклюзивна освіта як складова соціальної політики є засобом досягнення соціальної інклюзії, оскільки основна *ідея інклюзивної освіти полягає в діях у напрямі: від інтегрування в освітній заклад – до інтегрування в суспільство.*

Гене́за інклюзивної освіти

Інклюзивні освітні тенденції формувалися на тлі інтеграційних процесів та подолання сегрегаційних установок, перш за все, щодо дітей із психофізичними порушеннями, з інвалідністю, які історично були позбавлені можливостей отримувати освіту разом зі своїми однолітками, навчатися в закладах освіти за місцем проживання, перебуваючи в сім'ї. Гене́за подолання соціальної (та її освітньої складової) ізоляваності дітей із психофізичними порушеннями, і насамперед з інвалідністю, засвідчує етапність цього процесу, що тривав упродовж майже двох тисячоліть: від повного відчуження — **ексклюзії** (лат. *ekclusion*) на перших етапах розвитку суспільних стосунків; відділення — **сегрегації** (лат. *segregation*) в організованих освітніх осередках на подальших етапах розвитку соціально-суспільних відносин — до **інтеграційних** (об'єднавчих) процесів у суспільстві та освіті (лат. *integratio*) та **інклюзії** — залучення (лат. *inclusion*).

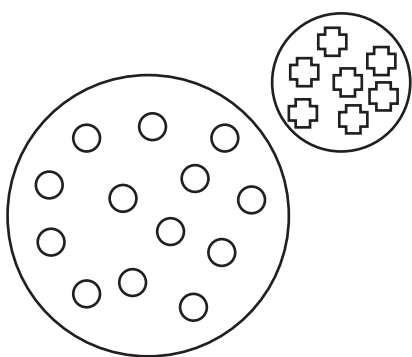
Інтеграція та інклюзія як освітні явища не є тотожними, оскільки мають суттєві відмінності в методологічних вимірах. *Інтеграція як освітнє явище* передбачає залучення дітей з порушеннями психофізичного розвитку, передусім, з інвалідністю до загальноосвітнього середовища за умов дотримання всіх вимог, за яких функціонує це освітнє середовище. Передбачається, що учні, які залучаються до осередків загальної освіти, мають пристосуватися до умов освітнього закладу на загальних підставах, без урахування їхніх психофізичних можливостей та індивідуальних потреб. Інтеграційні освітні процеси, зумовлені зовнішніми змінами в суспільно-соціальній системі (Т. Лорман, 1999 р.), стосуються здобуття освіти дітьми з порушеннями розвитку, зокрема з інвалідністю, й не призводять до «внутрішніх» (А. Колупаєва, 2007 р.) змін в освітньому процесі.

На відміну від інтеграції, *концептуальною основою інклюзії є врахування розмаїття усієї учнівської спільноти та визначення особливих потреб, а не порушень розвитку*, та задоволення особливих освітніх потреб не тільки учнів з психофізичними вадами, а й усіх дітей, які мають ті чи інші відмінності, зумовлені культурним середовищем, етнічною

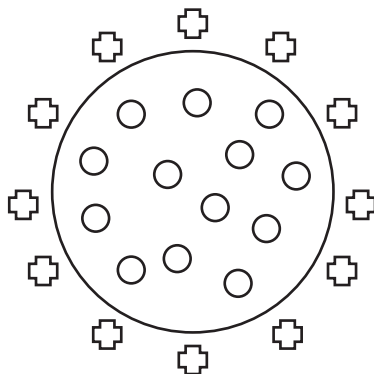
приналежністю, мовними, релігійними, соціально-економічними причинами, рівнем навчальних здібностей та іншими чинниками, що впливають на розвиток та навчання дітей. Інклюзія як освітнє явище потребує системних змін на всіх рівнях освіти та в усіх освітніх структурних ланках на основі врахування визначених особливих потреб дітей.

Інтеграція, на відміну від інклюзії, передбачає асиміляцію дитини, насамперед з порушеннями психофізичного розвитку, в загальноосвітньому середовищі без трансформаційних системних змін.

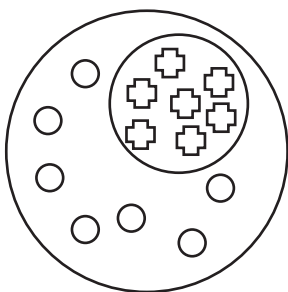
Від ексклюзії — до інклюзії



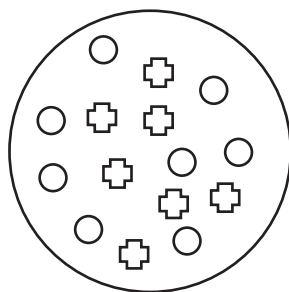
Сегрегація



Ексклюзія



Інтеграція



Інклюзія

«*Інтеграція* визначається як зусилля, спрямовані на введення дітей із психофізичними порушеннями у загальноосвітній простір. *Інклюзія* — це і політика, і процес, що дає змогу всім дітям брати участь у всіх програмах. Відмінність

у підходах полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, аби воно враховувало й пристосовувалось до індивідуальних потреб людей, а не навпаки». (Міжнародні консультації з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами).

Медична та соціальна моделі порушень

Від ексклюзії (повної ізоляції) до інклюзії (залучення на загальних підставах) — так змінювалась освітня політика стосовно освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку, передусім з інвалідністю, впродовж усього еволюційного шляху людства. Відмінності у підходах до формування освітньої політики зумовлені концептуальними моделями порушення (інвалідності), що визначають розуміння порушення та його вплив на перебування людини в соціумі. *Медична модель* як світоглядна концепція, що формувала суспільну думку щодо осіб з порушеннями, зокрема з інвалідністю, панувала до початку 60-х років XX ст. За цією моделлю особи з порушеннями розвитку розглядалися як неповноцінні суб'єкти, що потребували опіки, філантропії та особливих умов перебування, зокрема умов навчання та виховання винятково в спеціальних навчальних закладах з ознаками сегрегації.

Медична модель передбачає зарахування дитини до певної категорії на основі показників стану її здоров'я.

Однак ще у 1924 р. Л. Виготський указував на те, що величезною помилкою є споглядання на дитячу ненормальність лише як на хворобу. Це призвело до небезпечних висновків у нашій теорії і практиці. Ми ретельно вивчаємо краплини дефекту, ті часточки хвороби, що зустрічаються в аномальних дітей... і не помічаємо тих пудів здоров'я, закладених у дитячому організмі, які б дефекти в неї не були.

Порушення стану здоров'я (інвалідність), за цією концепцією, є фактором, що обмежує повноцінне функціонування в соціумі, зокрема й перебування в загальноосвітньому середовищі.

Навіть найсучасніші заклади з хорошим обладнанням і досить кваліфікованим персоналом є осередками ізоляції. Оскільки в основі інституціоналізації полягає припущення, що інтерновані діти не можуть жити самотійно, як інші члени суспільства, і тому стають пасивними та залежними. Сам факт їхньої ізоляції від суспільства сприяє цій тенденції і розвитку того, що прийнято називати «інституційним менталітетом», а це, в свою чергу, є не що інше, як новий вид інвалідності, оскільки перешкоджає інтеграції у суспільство.

У 70-х роках ХХ ст. на тлі антидискримінаційних суспільно-політичних процесів виникла *соціальна модель*, за якою ступінь впливу порушення (інвалідності) на життєдіяльність особи найбільшою мірою залежить від середовища, в якому така особа перебуває. Порушення стану здоров'я (інвалідність), за цією моделлю, не є обмежувальним фактором, це така сама відмінність, як колір шкіри, гендерна ознака або вік, і тільки непристосованість середовища, відсутність доступності і як наслідок *інституційна ізоляція і є факторами, що обмежують* повноцінне функціонування людини в соціумі, зокрема в загальноосвітньому середовищі.

Політика інклюзивної освіти узгоджується з визнаною нині соціальною моделлю інвалідності, яка передбачає, що дитина з порушеннями психофізичного розвитку потребує такого самого ставлення, як і дитина з іншими відмінностями (раси, статі, зросту тощо).

Системоутворювальні фактори та принципи інклюзивної освіти

До системоутворювальних факторів інклюзивної освіти як світоглядного феномена та універсальної гуманістичної практики належить створення загальноосвітнього простору на основі системного, аксіологічного, командного, кондуктивного, індивідуального та середовищного підходів, що впливають на соціодинаміку поширення інклюзії.

Це бачення співзвучне з поглядами таких українських науковців, як В. Кремень, А. Колупаєва, П. Талан-

чук, О. Таранченко та ін., які відроджують традиції української педагогіки, що 100 років тому розбудовувала освітню систему саме в такому контексті (М. Тарасевич, В. Тарасевич, В. Левінсон, А. Владимірський, Г. Гринько, П. Холодний, О. Музиченко, Я. Чепіга, О. Залужний, М. Скрипник та ін.) [2]

Системний підхід на теоретико-методологічному та практичному рівнях є основоположним, оскільки узагальнене бачення соціальної інклюзії дітей з особливими потребами дає змогу осмислити поетапний процес їхнього залучення в широкий соціум шляхом розбудови інклюзивної освітньої системи. Водночас цей підхід допомагає співвіднести і скоординувати діяльність усіх суб'єктів інклюзивної освіти задля створення гнучкої структури інтегрування таких дітей в суспільство. У цьому контексті системний підхід є своєрідним модулем, що об'єднує всі складники на рівні теорії, практики, нормативно-законодавчої сфери, оскільки системний підхід забезпечує цілісне, комплексне бачення, в якому інклюзивна освіта є складовою соціальної інклюзії дитини з особливими потребами, де врахована сукупність мікро-, мезо- та макровпливів. У цій цілісній системі особлива роль належить інклюзивним освітнім закладам, що уможливають якісний поступ соціального залучення дітей з особливими потребами і є ключовою сходинкою до їхнього повного інтегрування в соціум. Системний підхід визначає необхідність вироблення спільних тактик діяльності всіх суб'єктів інклюзивної освіти, оскільки лише за умови результативної взаємодії між школою, родиною, друзями (сусідами), малою громадою та ін. можливе становлення активної особистості дитини. Системна підтримка всіма учасниками дає можливість проектувати і транслювати інклюзивні цінності від найближчих для дитини людей, навчального середовища, малої громади до більш широкого соціуму, створюючи загальне підґрунтя для прийняття будь-яких відмінностей, особливостей та порушень у дитини.

В українській педагогічній практиці, що меншою мірою орієнтована на автономність кожного учня, дитина з особливими потребами приймається в інклю-

живні осередки зі своєрідним філантропічним ставленням до неї. У цьому виявляється інерційність соціокультурних традицій, закладених ще за радянських часів, та тривале функціонування сегрегаційної системи спеціальної освіти, що лише зараз у процесі трансформаційних змін опановує нові функції в системі реформованої освіти.

Аксіологічний підхід. Цей підхід спирається на морально-ціннісні норми як основу для розвитку інклюзивної освіти і передбачає реалізацію толерантних, емпатійних начал з одночасним збереженням автономності кожного учасника інклюзивного процесу. Аксіологічний підхід в інклюзивній освіті дає підстави для визначення загальних позицій, що полягають у намаганні дотримуватися морально-етичних норм як запоруки створення гуманістичного і толерантного освітнього середовища. Спільною є й цільова аксіологічна установка, що полягає у визнанні цінності кожної дитини, незалежно від її особливостей чи відмінностей, та одночасне збереження права всіх дітей відкрито транслювати соціальне, культурне та інше розмаїття поглядів стосовно будь-яких аспектів освітньої діяльності.

В українській освіті середовищний підхід не повною мірою втілюється на практиці, оскільки організація фізичного середовища потребує прийняття чітких нормативних положень, що мають виконуватися повсякчасно і в повному обсязі. Більшу увагу в сучасній українській освітній практиці приділяють створенню психосоціального середовища, прийнятного для задоволення особливих освітніх потреб дітей. Водночас архітектурні і соціально-емоційні компоненти у своєму гармонійному поєднанні визначають детермінанти ефективного залучення дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір.

Сучасна інклюзивно-освітня парадигма орієнтована на визнання можливостей автономності кожної особистості та розвитку в неї суб'єктних начал, коли під час взаємодії з нею домінує паритетна комунікація. Саме цей чинник зумовлює

прискорену оптимізацію інклюзивного освітнього процесу, за якого визнається індивідуальна цінність і значущість кожної дитини з особливими потребами.

Середовищний підхід в інклюзивній освіті визначає вплив соціального контексту на процес створення умов для залучення дитини з особливими потребами у загальноосвітній простір. Оптимальний баланс організації фізичного та психосоціального середовища є найприйнятнішим для задоволення особливих освітніх потреб дітей. На макросоціальному рівні функціональну роль середовища забезпечує низка умов, серед яких першочерговими визначаються: безбар'єрна архітектурна доступність, сприятлива психоемоційна атмосфера, спрямована на прийняття будь-яких особливостей; різноманітне методичне забезпечення освітнього процесу; дієвий арсенал ефективних тактик співпраці всіх суб'єктів інклюзивної освіти; готовність усіх учасників інклюзивного процесу здійснювати необхідні модифікації середовища; постійне підвищення кваліфікації педагогів та різнопрофільних фахівців для якісного покращення інклюзивного навчання; спрямованість самої дитини з особливими потребами інтегруватися в дитячий колектив.

В українській освітній системі цілісна мережа та підсистеми відповідних рівнів, що реалізовуватимуть командний підхід, тільки починають набувати чітких обрисів. Це тривалий цикл змін нормативно-законодавчого врегулювання, відповідної фахової підготовки для здійснення належної професійної взаємодії, що має подолати і міжвідомчі бар'єри, і традиційну відособленість у роботі спеціалістів різних профілів. Окрім відсутності ефективної співпраці педагогів у межах інклюзивного закладу для нашої освітньої системи характерне звуження кола фахівців, яких залучають до процесу інклюзивного навчання дітей з особливими потребами. Структура контактів у команді «спеціаліст — спеціаліст» наразі розвинута лише частково й обмежується здебільшого фахівцями одного профілю/галузі.

Командний підхід ґрунтується на врахуванні варіативних тактик співробітництва між усіма суб'єктами інклюзивної

освіти задля досягнення максимально можливого соціокультурного залучення дітей з особливими потребами до загальної освітньої системи. Це винятково важливий чинник інклюзивної освіти, і він полягає у детальному опрацюванні різноманітних аспектів співпраці суб'єктів інклюзивного процесу, форм та технологій взаємодії, усвідомлення значущості співробітництва як однієї із ключових умов успішного інтегрування дітей з особливими потребами в освітнє середовище. Командний підхід як динамічна система перетину фахових взаємозв'язків спеціалістів педагогічно-психологічного, медичного, соціального профілів забезпечує успішність інклюзивних процесів.

В українській освіті визнається значущість сімейного чинника у процесі досягнення продуктивних результатів навчання та розвитку дитини з особливими потребами, утім меншою мірою розкриваються конкретні прийоми та способи надання сімейної підтримки, недостатньо відстежується взаємозв'язок типу родини дитини з особливими потребами та етапів її інтегрування. Однак наукові студювання та моделі практичної допомоги в цьому аспекті значно активізувалися, порівняно з попередніми десятиліттями.

Кондуктивний підхід полягає у визначенні сім'ї як головного суб'єкта у процесі формування інклюзивних освітніх стратегій та ґрунтується на ключовій ролі родини в наданні підтримки дитині з особливими потребами у процесі її залучення до загальноосвітнього простору. Він передбачає різновекторність та поліформатність надання підтримки родинам дітей з особливими потребами в інклюзивному освітньому середовищі; розмаїтий арсенал прийомів і способів надання сімейної підтримки, розгалужені мережі її надання, державні та громадські програми її реалізації тощо. Кондуктивний підхід забезпечує усвідомлення неподільної єдності впливу родини та якості інклюзивного навчання зокрема, домінуючу функцію родини в процесі розробки освітнього маршруту дитини з особливими потребами та фасилітації в опануванні соціальних моделей поведінки. Окрім цього, залежно від

типу сім'ї дитини з особливими потребами, кондуктивний підхід передбачає ретельний моніторинг та диференційоване оцінювання процесу залучення дитини до загальноосвітнього простору.

Особистісно зорієнтований підхід. Реалізація цього підходу передбачає зосередження уваги на специфічних особливостях особистості дитини та необхідності їх урахувувати під час організації освітньої та соціальної діяльності. Передбачається, що освітня практика має бути зорієнтована на визначення індивідуальної освітньої траєкторії дитини, повсякчас мають застосовуватись деталізовані механізми поетапної розробки індивідуальних програм/навчальних планів, адаптації/модифікації навчального матеріалу, оцінювання. Особлива увага має надаватись особистісно орієнтованому прогнозуванню розвитку дитини.

Урахування взаємовпливу всіх підходів дає змогу створити чіткий алгоритм у процесі реалізації інклюзивних освітніх практик, надає їм логічності, цілісності та безперервності, сприяючи таким чином досягненню головної мети інклюзивної освіти — залученню кожної дитини в загальноосвітню систему та «здобуття ключових компетентностей для життя».

Новостворене українське освітнє нормативно-правове забезпечення достатньою мірою надає можливості застосовувати особистісно зорієнтований підхід в освітньому процесі, зокрема в Концепції Нової української школи цей підхід визначено як «освітню модель, реалізація якої максимально враховує здібності, потреби та інтереси кожної дитини і дозволяє на практиці реалізувати принцип дитиноцентризму».

Принципи інклюзивної освіти

Основними принципами інклюзивної освіти є узгоджені загальні положення, затверджені міжнародними нормативно-правовими документами в галузі освіти, а також декларації, загальноприйняті заяви, що виголошувались на освітніх форумах та були схвалені міжнародною освітянською спільнотою.

Принципи інклюзивної освіти	• Принцип дотримання рівних прав на здобуття освіти. • Принцип толерантного ставлення до кожної дитини, визнання її цінності, незалежно від особливостей чи відмінностей, недопущення дискримінації. • Принцип верховенства інтересів дитини. • Принцип раннього втручання. • Принцип особистісно зорієнтованого освітнього процесу. • Принцип надання підтримки та супроводу у процесі навчання. • Принцип права батьків на вибір закладу освіти та участь у процесі навчання. • Принцип фахової співпраці та соціальної взаємодії.
Інклюзивна освіта як освітня система передбачає	• Визнання рівноправності та розмаїтості учнів — методологічне підґрунтя освітньої системи. • Усунення перешкод та забезпечення загальної доступності для здобуття освіти. • Мобілізацію ресурсів та засобів для якісної освіти. • Залучення громади до створення інклюзивного простору. • Повну трансформацію діяльності освітніх закладів. • Високий рівень професійної компетентності фахівців. • Структурно-організаційні та змістові зміни, спрямовані на вдосконалення освітнього процесу.

Інклюзивна освіта як освітня система, що базується на визнанні рівноправності та врахуванні розмаїтості учнів, маючи нормативно-правове підґрунтя недискримінаційного характеру, шляхом упровадження інклюзивного навчання на основі особистісно орієнтованої освітньої моделі забезпечує здобуття якісної освіти на всіх рівнях, у всіх освітніх ланках усім дітям без обмежень та винятків.



Інклюзивне навчання як освітній особистісно орієнтований процес

Міжнародна організація ЮНЕСКО визначає *інклюзивне навчання як процес*, зорієнтований на врахування індивідуальності кожної дитини, під час якого досягається максимально можливий рівень суб'єктності нетипових дітей у навчанні та в житті громади. Реалізація інклюзивних освітніх стратегій передбачає адаптацію/модифікацію змістових, структурних, стратегічних та методологічних основ. Такі зміни спрямовуються на дітей усіх вікових груп та ґрунтуються на цілеспрямованому мотивуванні до залучення кожної дитини в систему загальної освіти.

Варіативне теоретичне трактування пропонує Європейське агентство з розвитку особливих потреб. Його концептуальна ідеологія базується на можливості розгляду інклюзивного навчання з різних позицій. Зокрема, інклюзивне навчання всіх дітей представляється:

- як вибір місця здобуття освіти;
- як особлива система навчання (двосторонній підхід);
- як спектр послуг, що надаються в межах одного середовища — загальноосвітньої школи чи класу.

Інклюзивна форма навчання визнається світовим співтовариством науковців і практиків найвідповіднішою тактикою навчання всіх дітей, є комплексною системою надання якісної підтримки, за якої кожна дитина отримує необхідний рівень і обсяг допомоги, відповідної до її специфіки та потреб. Зокрема, такі позиції обстоює Національний інститут удосконалення міської освіти США, реалізуючи інклюзивне навчання через розгалужену мережу надання підтримки як дітям з особливостями психофізичного розвитку, так і тим, хто підпадає під поняття «нетиповий» у порівнянні з більшістю ровесників. До цього кола входять діти, які потребують якісного сервісного обслуговування та надання соціально-психологічних, педагогічних, консультативно-профілактичних або інших послуг. Така інтерпретація інклюзивного навчання передбачає цілісне бачення інклюзивного навчального сере-

довища, акцентуючи увагу на інтерактивно-перцептивних складових.

Відповідають цьому баченню і погляди українських науковців (А. Колупаєва, О. Таранченко), які на сучасному етапі розгортання інклюзивного навчання в Україні на основі переважно сервісної концепції прогнозують у найближчому майбутньому більш узагальнене переосмислення інклюзії. Зокрема, йдеться про те, що інклюзивний освітній простір не зводиться лише до автоматичного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку з їхніми нормотиповими ровесниками. Його специфіка полягає в залученні різноманітних видів нетиповості в освітнє середовище, що має бути організоване таким чином, аби педагогічні технології, техніки, прийоми були дієвими в поліморфному середовищі учнів як у навчальному, так і в соціальному контекстах.

Сучасне трактування інклюзивного навчання (У. Сейлор, Т. Скритик) у межах поліінструментального бачення представляється як конструктивне використання педагогічних тактик, технологій, прийомів та способів організації процесу навчання, що враховують індивідуальну специфіку кожної дитини та її особистісно-мотиваційні потреби.

В Україні основоположне визначення інклюзивного навчання представлено в законі «Про освіту»:

- **інклюзивне навчання** — це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, урахування багатогранності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників;

- **інклюзивне освітнє середовище** — це сукупність умов, способів і засобів реалізації прийомів для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей.

У сучасній освітній практиці в Україні поняття «інклюзивне навчання» поки що переважно використовується стосовно дітей з особливостями психофізичного розвитку. Наразі таке звуження трактування пояснюється тим, що ін-

інклюзивні процеси в Україні перебувають на першому еволюційному етапі. Ще одна ознака полягає в значно меншому акцентуванні уваги на необхідності середовищних адаптацій та модифікацій для досягнення залучення дитини з певними відмінностями в освітнє середовище, а також доволі фрагментарна розробка теоретичних і практичних аспектів, що стосуються розуміння статусно-рольових позицій усіх суб'єктів інклюзивного навчання.

В Україні наразі спостерігаються системно-еволюційні зміни в освітній системі. На думку українських науковців, таких як А. Колупаєва, П. Таланчук О. Таранченко та ін., інклюзивна форма навчання передбачає динаміку, пов'язану зі значними аксіологічними змістовними змінами. Однак на сьогодні в системі української освіти стабільним залишається орієнтування на фіксовану сукупність відносно стійких складових академічного базису. Утім ця ситуація може змінитись у процесі втілення освітньої реформи Нової української школи, що визначає першочерговим завданням реалізацію в шкільній системі гнучких механізмів залучення дітей з особливими потребами і стратегій взаємодії з ними як інших дітей, так і педагогів. Проте відсутність деталізованих механізмів формування такої гнучкої системи в багатьох навчальних закладах свідчить про недостатній рівень усвідомлення практиками сутності інклюзивного навчання, зокрема соціальних аспектів взаємодії дітей з особливими потребами з навколишнім соціальним середовищем. Ці питання потребують широких теоретико-методичних студіювань, зважаючи на своєрідність шляхів упровадження інклюзивних практик на теренах України.

Інклюзивне навчання як освітній особистісно орієнтований процес передбачає залучення дитини в загальноосвітнє середовище, забезпечення доступності освітніх програм шляхом диверсифікації різноманітних форм та методів, забезпечення гнучкості курикулуму, адаптації дидактичних технологій та надання додаткових освітніх послуг і підтримки.

Реформування освітньої системи України передбачає трансформаційні зміни в освітньому процесі:

«Школа враховує здібності, потреби та інтереси кожної дитини. Буде забезпечено неупереджене та справедливе ставлення до кожного учня».

(Концепція Нової української школи)

Інклюзивне навчання — це процес, що базується на системно організованому та багатовимірному конструкті, в основі якого суб'єктна взаємодія.

Успішність цієї взаємодії залежить від усвідомлення переваг, що їх мають усі суб'єкти освітнього процесу від реалізації інклюзивної практики.

Традиційний освітній процес	Інклюзивний освітній процес
1. Діти є об'єктами освітнього процесу, батьки до освітнього процесу не залучаються.	1. Діти та їхні батьки є суб'єктами освітнього процесу.
2. Діти з порушеннями психофізичного розвитку навчаються виключно в спеціальних умовах.	2. Діти з порушеннями психофізичного розвитку навчаються у звичайних закладах освіти з наданням додаткових освітніх послуг та підтримки.
3. Відмінності дітей в освітньому процесі не враховуються.	3. Відмінності між учнями є основою планування освітнього процесу.
4. Освітні цілі для всіх дітей однакові.	4. Освітні цілі визначаються залежно від особистого потенціалу учня.
5. Усі учні мають опанувати уніфікований курикулум у визначені терміни.	5. За потреби розробляється індивідуальний курикулум.
6. Оцінювання проводиться з однаковим підходом для всіх.	6. Використовуються різні стратегії та методи оцінювання.
7. Оцінювання навчальних результатів відбувається шляхом порівняння із загальним курикулумом на основі визначених критеріїв навчальних досягнень.	7. Навчальні досягнення не є основним критерієм успішності.
8. Успішність кожного учня визначається порівняно з найкращими результатами.	8. Успішність навчання розглядається на основі врахування прогресу в розвитку дитини.
9. Батьки є пасивними учасниками освітнього процесу.	9. Батьки беруть активну участь в освітньому процесі, на них покладені певні зобов'язання.



Інклюзивне навчання передбачає	• визнання рівноправності та розмаїтості учнівської спільноти; • залучення учнів з особливостями, відмінностями, різним рівнем здібностей до всіх сфер шкільного життя; • доступність освітнього середовища; • прийняття всіх учнів місцевою школою; • надання підтримки учням, аби вони могли вчитися і брати участь у шкільному житті; • надання необхідної допомоги всім учням з особливими освітніми потребами, їхнім одноліткам та вчителям для досягнення успіху; • розробку та реалізацію курикулуму на основі науково обґрунтованих методів для задоволення різноманітних освітніх потреб учнів; • участь кожної дитини в різних видах навчальної діяльності на уроці з урахуванням її індивідуальних особливостей та можливостей; • застосування різних методів і підходів для забезпечення освітніх потреб дітей; • формування компетентностей для освіти впродовж життя; • надання додаткових освітніх послуг і співпрацю фахівців.
--------------------------------	--

ПРОЕКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Реформування освітньої системи на сучасному етапі передбачає, що кожен загальноосвітній заклад має бути здатний приймати та задовольняти особливі освітні потреби всіх учнів, тобто бути інклюзивним. Учні з різноманітними освітніми потребами можуть ефективно навчатися у сприятливому середовищі, де ці потреби враховуються усіма педагогами, які працюють з ними та їхніми батьками, що доведено численними експериментальними дослідженнями в багатьох країнах світу (Брайміжон, 2001; Гейфер, 1991; Ллойд, 1999; Міллер, 1990; Томлінсон, Брайміжон і Нарвез, 2004 та інші).

Для цього педагогам необхідно:

- бути готовими приймати всю поліморфність учнівського колективу;
- володіти навичками організації навчального процесу для різних дітей в межах одного класу;
- прагнути підтримувати кожного учня для досягнення ним більш високого рівня та забезпечувати йому успіх у навчанні.¹

Утім, слід зазначити, що підходи до планування навчального процесу в інклюзивному класі дещо відрізняються від тих, що донедавна практикувалися в закладах загальної освіти. Нижче розглянемо особливості, що характеризують сутність процесу викладання в інклюзивному класі та підходи до його реалізації.

В інклюзії наразі виокремлюють три підходи до викладання (поверхневий, орієнтований на досягнення, глибинний), відповідно до яких педагоги можуть планувати і реалізовувати навчальний процес. Вибір стратегій викладання зазвичай узгоджується з домінуючими мотивами педагогів

¹ За Tomlinson C. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 77–87. Tomlinson, C. (1996). Good teaching for one and all: Does gifted education have an instructional identity? *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 155–174.

(друга колонка таблиці нижче) (на основі теорії Біггса, 1987), Ендрюса і Малкахі, 1996).¹

Залежно від особистісних та інших змінних чинників педагог може керуватися одним чи усіма мотивами для організації викладання. Проектування власної педагогічної діяльності залежить від загального та професійного досвіду вчителя; від певної ситуації, в якій він провадить свою діяльність; від того, в чому він убагаचाє сенс своєї роботи; а також від академічних і соціальних потреб своїх учнів.

Базові підходи до викладання

Підхід	Мотивація	Вибір стратегій викладання
Поверхневий: мета викладання зводиться переважно до передачі знань, часом — до кількісного збільшення знань з певного предмета. Діяльність педагога зосереджується на виборі навчального змісту, що його мають засвоїти учні; роз'ясненні базових понять і навичок, представленні інформації так, аби у процесі інтенсивної практики та механічного заучування учні навчилися її відтворювати.	Зовнішня • Освіта — засіб для досягнення мети (наприклад, працевлаштування). • Мета викладання — надати учням знання для складання тесту або іспиту.	• Вивчення окремих складових матеріалу. • Засвоєння учнями основ. • Механічне заучування / запам'ятовування. • Структурований навчальний досвід, пов'язаний зі змістом навчальної програми.
Орієнтований на досягнення: мета полягає в організації роботи учнів з матеріалом таким чином, аби він повністю засвоївся, а попередньо визначені академічні та соціальні стандарти були досягнуті. Тактика викладання спрямована на: представлення добре організованого матеріалу;	Академічні показники • Допомога учням отримати високу оцінку. • Забезпечення високої якості викладання.	• Допомога учням в організації власної навчальної діяльності. • Навчання учнів уміння вчитися (планувати, контролювати проміжні результати, набувати нових знань, умінь і навичок).

¹ Данілавичюте Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / Е. А. Данілавичюте, С. В. Литовченко; За заг. ред. А. А. Колупаєвої. — К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. — 360 с. (Серія «Інклюзивна освіта») — С. 64.

допомогу учням спланувати власну навчальну діяльність, відстежувати й аналізувати її проміжні результати; навчання учнів спеціальних прийомів діяльності, що їх можна коригувати шляхом інтенсивної практики під керівництвом педагога та використання навчальних стратегій.		Добре структуровані уроки.
Глибинний: мета полягає в організації конструювання знань, набуття учнями вагомих знань, умінь, навичок, компетентностей, розвитку їхнього критичного мислення. Тактика викладання має сприяти формуванню в учнів максимального розуміння явищ і понять, що вивчаються, допомагати інтегрувати й розширювати інформацію, розвивати навички самостійного та спільного прийняття рішень, вирішення проблем тощо.	Внутрішня - Викладання — цікава й захоплива справа, що потребує великої віддачі педагога. - Педагог створює умови для формування вагомих знань, умінь, навичок, компетенцій для розвитку учнів.	- Допомога учням якомога повніше зрозуміти матеріал. - Інтеграція та розширення інформації. - Виділення часу для обговорення й вирішення проблем.

Організацію ефективного викладання покроково представлено в **Моделі організації навчання в інклюзивному класі**¹ (адаптовано за Дж. Лупарт) . Ця модель (представлена нижче) дає змогу зорієнтуватися в етапності планування та організації навчального процесу. Її сутність полягає в тому, що вся педагогічна діяльність спрямована на створення гнучкого навчального процесу, в якому кожен учень буде здатний навчатися за гнучкою програмою і гнучкими методами. Водночас ураховується, що всі учні мають бути зорієнтовані на однакові навчальні результати, хоча рівень досягнення цих результатів та їхня значущість для кожного варіюватимуться відповідно до потреб дитини.²

¹ За Дж. Лупарт. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. — К: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. — 274 с. — (Серія «Інклюзивна освіта»). С. 127.

² Данілавичюте Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / Е. А. Данілавичюте, С. В. Литовченко; За заг. ред. А. А. Колупаєвої. — К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. — 360 с. (Серія «Інклюзивна освіта») — С. 217–305.

Модель організації навчання в інклюзивному класі

Система понять і вимог для певного предмета, що за перенесення на практику навчання трансформуються в широкі навчальні цілі, придатні для всіх учнів інклюзивного класу (<i>йдеться про Стандарт освіти</i>).		
«Точка відліку» для оцінювання та навчання		
Визначення стартового рівня успішності Безперервне оцінювання сформованості знань, умінь, навичок, компетенцій та проміжних результатів навчання.	Планування процесу навчання Розробка чіткого плану реалізації вимог освітнього стандарту та визначення форм і методів навчальної діяльності учнів. Установлення очікуваних результатів навчання.	
Диференційоване викладання Диференціація навчання для всіх учнів		
Традиційне інтенсивне навчання	Стратегії когнітивного навчання	Навчання у співпраці
Адаптації / модифікації Визначення та врахування індивідуальних відмінностей (особливих освітніх потреб, рівня підготовленості, особливостей навчання та розвитку, інтересів тощо).		

Процес планування, представлений у моделі, охоплює чотири рівні:

- закладену в Стандартах систему понять і вимог для певної галузі, що за перенесення на практику навчання трансформуються в широкі навчальні цілі, придатні для всіх учнів інклюзивного класу;
- визначення стартових рівнів успішності;
- установлення очікуваних результатів навчання;
- планування уроків за технологією диференційованого викладання, що дає змогу враховувати різноманітні особливості та потреби окремих учнів класу. На цьому етапі можливо орієнтовно обрати педагогічні підходи (традиційне інтенсивне навчання, формування когнітивних стратегій, навчання у співпраці/кооперативне навчання) та відповідні методики й прийоми викладання; визначитися з необхідністю здійснення адаптацій (модифікацій).

Слід зауважити, що завжди будуть учні, чий освітні потреби настільки суттєві, що навіть досвідченому педагогу, який досконало володіє технологією диферен-

ційованого викладання і має підтримку спеціалістів, буде надзвичайно складно належним чином їх навчати (Кауфман і Галлахан, 1995; Ван Тассел-Баска, 2003). Спеціальні освітні заклади практикують диференційоване навчання (а не диференційоване викладання) учнів з певними особливостями психофізичного розвитку за спеціальними програмами та методиками навчання (наприклад, методики навчання учнів читати й писати, послуговувачись шрифтом Брайля тощо).

Диференційоване викладання

В інклюзивному навчанні використовується низка педагогічних технологій, що враховують індивідуальні особливості учнів.

Беручи до уваги, що учні з особливими потребами — це ті, «...хто потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення їхнього права на освіту» (Закон України «Про Освіту»¹), водночас необхідно акцентувати увагу на тому, що це і діти з порушеннями психофізичного розвитку, з інвалідністю, діти, які мають різноманітні хвороби, а також діти, котрі здатні прискорено опановувати зміст навчання (обдаровані), діти з різних етнічних, мовних, культурних та інших меншин, діти з родин біженців та внутрішньо переміщених осіб, діти, які перебувають у складних життєвих обставинах (тобто в цілому йдеться про будь-яку дитину, котра навчається в загальноосвітньому закладі). Зважаючи на це, технології викладання і навчання в інклюзивному середовищі мають бути придатні та ефективні для задоволення різноманітних освітніх потреб усього багатоманітного контингенту учнів, а одна з найдієвіших технологій — **диференційоване викладання**.

Диференційоване викладання (ДВ) — це концептуальний підхід і практична технологія планування та реалізації курикулуму й навчального процесу, що ґрунтується на розумінні важливих відмінностей між учнями.

¹ Електронний ресурс: <https://www.pedrada.com.ua> >

ДВ як підхід і технологія є своєрідним фаховим відгуком педагога на особливості учня (на його рівень готовності до навчання, інтереси, освітні потреби тощо).

Диференційоване викладання — це створення навчального середовища та організація навчального процесу задля забезпечення учням з різними освітніми потребами можливості успішного опанування курикулуму на максимальному для кожного рівні.

ДВ фокусується переважно на методах і прийомах роботи на уроці (як педагога, так і учнів), що забезпечують оптимальний та результативний навчальний процес, ураховують відмінності різноманітного учнівського колективу, а також дають змогу належним чином засвоїти визначені курикулумом стандарти (Лорман, Деппелер, Харві, 2010) ¹.

Практика ДВ передбачає відхід від одного підходу викладання (для всіх учнів класу), як це було донедавна, і переорієнтування на створення особливого навчального досвіду для кожного учня з використанням різноманітних підходів до викладання, навчання, пристосування навчальних моделей і навчальних зразків для учнів з різними освітніми потребами.

Диференційоване викладання передбачає, що всі учні різні, тож необхідно: виявити ці відмінності, створити відповідне освітнє середовище та організувати навчальний процес таким чином, аби забезпечити ефективний навчальний досвід для кожного з них. Практикування педагогами ДВ має забезпечити доступність освітньої програми для учнів з особливими освітніми потребами, необхідну підтримку, успішне опанування змісту навчання і досягнення максимально можливих для кожного з них результатів.

Теоретичні підвалини ДВ як підходу беруть початок від когнітивної психології та доповнюються низкою концепту-

¹ Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / [Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві]; пер. з англ. — К.: СПД-ФО Парашин І. С., 2010. — 296 с. — С. 146.

альних наукових положень. Сучасні теорії навчання, теорія множинного інтелекту, концепція навчання, орієнтованого на потреби дітей, діяльнісний підхід, знання про особливості навчання учнів, зони найближчого розвитку, принципи універсального дизайну та інші базові теоретичні підвалини є підґрунтям для **моделі диференційованого викладання**. Її основу складають **чотири головні принципи і сім базових положень**.¹

Модель диференційованого викладання	
Принципи диференціації навчального процесу	Базові положення
1. Зосередження на головних поняттях, ідеях та вміннях у кожному предметному напрямі. 2. Урахування індивідуальних відмінностей учнів. 3. Поєднання оцінювання та викладання. 4. Постійна адаптація змісту, процесу (методів і форм роботи) та продукту навчальної діяльності (результату) відповідно до рівня попередніх знань учня, міри сформованості його критичного мислення та способу демонстрації набутих знань, умінь і навичок, особливостей розвитку тощо.	1. Між учнями однієї вікової групи існують суттєві відмінності в таких аспектах, як їхні життєві обставини, минулий досвід, готовність до навчання тощо. 2. Ці відмінності впливатимуть на зміст і темп викладання. 3. Учні навчаються активніше, якщо їх підтримувати та спонукати докладати зусиль для досягнення результату (вищого за той, на який вони могли б розраховувати, працюючи самостійно). 4. Навчальна діяльність стає ефективнішою, коли знання, вміння, навички, компетентності загалом, що їх діти опановують у процесі навчання, пов'язані з їхнім реальним життям. 5. Ефективність навчання підвищується внаслідок використання автентичних завдань і форм роботи. 6. Учні навчаються ефективніше, коли відчувають, що їх цінують і поважають у шкільному колективі. 7. Головна мета освіти полягає в тому, аби виявити й розвинути здібності кожного учня.

¹ За МакТай і Браун (McTighe & Brown), 2005; Tiescoy (Tieso), 2003; Томлінсон (Tomlinson), 1999, 2000; Лоуренс-Браун (Lawrence-Brown), 2004; Льюїс і Баттс (Lewis & Batts), 2005; Нордланд (Nordlund), 2003; МакЛескі та Уолдрон (McLeskey & Waldron) (2000).

Зважаючи на це, виокремлюють такі *підходи у диференційованому викладанні*¹.

Адаптувати: зміст, процес, продукт навчальної діяльності	Варіювати вимоги: щодо ступеня виконання завдань учнями на окремому уроці або впродовж вивчення ширшої теми	Застосовувати: матеріали різноманітні за асортиментом та складністю; методи, що відповідають особливостям учнів (традиційні методи інтенсивного навчання, навчання у співпраці в групах, методики когнітивного навчання, навчання за методикою підтримувальної дії («скафолдингу»²) та ін.)
--	---	--

У кожному з підходів чи в їхніх комбінаціях доцільно використовувати широкий набір навчальних опор та працювати з матеріалом належного рівня складності³.

Стисло розглянемо теоретичну основу диференційованого викладання.

Теорія множинного інтелекту

Наразі в науковців домінують багатовимірні підходи в трактуванні таких феноменів, як «обдарованість» і «когнітивні порушення». Зокрема, вони представлені в теорії множинного інтелекту Г. Гарднера (1983 р.)⁴, трикомплектній теорії інтелекту Р. Стернберга (1986 р.)⁵. У цих та інших дотичних теоріях інтелект розглядають у різноманітних кон-

¹ За Tomlinson (1999). The differentiated classroom Responding to the needs of all learners. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

² «Скафолдинг» — забезпечення необхідних опор у навчальній діяльності (наприклад, допомога з боку вчителя та/або товаришів, підказки, навідні запитання тощо); причому ці опори використовуються настільки, наскільки вони необхідні для учня, і поступово мінімізуються (а згодом виключаються зовсім) в міру того, як учень починає більш упевнено застосовувати нові знання й навички.

³ За Tomlinson C. A. (2000) Differentiation of instruction in the elementary grades. ERIC Digest. ERIC. (Номер документа в банку освітніх ресурсів ERIC: ED443572).

⁴ За Gardner H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: HarperCollins.

⁵ За Sternberg R.J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 223–43). New York: Cambridge University Press.

текстах людської діяльності. Ці підходи слугують основою до більш глибокого розуміння сутності інтелекту, що є надзвичайно важливим в організації навчального процесу розмаїтого класного колективу учнів. Так, зокрема Г. Гарднер (1994 р.) трактує *інтелект як... здатність до обробки інформації, що її можна активізувати для вирішення проблем або створення продуктів у певному культурному середовищі*.¹ Р. Стернберг (1986 р.) доводить, що здібності відображають взаємодію генетичних і середовищних компонентів, а відповідні рівні здібностей є формами розвитку компетентності.

Говард Гарднер, досліджуючи розмаїтість умінь і здібностей людини, людський мозок і його роль у процесі навчання, розробив *теорію множинного інтелекту*. В її основу покладено припущення про велику кількість різних талантів/схильностей, що здатні допомогти людині ефективно діяти і взаємодіяти з навколишнім світом (Г. Гарднер, 1983 р.). Спочатку він виокремив *вісім типів інтелекту*. Утім чимало послідовників Г. Гарднера наразі доводять існування й інших типів інтелекту (зокрема, такий тип інтелекту, як «здоровий глузд»; «уміння утворювати цілковито нові поняття» та ін.)²



¹ За Gardner H. & Boix-Mansilla V. (1994). Teaching for understanding in the disciplines and beyond. Teachers College Record, 96(2), 198–218.

² За G. Dryden, C. Rose, Fundamentals, Accelerated Learning Systems, UK, 1996.

Тип інтелекту та його загальна характеристика	Особливості організації навчання
Візуально-просторовий — здатність точно сприймати візуально-просторовий світ і змінювати попередні образи або маніпулювати ними. Учні сприймають своє середовище візуально; прагнуть бачити те, про що говорить учитель; створюють та маніпулюють ментальними зображеннями; добре читають, розуміють карти та графіки, малюють, складають головоломки, уявляють об'єкти вивчення.	Візуалізація має підсилювати та деталізувати складні поняття; карти, моделі, графіки, діаграми, мультимедійні джерела, дизайн, малювання, мрії, розглядання картин.
Кінестетичний — здатність контролювати рухи власного тіла та майстерно оперувати фізичними предметами. Учні мають розвинену фізичну координацію та вправність, моторні; висловлюються або навчаються краще, поєднуючи навчання з фізичними вправами; часто їх сприймають як «гіперактивних».	Навчання в руховій діяльності та з фізичним контактом з матеріалами; рольові ігри, стимуляція; використання різноманітних інструментів та можливостей майструвати; навчання чергувати з вправами для всього тіла.
Музичний — здатність створювати і сприймати ритм, висоту тону й тембр, а також розрізняти форми музичного вираження. Учні розуміють та висловлюються краще через музику, ритмічні вправи, танці; пишуть музику, грають або використовують рими; добре співають або розрізняють звуки, запам'ятовують мелодії, ритм.	Навчання з музичним чи ритмічним супроводом; виконання та слухання музики, поезії; творчі та емоційно забарвлені завдання.
Міжособистісний (інтерперсональний) — здатність розпізнавати настрої, темпераменти, мотивації й наміри інших людей та належним чином на них реагувати. Учні можуть легко порозумітися з іншими, легко спілкуються і творчо співпрацюють; лідери, організатори, вміють залагоджувати конфлікти; часто бувають дуже балакучі.	Робота в командах, творчих групах; співпраця в різноманітних видах діяльності, мінімізація лекційних занять.

Тип інтелекту та його загальна характеристика	Особливості організації навчання
Внутрішньоособистісний (інтраперсональний) — знання власних почуттів, сильних сторін і недоліків, намірів та здатність керуватися цим знанням для визначення власної поведінки. Учні легко розуміють свій внутрішній світ та емоції, схильні до розмірковування, добре визнають свої сильні та слабкі сторони, свої цілі; можуть бути дуже стримані, реагують краще на те, що їх стосується.	Можливість працювати на самоті, поєднувати нові знання з попередніми; виконання одноосібних проектів, заняття за комп'ютером, робота над завданнями у власному темпі.
Логіко-математичний — здатність розрізняти логічні або числові моделі та розуміти й вибудовувати довгі ланцюжки умовиводів. Учні здатні вирішувати проблеми завдяки добре розвинутому логічному мисленню, мають схильність до роботи із цифрами, добрі комп'ютерні навички, вміють структурувати інформацію.	Проведення експериментів; робота з категоріями та моделями, з абстрактними поняттями, матрицями, схемами, таблицями, виконання завдань на класифікацію, вирішення проблем.
Вербально-лінгвістичний — чутливість до звуків, ритмів і значення слів; уміння розпізнавати різні функції мови. Учні демонструють успіхи в читанні, письмі, спілкуванні рідною або іноземною мовами.	Навчання з використанням текстів, завдання, пов'язані з читанням, запам'ятовуванням, письмом, усними презентаціями, дебатами; ігрові вправи зі словами та головоломки; відповіді вербальні та письмові.
Натуралістичний (природничий) — здатність розрізняти рослини, тварин, каміння та інші явища навколишнього світу. Учні добре розуміють закони природи, краще почуваються за межами приміщення, на природі.	Можливості залучати до занять, що проводяться надворі; завдання, що їх можна виконувати на природі, а також пов'язані з навколишнім середовищем.

У процесі викладання та організації навчальної діяльності учнів береться до уваги те, що кожна людина має свій власний *тип інтелекту, психологічний тип, стиль навчання, стиль мислення, суто індивідуальні фізичні та біологічні потреби*, що впливають на навчання. Ці аспекти слугують підґрунтям для індивідуалізації (усвідомлення цінності, унікальності,

важливості ідентифікації особистості учня та його прихованих потенціалів), а відтак, визначення важливих орієнтирів для диференціації викладання.

Залежно від того, *якому способу сприйняття інформації людина віддає перевагу, який з них є для неї найбільш комфортним, прийнятним та ефективним; як вона впорядковує та обробляє інформацію (аналітично, систематично обмірковує ситуацію чи підходить до неї з приблизним розрахунком); які умови необхідні для засвоєння та зберігання інформації (фізичні, соціальні, емоційні)*, виокремлюють певний домінуючий **стиль навчання**.

Стиль навчання	Візуальний (зоровий) 29% учнів	Аудіальний (слуховий) 34% учнів	Кінестетично-тактильний 37% учнів
Загальні ознаки	Краще навчаються через малюнки, схеми, діаграми, що стосуються теми вивчення; менший відсоток серед них віддає перевагу друкованому тексту (тобто вчать через читання).	Краще навчаються, сприймаючи інформацію на слух, через бесіду, лекцію, часто з фоновим музичним супроводом.	Краще навчаються, коли рухаються, залучаються до практичної діяльності, досліджують нове, експериментують, тобто вивчають предмети через дотик.
Можна визначити за рухом очей	Учень, засвоюючи інформацію, сидить спокійно і дивиться вперед, або ж періодично піднімає очі вгору. Зазвичай такі діти швидко говорять.	Учень, засвоюючи інформацію, водить очима в горизонтальній площині (той, хто має активну праву руку — вліво, а хто має активну ліву руку — вправо). Періодично ці діти дивляться вниз. Ці діти говорять ритмічно.	Рухливий учень, засвоюючи інформацію, дивиться праворуч і вниз, повільно говорить. Коли такий учень ставить запитання, його погляд ковзає вгору.
Можна визначити за мовою тіла¹	Учень сидить дуже прямо і стежить очима за тим, хто повідомляє інформацію.	Учень іноді пошепки повторює слова, що їх говорить учитель, киває головою, його погляд спрямований удалечинь.	Сприймаючи інформацію, учень вільно сидить за партою. Слухаючи, може бавитися ручкою, пересувати предмети на парті, крутити в руках якийсь дрібний предмет.

¹ За Гордон Драйден, Джанет Восс. Революція в навчанні. Перекл. М. Олійник. — Львів: Літопис, 2005. — 542 с. — С. 130.

Залежно від типу інформації, що її потрібно засвоїти, людина може поєднувати домінуючий *стиль навчання* зі ще одним (*вторинним*). Якщо метод викладання не відповідає основному способу сприйняття учня, матеріал не засвоюється належною мірою, у кращому випадку — сприйматиметься поверхнево.

Так само важливо враховувати і *стиль мислення* (наразі науковці виокремлюють *чотири стилі мислення*) (Ентоні Ґрегорс, Джон Лі-Телліер, Боббі Де-Портер, Барбара Прешінг¹ та інші).

Стиль мислення	Загальні ознаки та особливості організації навчання
Конкретно-послідовний (КП). «Реалісти»	Учні краще сприймають інформацію, коли вона впорядкована лінійно та послідовно; провідним методом навчання для них є практика, все, що можна пізнати через фізичні відчуття (дотик, слух, зір, нюх та смак); легко відтворюють деталі, швидко запам'ятовують факти, формули та правила. <i>Потребують тиші і спокійної обстановки.</i>
Конкретно-вибірковий (КВ). «Експериментатори»	Учні пізнають реальність через «спроби та помилки»; творчо мислять, шукають альтернативних способів вирішення проблем, послуговуються інтуїцією; певний відхід від традиційних шляхів забирає в них більше часу на вирішення проблеми. <i>Потребують періодичних змін діяльності та обстановки.</i>
Абстрактно-послідовний (АП). «Теоретики»	Учні віддають перевагу теоретичним та абстрактним міркуванням, мислять поняттями та аналізують інформацію; логічно і раціонально мислять, зосереджуються на ключових і вагомих моментах, добре виконують вправи на логічне мислення; віддають перевагу читанню, самостійній, а не груповій роботі, ретельно виконують дослідження; <i>потребують добре впорядкованого довідки.</i>
Абстрактно-вибірковий (АВ). «Емоційники»	Учні сприймають реальність через емоції та почуття; упорядковують інформацію та нові ідеї через враження; їхнє оптимальне довідки не має бути обтяжене формальними структурами, а має бути орієнтованим на людину; краще вчаться через асоціації та персоналізовану інформацію; <i>потребують більше часу для виконання завдань та достатньо наочності, карток, що вибудовують загальну картину з окремих елементів.</i> ²

¹ За В. Prashing. The Power Of Diversity, David Bateman, Auckland 1998.

² Тест для визначення стилю мислення можна знайти в: Гордон Драйден, Джанет Восс. Революція в навчанні / Перекл. М. Олійник. — Львів: Літопис, 2005. — 542 с. — С. 360-363.

Окрім цього, люди по-різному реагують на нову навчальну інформацію, по-різному сприймають, а потім використовують її. Під час спостережень за учнями у процесі навчання педагог може зробити висновки про те як вони:

- **реагують на інформацію (емоційна мережа);**
- **розпізнають інформацію (розпізнавальна мережа);**
- **використовують інформацію (стратегічна мережа).**

Залежно від цього педагог обирає ті методи викладання, способи взаємодії з навчальними матеріалами/інформацією, способи демонстрації вивченого, яким учні віддають перевагу.

Найчастішою причиною виникнення труднощів у навчанні є неналежне пристосування до індивідуальних особливостей і потреб учня навчального середовища, методів викладання та навчання.

Пристосування до стилів навчання учнів та типів інтелекту — ефективний підхід у викладанні, що дає змогу суттєво зменшити неуспішність школярів.

Ретельний аналіз усіх особливостей учнів дає можливість виважено підійти до вибору методів і прийомів, оскільки теорія множинного інтелекту наразі впроваджується у практику на рівні методик диференційованого викладання.

Концепція універсального дизайну

Універсальний дизайн має простежуватись у всіх аспектах організації навчального процесу в інклюзивному середовищі (від курикулуму до організації). Диференційоване викладання безпосередньо пов'язане з універсальним дизайном та універсальною моделлю навчання (УМН), оскільки надає засоби для навчання учнів з широким діапазоном потреб та є універсальною практикою для всього учнівського колективу. Універсальна модель навчання спрямована на створення навчальних програм, що мають бути гнучкі й урахувати потреби всіх учнів. УМН зосереджує увагу на обиранні цілей, методів, механізмів оцінювання та навчальних матеріалів таким чином, щоб звести до мінімуму існуючі бар'єри та забезпечити максимальну гнучкість навчального процесу.

Для диференційованого викладання ключовими є позиції, що об'єднують універсальний дизайн з попередньою та наступними теоріями: а) оскільки кожен мозок має унікальні моделі розвитку, всі учні навчаються по-різному; б) учні навчаються краще, якщо вони залучені до вивчення цікавого для них навчального матеріалу.

Концепція навчання, орієнтованого на освітні потреби учнів

Концепція навчання, орієнтованого на освітні потреби дітей, в якій закладено ключові ідеї особистісно орієнтованого навчання, передбачає організацію навчальної діяльності таким чином, щоб процес пізнання відбувався шляхом моделювання навчального середовища, інтенсивного практичного навчання, надання педагогом допомоги (з поступовим її зменшенням) та спрямовування учнів, аби стимулювати розвиток їхньої самостійності. У цій концепції вагома роль відведена соціальному компонентові навчання, а роль учителя вбачається у створенні мотивуючих навчальних ситуацій, що мають сприяти вирішенню проблем учнів (навчальних, соціальних, особистісних тощо). Застосування підходу, орієнтованого на освітні потреби дитини, є надзвичайно ефективним у роботі з учнями з особливими освітніми потребами та є одним із чинників підвищення їхньої соціальної та навчальної успішності. Згідно із цією концепцією, завдання щоденного навчання мають визначатися відповідно до освітніх потреб учнів, що їх педагоги виявляють у процесі спостереження/оцінювання.

Тісно пов'язаний з універсальним дизайном, концепцією навчання, орієнтованого на освітні потреби учнів, когнітивними теоріями, теорією Л. Виготського про зону найближчого розвитку та ін. *діяльнісний підхід* (Гіфорд та Енед, 1999). Цей підхід орієнтує на планування гнучких навчальних видів діяльності (зокрема у взаємодії з іншими), що враховують індивідуальні особливості учня, а також прогнозовані навчальні результати. Саме взаємодія у діяльності поступово просуває учня від стадії простого залучення й участі у процесі певної діяльності до незалежної та самостійної роботи.

Для цього необхідно: *організувати середовище та навчальні матеріали, що підтримуватимуть усі здібності учня, водночас не викликатимуть залежності чи зниження очікувань; організовувати навчання в соціальному оточенні, що дає учням можливість взаємодіяти, практикувати набуті знання та оцінювати навчальні результати.* Використання цього підходу забезпечує учням право вибору під час навчання (наприклад, можливість вибору джерел отримання базової інформації з певної теми, способів дослідження та вивчення теми, способів демонстрації набутих навичок та знань тощо). У процесі такої діяльності учням має надаватися адекватна підтримка (ресурси: людські, матеріальні та ін.), що є частиною соціальної взаємодії та інструментом полегшення навчання.

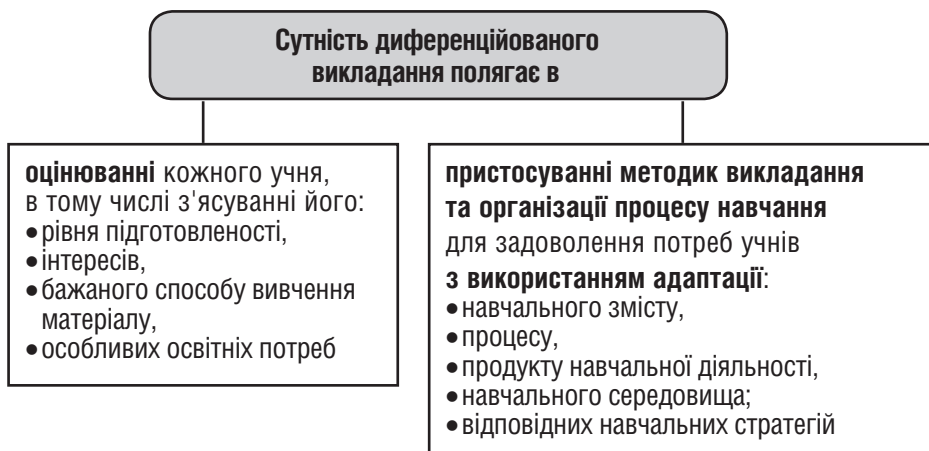
Організаційно-методичні аспекти диференційованого викладання

На противагу традиційній системі викладання, що передбачає провідну роль учителя в цьому процесі, в технології ДВ центральне місце займає індивідуальна навчальна діяльність учня. У цьому випадку можливо задовольняти індивідуальні потреби, інтереси, розвивати сильні сторони учнів безпосередньо в навчальному процесі.

ДВ орієнтує на врахування в навчальному процесі таких учнівських характеристик:

- *рівня підготовленості* — через варіювання темпу навчання та міри складності матеріалу;
- *індивідуальних стилів навчання* — через організацію різноманітних видів діяльності, для того щоб учні отримували та опрацьовували інформацію в різні способи і на різних рівнях;
- *інтересів* — через опору на зацікавлення та бажання учня опанувати певну тему чи виробити конкретне вміння.

Ці аспекти беруться до уваги під час планування, організації навчання, зваженого варіювання змісту, процесу та/або продуктів навчальної діяльності, передбачених окремим розділом програми чи темою уроку.



На етапі планування диференційованого викладання розглядають кілька **стратегічних і тактичних питань**:

Для чого диференціювати?	Йдеться про причини, що спонукають педагога змінювати підходи, методи навчання, матеріали: забезпечення доступності навчання, мотивування до навчання, досягнення успіху в навчанні.
Що диференціювати?	Йдеться про ті елементи навчального процесу, що їх необхідно змінити відповідно до освітніх потреб учнів: • зміни змісту (що вчитимуть учні та за допомогою яких матеріалів); • зміни процесу (діяльність, за допомогою якої учні розуміють ключові ідеї та зможуть використовувати важливі навички); • зміни кінцевих результатів (як учні демонструватимуть те, що вони зрозуміли і навчилися робити внаслідок навчання); • зміни в навчальному середовищі (загальна атмосфера, умови в класі, які визначатимуть характер та очікування від навчання). Один або кілька із цих елементів можна змінювати для досягнення відповідних цілей.
Яким чином диференціювати?	Йдеться про видозміни (адаптації/модифікації) або урізноманітнення завдань, залежно від особливостей учня (готовності, інтересів, особливостей навчання тощо). Навчальний досвід варіюється, аби він відповідав одній або кільком із цих особливостей.

Будь-яке із цих запитань щодо застосування диференційного викладання чи всі загалом можуть бути пов'язані з **готовністю, інтересами учнів та особливостями їхнього навчання**.

Відповіді на ці запитання педагог знаходить на етапі аналізу курикулуму, результатів попереднього оцінювання учня, у процесі консультувань з фахівцями ІРЦ (або іншими), батьками, командою, що розробляє ІПР.



Відповідно до універсального дизайну, перш ніж планувати ДВ, необхідно усунути всі можливі бар'єри для навчання учнів та організувати належне **навчальне середовище**, що визначають **5 базових елементів (фізичне середовище, матеріали, ресурси, методики, очікувані результати навчання)**. Усі складові ретельно опрацьовуються заздалегідь, оскільки саме вони забезпечують доступність навчання для дитини (Дж. Деппелер, 1998 р.) ¹.

Інклюзивне навчання передбачає доступ учнів до єдиного курикулуму, одних і тих самих видів діяльності та завдань. Проте міра досягнення ними результатів може варіюватися. Водночас педагог має визначитися щодо того, *чи можуть учні виконувати одну й ту саму навчальну діяльність і:*

а) досягти однакових результатів у межах однієї програми;

б) досягти очікуваних результатів на різних рівнях у межах однієї програми;

в) досягти очікуваних результатів за різними програмами.

¹ За Deppeler J. (1998). Professional development workshops: Supporting people with disabilities. Melbourne: Impact.

Для ефективного навчання необхідно пропонувати учням певний набір навчальних *завдань та видів діяльності*, розроблених на основі *восьми варіантів диференціації*¹. Нижче наведено методика «Еквалайзер», що дає змогу розробляти навчальні завдання відповідно до потреб учнів (адаптовано за К. Томлінсон, 2001 р.)². Залежно від того, на якому рівні перебуває учень, яким чином краще засвоює матеріал, які особливі потреби має тощо, педагог обирає найбільш відповідні для нього способи і засоби навчання.

Інформація, поняття/ідеї, матеріали, способи застосування	
Базовий рівень	Трансформований рівень
наближений до тексту або досвіду; перенесення поняття/навички на подібну чи знайому ситуацію; використання ключового поняття чи навички окремо; підкреслення основних навичок і знань	віддалений від тексту або досвіду; перенесення поняття/навички на неочікувану чи незнайому ситуацію; використання ключового поняття/навички разом з непов'язаним ключовим поняттям /навичкою; вихід за межі основних понять/ідей
Способи представлення, поняття, способи застосування, матеріали	
Конкретне	Абстрактне
те, що можна «потримати в руках»; практичне; матеріальне, відчутне; буквальне; на основі події; від події до принципу; демонстрація і пояснення	те, що можна осмислити; невідчутне на дотик; символічне або метафоричне; роздуми на основі поняття/ідей; принцип без події; без демонстрації та пояснення
Ресурси, дослідження, питання, проблеми, навички, цілі	
Просте	Комплексне
використання поняття або навички, що вивчається; робота в заданому напрямі без відволікань на інші питання; акцент на доцільності; порівняно низькі вимоги до оригінальності; простіша лексика; більш доступний рівень тексту	поєднання поняття або навички, що вивчається, із засвоєним раніше; робота з урахуванням багатьох інших питань; акцент на досконалості; більші вимоги до оригінальності; складніша лексика; більш просунутий рівень тексту

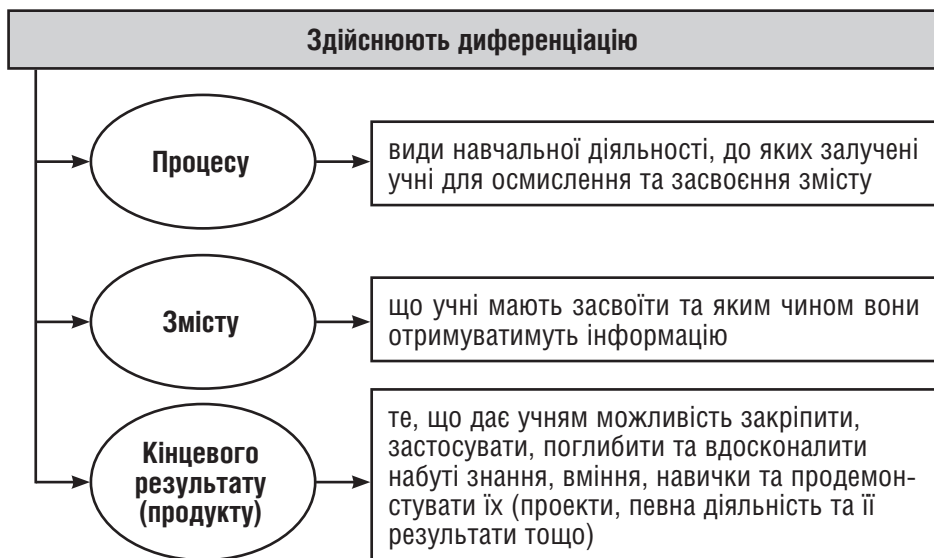
¹ За Tomlinson C. A. (2000) Differentiation of instruction in the elementary grades. ERIC Digest. ERIC. (Номер документа в банку освітніх ресурсів ERIC: ED443572).

² За Tomlinson C.A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Зв'язки з іншим навчальним матеріалом, напрями, етапи	
Менше аспектів	Більше аспектів
менше частин; менше кроків; менше етапів	більше частин; більше кроків; більше етапів
Способи застосування, перенесення знань (інсайту)	
Менший крок	Більший крок
менше невідомих; порівняно більше знайомих складових; немає потреби змінювати знайомі складові; потребує меншої гнучкості мислення; менше пропусків у потрібних знаннях; більш еволюційний характер	багато невідомих; порівняно багато незнайомих складових; частіше виникає потреба змінювати знайомі складові; потребує більшої гнучкості мислення; значні пропуски в потрібних знаннях; більш революційний характер
Варіанти вирішення проблем, прийняття рішень, підходи	
Більш структуроване	Менш структуроване (більш відкрите)
більше інструкцій чи точніші інструкції; більше моделювання; порівняно мало можливостей для учнівського вибору	менше інструкцій; менше моделювання; порівняно більше можливостей для учнівського вибору
Планування, розробка, контроль	
Менше незалежності	Більше незалежності
більше вказівок та контролю з боку вчителя або асистента в питаннях: • визначення проблеми; • визначення цілі; • установлення часових меж; • дотримання часових меж; • пошуку ресурсів; • використання ресурсів; • критеріїв успіху; • підготовки продукту; • оцінювання; більше підтримки й підказок з боку вчителя /асистента; формування навичок самостійної роботи	менше вказівок та контролю з боку вчителя або асистента в питаннях: • визначення проблеми; • визначення цілі; • установлення часових меж; • дотримання часових меж; • пошуку ресурсів; • використання ресурсів; • критеріїв успіху; • підготовки продукту; • оцінювання; менше підтримки й підказок з боку вчителя/асистента; демонстрація навичок самостійної роботи
Темп навчання, темп мислення	
Повільний темп	Швидкий темп
більше часу на виконання роботи; більше практики; більше пояснень учителя і повторних пояснень; більш систематичне опрацювання; спроби більш глибокого вивчення	менше часу на виконання роботи; менше практики; менше пояснень учителя і повторних пояснень; швидше опрацювання; проникнення в сутність

Використовуючи «Еквалайзер», можливо організувати ефективне викладання, дібрати відповідні завдання та організувати роботу учнів з належним рівнем допомоги (відповідно до їхніх потреб та особливостей).

Беручи до уваги три основні принципи універсальності дизайну в навчанні (*множинні способи залучення до навчальної діяльності; множинні способи надання навчального матеріалу; множинні способи демонстрації набутих знань, умінь і навичок*), можна вибудувати логічно-послідовний співвідносний ланцюжок:



Диференціація процесу. У ДВ застосовується низка ефективних навчальних стратегій (наприклад, кооперативне навчання, індивідуальне навчання, навчання в центрах, навчання з використанням технічних засобів та ін., про що детальніше йтиметься далі). Види діяльності добираються з урахуванням освітніх потреб учнів, різних типів інтелекту, стилів навчання, когнітивних рівнів, індивідуальних інтересів та інших особливих освітніх потреб учнів.¹ Це досягається шляхом:

- *Ретельного вибору стратегій та методів навчання, гнучкого управління класом.*

¹ Диференційоване викладання. Стислий опис наукових досліджень для практиків. Університет Альберти, 2009.

За рахунок використання відповідних стратегій, методів навчання можливо досягти співвідносних результатів у засвоєнні учнями навчального матеріалу (на схемі представлено способи повідомлення навчальної інформації та орієнтовний відсоток її засвоєння учнями).



- *Послідовного використання гнучкої системи розподілу учнів на групи.*

У міру опанування нового змісту учні мають взаємодіяти один з одним і спільно працювати. Попереднє обговорення головних ідей теми уроку проводиться з усім класом, потім має організовуватись робота в парах чи малих групах. Під час виконання завдань групи учнів можуть самостійно спрямовувати свою роботу або ж це робить учитель (асистент учителя). Принципи утворення груп не мають бути сталими. Формування і переформування груп — динамічний процес, що змінюється залежно від змісту, виду діяльності, результатів оцінювання та інших чинників.

Диференціація змісту. Доступність змісту навчального матеріалу є ключовим елементом диференціації. Диференці-

ація на рівні змісту має враховувати: *цілі, завдання та очікувані результати*, що їх планується досягти (навчальні, розвивальні, соціальні). Баланс між цілями та завданнями визначає рівень диференціації змісту. У цьому допоможуть:

- *Підтримка доступу до змісту навчання.*

Доступ до змісту є ключовою вимогою в освітньому процесі. Зміни здебільшого залежать від того, яким чином учні отримують доступ до інформації (понять, узагальнень, установок, навичок, дій тощо).

- *Завдання, пов'язані із цілями навчання.*

Важливо узгоджувати завдання із цілями навчання. Оцінювання досягнення цілей здійснюється за допомогою тестів, а також стандартизованих інструментів вимірювання (критеріїв оцінювання). Завдання вибудовують як послідовність етапів складності, що зростає, внаслідок чого формується послідовний перелік вправ з вироблення певних навичок. Для учнів, які перебувають на різних рівнях, список завдань варіюється, щоб полегшити перехід від одного етапу навчання до іншого.

- *Навчання, спрямоване на оволодіння поняттями.*

Навчальні поняття презентуються учням у широкому діапазоні (розлого, стисло, у візуальній формі, схематично тощо) для належного усвідомлення та практичного використання. Увага зосереджується на поняттях і навичках, що їх мають опановувати учні (за вимогами стандартів). Зміст навчання має містити одні й ті самі поняття для всіх учнів, проте міра їх складності (обсяг, широта, ступінь узагальнення тощо) варіюється відповідно до можливостей різних дітей. Водночас *надається якомога більше різноманітних прикладів* для всебічного розкриття навчального змісту. Залишаючи незмінним основний зміст, можна варіювати складність матеріалу (деталізуючи чи узагальнюючи, спрощуючи чи ускладнюючи). Широкий спектр прикладів допомагає засвоїти основоположні елементи і скласти у відповідну модель (індивідуальну для кожного окремого учня — ширшу чи вужчу). Також застосовуються *множинні носії інформації та різноманітні формати презентації*, що забезпечить учням гнучкий доступ до них (залежно від потреб і вподобань дітей). В інформації *виокремлюють найважливіше*, уникаючи кон-

центрації уваги учнів на розлогіх фактах або деталях, натомість зосереджуючи її на роботі з узагальненими поняттями. Таким чином виділяють найважливіші компоненти змісту. Надзвичайно важлива постійна *підтримка «фонових знань»*. Провівши оцінювання учнів до планування навчання, педагоги можуть ефективніше підтримувати базові знання учнів, поетапно розширюючи і поглиблюючи їх.

Диференціювання кінцевого результату (продукту). Учні можуть по-різному демонструвати свої знання, вміння, навички, загалом компетенції. Аби з'ясувати потенційні можливості дитини в цьому аспекті, педагог має тримати у фокусі уваги таке:

- *Важливим для організації освітнього процесу є початкове і поточне оцінювання учнів.*

Ретельне попереднє оцінювання — запорука функціональної та успішної диференціації. Використання попереднього та поточного оцінювання дає інформацію, на основі якої обираються відповідні викладацькі підходи, механізми підтримки з урахуванням потреб, інтересів і здібностей різних учнів класу. Оцінювання може бути формальним і неформальним (інтерв'ю, опитування тощо), також доречно використовувати більш формальні процедури оцінювання результатів навчання.

- *Зміна очікувань і вимог до відповідей учнів.*

Завдання диференціюються таким чином, щоб різні учні могли продемонструвати або проявити свої знання і розуміння по-різному (у прийнятний для кожного спосіб). Диференційований підхід до продукту навчальної діяльності учня дає змогу використовувати різноманітні форми і способи його створення, презентації, передбачає різну міру складності, різні варіанти оцінювання. У таксономії, за Блумом¹, *чітко окреслюються відповідні вміння і навички, що їх має опанувати учень, і варіанти формулювання запитань (завдань) для виявлення його рівня*. Аби правильно окреслити очікувані результати для певного учня, необхідно добре орієнтуватися в результатах його попереднього оцінювання, ІПР дитини, курикулумі. Орієнти-

¹ Bloom B. S. (1984). Taxonomy of educational objectives. Boston, MA: Allyn and Bacon.

ром для диференціації викладання може слугувати певною мірою адаптований варіант таксономії освітніх цілей за Б. Блумом (Ноубл, 2004 р.). Б. Блум обґрунтував концепцію, в якій класифікував педагогічні цілі, а також виокремив сфери навчання: когнітивну (знання), афективну (емоції), фізичні навички (майстерність). Когнітивну сферу Б. Блум умовно розподілив на шість параметрів (представлені в лівій колонці таблиці). Вони відображають рівень володіння навчальним матеріалом (послідовно від нижчого до вищого).

Таксономія освітніх цілей (за Б. Блумом)

	Уміння/навички, що їх демонструє учень
Знання	• спостереження і пригадування інформації; • знання дат, подій, місць; • знання головних ідей; • добре володіння змістом предмета. <i>Ключові слова для формулювання запитань (завдань):</i> перелічити, дати означення, розповісти, схарактеризувати, визначити, зарахувати до певної категорії, зібрати, розглянути, скласти таблицю, процитувати, назвати: хто? коли? де?
Розуміння	• розуміння інформації; • усвідомлення смислу; • перенесення знань на новий контекст; • тлумачення фактів, порівняння, зіставлення; • розташування в певному порядку, групування, висунення припущень щодо причин; • прогнозування наслідків. <i>Ключові слова для формулювання запитань (завдань):</i> підсумувати, схарактеризувати, інтерпретувати, зіставити, спрогнозувати, провести асоціації, знайти відмінності, дати оцінку, розрізнити, обговорити, розширити.
Застосування	• використання інформації; • використання методів, понять, теорій у нових ситуаціях; • вирішення проблем з використанням потрібних знань чи вмінь. <i>Ключові слова для формулювання запитань (завдань):</i> застосувати, продемонструвати, розрахувати, завершити, проілюструвати, показати, вирішити, розглянути, модифікувати, установити співвідношення, змінити, класифікувати, провести експеримент, довідатися.
Аналіз	• виявлення типової структури; • організація частин; • розпізнавання прихованих значень; • визначення складових. <i>Ключові слова для формулювання запитань (завдань):</i> проаналізувати, відокремити, розташувати в певному порядку, пояснити, поєднати, класифікувати, упорядкувати, відділити, порівняти, вибрати, пояснити, зробити висновок.

	Уміння/навички, що їх демонструє учень
Оцінка	• зіставлення і розрізнення понять; • оцінка важливості теорій і форм представлення; • вибір на основі зважених аргументів; • перевірка цінності фактичних даних; • упізнання суб'єктивності. <i>Ключові слова для формулювання запитань (завдань):</i> оцінити, прийняти рішення, розташувати за певною шкалою або рангом, відсортувати, перевірити, виміряти, порекомендувати, переконати, вибрати, скласти думку відносно чогось, пояснити, розрізнити, підтвердити, зробити висновок, порівняти, підсумувати.
Синтез	• використання відомих ідей для створення нових; • узагальнення на основі відомих фактів; • установлення зв'язків між знаннями з кількох різних галузей; • прогнозування, формулювання висновків. <i>Ключові слова для формулювання запитань (завдань):</i> об'єднати, інтегрувати, модифікувати, перегрупувати, замінити, спланувати, створити, розробити, винайти, «а що, коли?», скласти, сформулювати, підготувати, узагальнити, покращити.

У ДВ використовуються ефективні методи, зокрема традиційні (наприклад, таксономія освітніх цілей за Блумом), і новітні (що засновані на конструктивістських теоріях навчання, що ґрунтується на закономірностях розвитку мозку та ін.).

Диференціацію застосовують, зважаючи на **готовність** учнів, їхній **інтерес** та (або) **особливості навчання**.

- **Готовність** стосується рівня навичок і базових знань учня.

- **Інтерес** визначається тим, що може стати мотивацією для учня в навчанні, як він хоче вивчити навчальний матеріал.

Особливості навчання учня — це індивідуальний тип мислення, стиль навчання, переваги щодо роботи (самостійно, в малій чи великій групі), а також переваги щодо навчального середовища (особливостей його організації). Диференціацію здійснюють на основі будь-якого із цих чинників або ж у будь-якій комбінації чинників.

Зважаючи на це обираються (комбінуються) певні методи та стратегії викладання:

- здійснюється оцінювання (формальне чи неформальне) готовності учня. Попередньо з'ясовують рівень базових знань учнів, опитують їх та визначають, що вони вже знають, про що саме вони хочуть дізнатися з певної теми;

- визначаються інтереси учнів через опитування (яка саме тема їх цікавить), а також їх залучають до процесу планування занять, ураховуючи ці інтереси;
- визначаються стилі навчання учнів та їхні потреби щодо організації навчального середовища (як саме учням найкраще навчатися) (після спостереження за учнями під час виконання різноманітних видів діяльності, опитування батьків, консультацій зі шкільним психологом, фахівцями з команди супроводу).

Диференціація досягається шляхом:

- використання різних текстів;
- надання учням різних видів підтримки та допомоги різного ступеня;
- установлення різних вимог стосовно результатів навчальної діяльності (продуктів навчальної діяльності);
- організації роботи з акцентом на різні здібності учнів;
- вибору матеріалів і методик відповідно до різних інтересів дітей;
- використання різних завдань у межах визначеного курикулуму.

Методи та прийоми	Їхня сутність	На які особливості учнів розраховані
Різнорівневі завдання	Навчання учнів основних навичок на різних рівнях складності. Зміст і завдання навчальної програми залишаються однаковими, але процес та/або продукт змінюються.	<i>рівень готовності учнів</i>
Стиснення	Зміна матеріалу вивчення, зважаючи на те, як саме школярі виконували подібні навчальні завдання раніше. Для цього, насамперед, слід оцінити учня, щоб виявити рівень знання матеріалу і визначити, що ще йому необхідно вивчити; далі необхідно підготувати план стосовно того, що необхідно знати учневі, і звільнити його від вивчення того, що він вже знає; підготувати план використання часу для поглибленого або прискореного навчання.	<i>рівень готовності учнів</i>

Методи та прийоми	Їхня сутність	На які особливості учнів розраховані
Центри за інтересами / групи за інтересами	Створюються (відповідно для молодших та старших учнів) для задоволення конкретного інтересу школяра та забезпечення відповідного навчального досвіду. Надання учням можливості вибору може слугувати для них суттєвою мотивацією в навчанні.	<i>рівень готовності учнів та їхні інтереси</i>
Робота у складі різних груп	Залежно від рівня складності завдань та/або змісту матеріалу (стислого, більш розлогого, ніж в підручнику). Учнів групують залежно від рівня готовності, на основі інтересів та/або особливостей навчання. Групи можуть формуватися вчителем або ж обиратися безпосередньо школярами. Такий підхід дає учням змогу працювати з різними однокласниками та запобігає закріпленню стереотипних ярликів («здібний», «що відстає» тощо).	<i>особливості навчання та інтереси учнів</i>
«Угоди» чи «контракти» на навчання	Це своєрідна домовленість між учителем та учнем, в якій визначаються певні навички, що ними має оволодіти учень, а також необхідні для виконання завдання; водночас учень самостійно визначає, яким чином він цього досягне та як і коли виконуватиме завдання. Такий підхід дає учням змогу працювати у відповідному темпі, враховує стиль навчання конкретного учня, мотивує на самостійну працю, опанування навичок планування та самоорганізацію, а також дозволяє уникнути відпрацювання вже набутих навичок.	<i>рівень готовності учнів та особливості їхнього навчання</i>
«Дошки вибору»	Це своєрідні органайзери, що містять перелік різноманітних видів занять (завдань), з яких учні можуть обирати одне завдання або кілька завдань, необхідних для набування певної навички (або кількох різних навичок), чи створення навчального продукту. Їх можна створювати для вивчення окремої теми з певного предметного курсу.	<i>рівень готовності учнів, їхні інтереси та особливості навчання¹</i>

¹ Диференційоване викладання. Стислий опис наукових досліджень для практиків. Університет Альберти, 2009.

Стратегії навчання в інклюзивному класі

Під час навчального процесу в інклюзивному середовищі використовуються **педагогічні підходи**, що є ефективними для розмаїтого контингенту учнів. Зокрема, такі три: **традиційне інтенсивне навчання, формування когнітивних стратегій, навчання у співпраці/кооперативне навчання**. У диференційованому викладанні гнучко та послідовно застосовуються методи всіх трьох підходів. Кожен з них охоплює низку методів, що і визначають **стратегію викладання**. Для вирішення конкретних стратегічних завдань навчання (для класу в цілому, групи учнів, окремого учня) добираються методи, найбільш придатні для такого випадку.

Традиційне інтенсивне навчання

Методи цього підходу сприяють активізації навчальної діяльності учнів, допомагають повніше й чіткіше усвідомити поняття та сформувати базові компетенції. Навчання організовується за чітко структурованою схемою; цей процес розподіляється на окремі кроки; розуміння пройденого матеріалу постійно контролюється; моделюється застосування відповідних умінь і навичок; учням забезпечується достатньо навчальних ситуацій для самостійного відпрацювання (під керівництвом та з наданням зворотного зв'язку). Цей процес має систематичний і послідовний характер. Інтенсивне навчання можна застосовувати за будь-яких форм роботи (фронтальних, групових, індивідуальних).

Ключові елементи традиційного інтенсивного навчання	
Актуалізація наявних знань	З'ясування попереднього досвіду, перевірка розуміння учнями вихідних понять та вмінь (через опитування, перевірку домашнього завдання, тести тощо), повторне пояснення понять, опрацювання вмінь, що їх учні не засвоїли або не вміють застосовувати.
Презентація і демонстрація	Новий матеріал вивчається невеликими порціями. Цей етап охоплює демонстрацію з використанням відповідних ілюстрацій та прикладів, що мають допомогти учням зрозуміти основні моменти. Моделюються певні дії, що їх мають засвоїти учні. Зазвичай стосується певного академічного завдання.

Керована практика	У процесі діалогу учнів спонукають надати цільову відповідь, використовуючи різні підказки, щоб допомогти пов'язати нову інформацію з наявними знаннями. Учні навчаються відтворювати й застосовувати на практиці алгоритм діяльності, що його демонструє педагог.
Зворотний зв'язок	Для контролю за діяльністю учнів регулярно моніторяться їхні портфоліо, проводиться перевірка, оцінювання їхніх звітів, надається допомога під час самооцінювання та взаємооцінювання, проводяться бесіди. На основі цього визначається, чи потрібно ще раз пояснювати навчальний матеріал.
Самостійна практика	Учням необхідно мати змогу застосовувати нові знання, вміння й навички, компетентності; переносити їх на різні ситуації й контексти, а також підвищувати власний рівень компетентності. Завдання для відпрацювання засвоєного матеріалу вони можуть виконувати самостійно, парами, в групах.
Часте повторення	Учням необхідно закріплювати й розширювати нові знання, вміння й навички, компетентності. Для цього використовується послідовне й систематичне повторення пройденого матеріалу. Це необхідно робити щотижня або щомісяця (відповідні вправи, запитання до домашнього завдання тощо). Якщо учні не можуть упоратися з домашнім завданням або контрольною роботою, необхідно повернутися до попередньої теми і вивчити її з учнями повторно.

Методики на основі підходу «Традиційне інтенсивне навчання»:

- програма «Втручання для вироблення стратегій» (Strategies Intervention Model, автори Дешлер, Шумейкер, Ленц та Елліс (Deshler, Schumaker, Lenz & Ellis), 1984);
- програма «Стратегії ефективного навчання й мислення» (CEHM) (Strategies Program for Effective Learning-Thinking, SPELT, автори Малкахі, Марфо, Піт та Ендрюс (Mulcahy, Marfo, Peat & Andrews), 1986)¹ та інші.

Як і інші форми співробітництва, **підхід «Навчання у співпраці»**² є надзвичайно ефективним в інклюзивному навчанні, оскільки враховує індивідуальні відмінності учнів

¹ За Дж. Лупарт. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. /А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. — К: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. — 274 с. — (Серія «Інклюзивна освіта»). — С.188–190.

² Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ.посіб. / [Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві]; пер.з англ. — К.: СПД-ФО Парашин І. С., 2010. — 296 с. — С.165–185.

класу, а також підтримує в навчальному середовищі командний дух, спільну та персональну відповідальність, дає змогу ефективніше засвоювати нові знання і вміння, розвивати соціальні та комунікативні навички. Цей підхід об'єднує групу методів, таких як: *кооперативне навчання, взаємоді-тримка в навчанні (навчання за принципом «рівний – рівному», «навчання в діалозі»)* та інші.

Навчання у співпраці /кооперативне навчання (гнучкі методи об'єднання у групи)

Учні мають уміти формулювати, аналізувати, обстоювати власні ідеї. Цьому сприяє колективна діяльність у групах. Навчальне спілкування «учень – учень» допомагає сформу-вати навички вирішення проблем та вищі функції мислення. Характер учнівської взаємодії в групах залежить від того, як педагог структурує взаємозалежність у навчальній ситуації. Кожен учень отримує нагоду діяти, виконуючи навчальне завдання — так створюється умова для активного навчання.

Методи	Загальна характеристика
Навчання в малих групах	Малі групи (4–5 учнів), які виконують спільне завдання; процес діяльності вибудовується на засадах співпраці, а не конкуренції; серед членів групи має спостерігатись позитивна взаємозалежність та індивідуальна відповідальність. Внесок кожного веде групу до досягнення позитивного результату і належного звіту про виконання навчального завдання.
Навчання за допомогою однолітків	Передбачає взаємне навчання учнів класу. Кожен учень по черзі може виступати в ролі вчителя і учня. Це дає можли-вість закріпити, систематизувати знання, навички, компе-тентності кожного з учнів. Застосовується для того, щоб учні попрактикувались і закріпили знання.
Навчання соціальних навичок	Спрямоване на підвищення ефективності участі учнів у на-вчальному процесі; навчання позитивної поведінки; розвиток соціальної компетентності, соціальної взаємодії. Орієнтоване на формування соціальних та комунікативних навичок (умін-ня слухати, виконувати вказівки, ставити доречні запитання, ефективно взаємодіяти тощо).

Методики на основі підходу «Навчання у співпраці»

- варіант навчання у співпраці «Навчаємося разом» (англ. Learning Together, автори Джонсон і Джонсон (Johnson & Johnson), 1989, 1992, 1994);

- метод групової роботи з привласненням номерів (англ. *Numbered Heads Together*, автор Каган (Kagan), 1990). Відповідно до цього методу кожному членові групи надають певний номер. За допомогою цих номерів педагог керує діяльністю дітей у процесі виконання різноманітних завдань;
- спільне навчання в малих групах-командах (англ. *Student Teams Achievement Division (STAD)*, автор Славін (Slavin), 1990, 1994);
- дослідницька діяльність учнів у групах (англ. *Group Investigation*, автори Шаран, Кассель, Гертц-Лазарович, Бе-харано, Равів та Шаран (Sharan, Kussel, Hertz-Lazarowitz, Bejarano, Raviv & Sharan), 1984);
- метод «ажурна пилка» (англ. *Jigsaw*, автори Аронсон, Блейні, Стефен, Сайкс і Снепп (Aronson, Blaney, Stephen, Sikes & Snapp), 1978) та інші.

Форми кооперативного навчання	
Базові групи	Ці групи сталі. Вони створюються на тривалий час як механізм учнівської взаємодопомоги та взаємопідтримки. Їхня діяльність — один зі способів налагодження між учнями довгострокових стосунків турботи і піклування один про одного. Така група може виконувати різні функції (перевіряти домашнє завдання; разом готуватися до тестів у групах з вивчення окремих предметів тощо). Ця форма корисна для учнів, які в іншому випадку були б позбавлені підтримки однокласників. Така група дає змогу мінімізувати негативні наслідки тимчасової відсутності учнів (наприклад, через надання спеціальних послуг, хворобу), оскільки учасники групи зобов'язані інформувати один одного, допомагати встигати за всім, що вивчається в класі.
Формальні групи	Ці групи створюються на термін від кількох тижнів до року (для вивчення теми об'єднують учнів у статичні групи на три тижні і пропонують кожній добре сплановане й змістовне завдання). У процесі розвитку стосунків ці групи проходять традиційні стадії — формування, «шторм», урегулювання, поки учні навчаються знаходити спільну мову та ефективно взаємодіяти. Це можливість набуття соціальних навичок у значущих контекстах. З огляду на тривале існування, починають відбуватися процеси, характерні для розвитку групи. Завдяки такій груповій динаміці учні можуть оцінити свою роль у досягненні певної колективної мети.

Неформальні (спеціальні) групи	Неформальні групи залишаються стабільними упродовж одного чи кількох уроків, поки учні разом виконують певне завдання. Кожен учень має зробити свій індивідуальний внесок у досягнення загального результату. Це дає змогу структурувати матеріали, враховуючи індивідуальні потреби учнів (інтереси тощо). Наприклад, варіювати рівень складності окремих частин матеріалу для опрацювання різними дітьми. (Метод «ажурної пилки» — приклад групової роботи, що триває одне-два заняття. За цією методикою діти самі організовують і вивчають новий матеріал.)
---------------------------------------	---

Продуктивність колективних зусиль вища за індивідуальну лише за певних умов. Серед них: *позитивна взаємозалежність, індивідуальна відповідальність за результат, соціальні навички, процеси в групі, рефлексія, особиста взаємодія.*¹

Когнітивні стратегії навчання

Когнітивні стратегії визначаються як *плани, дії, кроки та процеси, спрямовані на реалізацію будь-якого навчального завдання або вирішення проблеми* (Герхарт, 1985 р.; Лупарт, 2009 р.)². Навчальні стратегії — це прийоми, що вчать думати, а головна їхня мета — формування здатності учнів розширювати сферу застосування цих засобів, аби навчитися мислити. Методики формування навчальних стратегій дають можливість полегшити навчання учням, які стикаються з труднощами у процесі навчання.

Успішна навчальна діяльність учнів зумовлена:

- *застосуванням стратегій для вибіркового зосередження на найінформативніших аспектах навчального стимулу;*

¹ Данілавичюте Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / Е. А. Данілавичюте, С. В. Литовченко; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. — К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. — 360 с. (Серія «Інклюзивна освіта») — С. 217–305. — С. 232–250.

² За Дж. Лупарт. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: неук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. — К: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. — 274 с. — (Серія «Інклюзивна освіта»). — С.215.

- *стратегіями для ефективного кодування нового матеріалу задля його легкого відтворення;*
- *знанням того, за яких умов певна стратегія є ефективною;*
- *моніторингом ефективності усіх цих стратегій.*

Для досягнення певних навчальних результатів стратегії можуть застосовувати і учні, і педагоги. Для учнів вони слугують інструментом, щоб «навчитися вчитись» і регулювати власну навчальну діяльність.

Адже саме це закладено у базових принципах навчання:

- *Навчання — це освітній процес, що передбачає інтерпретацію учнями нової інформації, співвіднесення її з наявними знаннями та організацію для подальшого відтворення.*
- *Навчання — складний інтелектуальний процес, воно має повторюваний і не абсолютно лінійний характер.*
- *Учні — активні учасники, на яких покладається відповідальність за конструювання смислу та регулювання власного навчання через використання розмаїтого спектра стратегій.*
- *Здатність учня до навчання залежить від чинників його розвитку, сукупності загальних знань та підходу до виконання завдань.¹*

Існує чимало стратегій для розвитку та підкріплення пізнавальних процесів (таких як організація, розуміння, повторення інформації для її запам'ятовування чи розширення). Під час виконання певних завдань учні мають задіяти відповідні когнітивні процеси. Зважаючи на це, використовують відповідні стратегії для підкріплення та розвитку пізнавальних процесів (організації, розуміння, запам'ятовування тощо).

¹ За Robert E. Slavin. Research on Cooperative Learning: an international perspective // Scandinavian Journal of Educational Research. – Vol. 33. №4. – 1989. – P. 9-1.

Пізнавальні процеси <i>(стратегічні прийоми формування та розвитку)</i>	
Організація	Контроль розуміння
Графічні організатори Семантичні карти Конспектування Вивчення структурних елементів тексту Стратегії підготовки до написання твору	Карти знань. Системи викладання матеріалу. Стратегії конспектування. Вивчення структурних елементів тексту. Граматика оповідання. Карти понять. Стратегії узагальнення. Розумові образи. Самоопитування для контролю розуміння та/або застосування стратегій розуміння. Стратегії постановки запитань і відповіді на них. Стратегії повторного звернення до тексту для пошуку інформації. ¹
Повторення для запам'ятовування	
Розумові образи Мнемонічні образи (ключові слова) Стратегії виконання тестів	
Розширення	
Кероване взаємоопитування Аркуші із запитаннями за темою уроку Розумові образи Внутрішній діалог	

Для опрацювання академічного матеріалу доцільно застосовувати таку послідовність почергових кроків:

- *запитання для стимулювання мислення учнів;*
- *ретельне пояснення навичок мислення та відпрацювання на практиці;*
- *ознайомлення з графічними організаторами, що унаочнюють перебіг думок;*
- *навчання учнів уміння ставити запитання вищого рівня.²*

Серед методик, що використовуються для формування когнітивних стратегій: «розмірковування у групах», графічні організатори (схеми-павутинки, дерева сортування, ланцюжки послідовностей, кругові діаграми, матриці для категоризації тощо), «Знаємо – Хочемо дізнатись – Дізнались», мнемічні/ейдетичні прийоми та інші.

¹ За Дж. Лупарт. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: неук.-метод. посіб. /А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. — К: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. — 274 с. — (Серія «Інклюзивна освіта»). — С. 216.

² http://www.education.rekom.ru/6_2007/92.html

Адаптації та модифікації

В інклюзивному навчанні, зокрема диференційованому викладанні, застосовуються **адаптації та модифікації (рідше)**.

- *Адаптації змінюють характер навчання, не змінюючи при цьому навчальний зміст та понятійну складність навчальних матеріалів/завдань.*
- *Модифікації змінюють характер навчання, змінюючи при цьому зміст та понятійну складність (повноту) навчального матеріалу/завдань.*

Адаптації курикулуму є необхідною умовою для його успішного опанування всіма учнями класу. Пристосувати курикулум до особливостей і потреб учнів класу можливо, вдаючись до *універсального дизайну курикулуму (варіант 2)* і *засобів диференційованого викладання (варіант 1)*.

Варіант 1	Варіант 2
Ключовими для нього є три основні принципи універсальності дизайну в навчанні (Р. Зефф, 2007 р., Т. Лорман, Дж. Деппелер, Д. Харві, 2010 р. та інші)¹: • множинні способи залучення учня до навчального процесу; • множинні способи представлення навчального матеріалу; • множинні способи демонстрації набутих знань, умінь і навичок.	Передбачає ретельне опрацювання всіх складових курикулуму, аби усвідомлювати діапазон можливих і необхідних адаптацій для учнів, які цього потребують, задля повноцінного опанування стандарту.

Виокремлюють **обов'язкові складові курикулуму**, що дають можливість ефективно реалізовувати його в розмаїтому учнівському колективі.

1. **Зміст** — специфічні для навчальної дисципліни компетентності, визначені стандартом.

2. **Стратегії викладання** — набір методів і прийомів, що мають допомогти учням опанувати компетентності та навчитися вчитися самостійно.

3. **Форми роботи** — великі й малі групи, самостійна робота, навчання в парах тощо.

¹ За Zeff R. (2007). Universal design across the curriculum. New Directions for Higher Education, 137, 27–44.

Для здійснення комплексних та послідовних змін у процесі адаптації курикулуму для учнів з особливими освітніми потребами необхідно опрацьовувати кожну його складову, адаптуючи вимоги освітнього стандарту (щодо змісту, рівня успішності та організації навчального процесу).

Складова	Адаптація вимог стандартів
Зміст	Перегляд і за потреби адаптація індивідуальних критеріїв (щодо опанування змісту).
	Визначення оптимальних рівнів засвоєння навчального змісту, що дають змогу оцінити, наскільки учні опанували його.
	Забезпечення адекватних навчально-методичних матеріалів і практичних завдань для вивчення навчального змісту.
Методики викладання	Добір методик, що полегшують засвоєння та узагальнення навчального змісту.
	Використання стилів викладання, що оптимально відповідають стилям навчання учнів та іншим їхнім особливостям і потребам.
	Вибір методик, що забезпечують ефективне використання навчально-методичних матеріалів/ресурсів.
Форми роботи	Вибір форми роботи, що сприятиме засвоєнню навчального змісту.
	Використання форми роботи, що надасть можливості ефективно виробляти та узагальнювати вміння й навички.
	Обрана форма роботи має забезпечувати умови для якісної та ефективної навчальної діяльності учня.

У кожному конкретному випадку ці складові потрібно адаптувати, беручи до уваги всі аспекти стандартів. Усвідомлення зв'язку між цими складовими і стандартами допоможе здійснювати комплексну та послідовну *адаптацію курикулуму*.¹

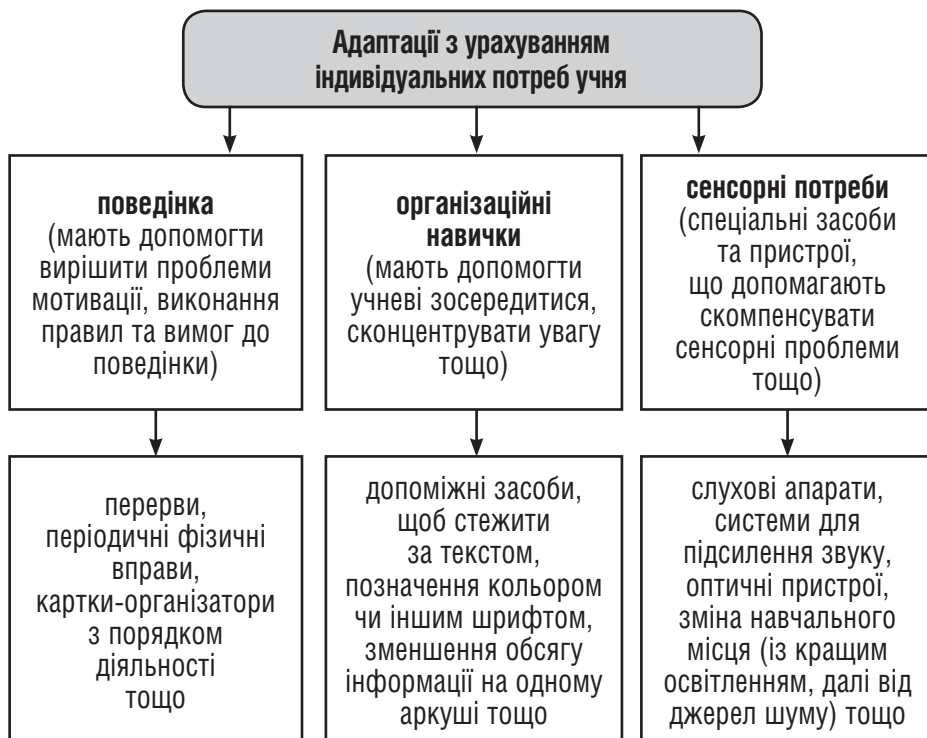
¹ За матеріалами «Curriculum Adaptations for Students with Learning and Behavior Problems: Principles and Practices for Differentiating Instruction» [Адаптації курикулуму для учнів з навчальними й поведінковими проблемами. Принципи і практика диференційованого викладання] (3-є видання), Дж. Гувер (J. J. Hoover) і Дж. Паттон (J. R. Patton), Остін, Техас: PRO-ED.

Адаптації у навчальному процесі забезпечують якість навчання та однакові можливості для всіх учнів у доступі до всіх видів діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Адаптація застосовується до таких аспектів:

- **середовище** (зміни в організації/облаштуванні класної кімнати, порядок розміщення робочих місць учнів, розподіл на групи тощо);
- **навчальний процес** (використання методів, зміни у проведенні навчальних занять, наданні навчальних матеріалів тощо);
- **матеріали** (пристосування матеріалів до індивідуальних потреб учнів).

Адаптації та модифікації визначаються, зважаючи на індивідуальні потреби учнів (вони зазначаються в ІПР разом з відповідними заходами), зокрема в таких аспектах:



***Орієнтовний перелік адаптацій,
відповідно до труднощів, що їх учні
відчують у процесі навчання***

Труднощі під час читання

- Простіший або альтернативний матеріал для читання.
- Скорочення обсягу матеріалу для читання.
- Можливість записувати лекції та обговорення в класі на аудіоносії.
- Можливість використовувати альтернативні способи збирання даних, наприклад, запис на диктофон, довідкові таблиці, візуальний матеріал тощо.
- Установлення часових меж для виконання певних завдань.
- Шрифт більшого розміру в робочих текстах.
- Більше часу для виконання завдань.
- Адаптовані навчальні тексти, надруковані великим шрифтом.
- Читання завдання для учнів.
- Читання стандартних інструкцій щодо виконання завдань кілька разів перед початком іспиту (контрольної тощо).
- Запис інструкції щодо виконання завдань на аудіокасету чи інший носій.
- Письмові інструкції щодо виконання завдань на іспитах (контрольних тощо).
- Допоміжні технічні засоби, наприклад, оптичні системи розпізнавання знаків тексту, книжки на аудіоплівці/компакт-дисках, комп'ютерні програми для читання електронного тексту вголос.

Труднощі під час письма

- Можливість записувати лекції та обговорення в класі на аудіоносії.
- Надання короткого змісту в письмовій формі.

- Індивідуалізовані варіанти завдань, наприклад: зменшений обсяг роботи, розбивка на частини завдань, розрахованих на тривалий термін, додатковий час для завершення завдань, альтернативні завдання, можливість виконувати домашнє завдання під час перебування в школі.
- Можливість використовувати альтернативні способи збирання даних, наприклад: запис на диктофон, інтерв'ю, вміщення даних в таблиці тощо.
- Допущення певної кількості можливих помилок у письмових завданнях.
- Більше часу для виконання завдань, контрольних тощо.
- Можливість записувати виконане завдання іншим учнем (асистентом учителя) або використовувати диктофони для відповідей.
- Можливість зарахування відповіді, що складається з ключових слів, а не повних речень.
- Допоміжні технічні засоби, наприклад: текстові редактори, програми перевірки орфографії та граматичних помилок, програми перетворення тексту на мову.

Труднощі із запам'ятовуванням

- Письмові схеми.
- Інструкції в письмовій формі, наприклад: на дошці, на робочих аркушах, переписане іншими учнями (асистентом учителя) в зошит для запису завдань.
- Спеціальна процедура (порядок дій) для здачі виконаних завдань.
- Надання завчасно переліку контрольних запитань для довгих і детальних завдань.
- Зачитування стандартних інструкцій щодо виконання завдань кілька разів перед початком іспиту (контрольної тощо).
- Можливість спиратися на допоміжні матеріали для надання відповіді, наприклад: арифметичні таблиці, словники, калькулятори, текстові редактори, програми перевірки орфографії та граматичних помилок.

Труднощі з концентрацією уваги

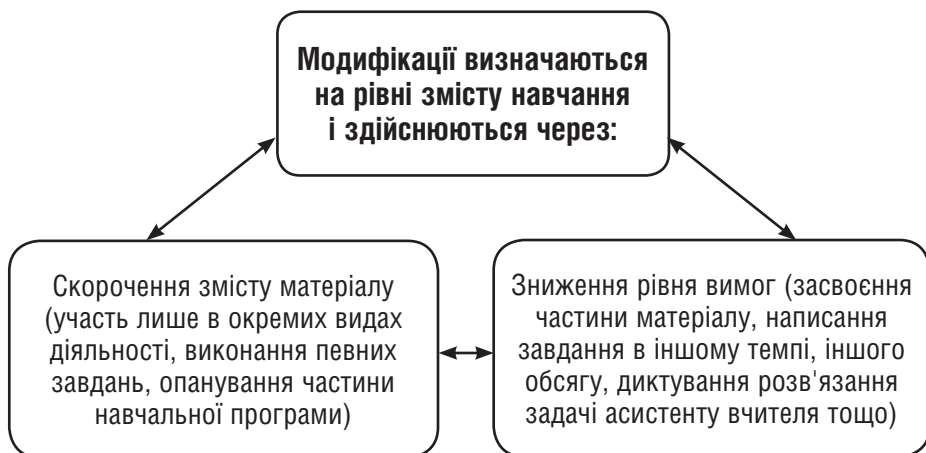
- Розміщення учня біля вчителя, обличчям до вчителя, перед класом, між двома учнями, які добре вміють зосереджуватися, подалі від чинників, що відвертають увагу.
- Додатковий/особистий робочий простір, наприклад: тихе місце для навчання, додатковий стілець чи парта, місце для короткої перерви, кабінки для занять.
- Можливість рухатися по класу під час уроку.
- Можливість записувати лекції та обговорення в класі на аудіоносії.
- Указівки в письмовій формі (на дошці, на робочих аркушах, переписане іншими учнями в зошит для запису завдань).
- Установлення часових меж для виконання певних завдань.
- Більше часу для виконання тестів і завдань.
- Додатковий час для роботи над завданням.
- Розподіл завдання на кілька коротких частин і виконання їх учнем через деякий час.
- Перерви під час тестування.
- Позначки на робочому місці, що допомагають учням зберігати позу за партою та краще зосереджуватися.
- Тиша та відсутність відволікаючих чинників у приміщенні.
- Можливість носити пристрій для приглушення відволікаючих звуків (наприклад, вкладки для вух).
- Надання завчасно контрольних запитань для довгих і детальних завдань.
- Спеціальна процедура (порядок дій) для здачі виконаних завдань.

Труднощі з моторикою

- Допоміжні або адаптивні пристрої, наприклад: дошка з нахилом/настільні підставки для демонстрації письмової роботи/читання, олівець/ручка, відповідно адаптованого розміру та зручна для тримання, альтернативна клавіатура, портативний текстовий редактор.

- Реалістичні вимоги до акуратності.
- Зменшення потреби переписувати з книжки чи дошки (заміна на копії нотаток, ксерокопія нотаток однокласників тощо).
- Більше часу для виконання завдань і контрольних.
- Зміна розміру, форми або розташування місця для відповідей.
- Можливість надавати відповіді, що складаються з ключових слів, а не повних речень.
- Можливість не писати відповіді, а друкувати їх чи відповідати усно.

Окрім адаптацій у процесі диференційованого викладання іноді потрібно здійснити певні **модифікації**.



Система організації навчання в інклюзивному класі

Нижче представлені **етапи планування диференційованого уроку** та дії педагога на кожному з етапів.

Етапи планування диференційованого уроку

1 етап. Перед початком планування уроку

- Необхідно визначити серед учнів тих, хто має особливі освітні потреби. Слід продумати, як адаптувати викладання, аби всі учні мали змогу належним чином опанувати навчальний матеріал та досягти успіху.

- Необхідно визначити, чого саме очікують від учнів під час вивчення нового матеріалу; окреслити головні для їхнього розуміння аспекти теми, ключові запитання, види перевірок/оцінювання знань, умінь і навичок, навчальні результати (продукт) відповідно до сформульованих цілей і стандартів.
- Необхідно з'ясувати, що учні знають, розуміють, уміють; розробити інструменти оцінювання (попереднього, проміжного, кінцевого), зважаючи на те, що учні мають вивчити.
- Необхідно адаптувати засоби оцінювання та цілі навчання у процесі роботи.

2 етап. Під час планування уроку

- Необхідно спланувати та організувати навчальні ситуації відповідно до попередньо зібраних даних про учнів та аналізу навчального плану.
- Необхідно подумки «протестувати» кожен етап уроку та переконатися, що все заплановане буде значущим для всього розмаїтого колективу класу та сприятиме плавному розгортанню теми.
- Доцільно переглянути цей план з колегою чи асистентом учителя (за необхідності з фахівцями команди супроводу).
- Необхідно знайти або створити потрібні для уроку матеріали.

3 етап. Після реалізації навчальних ситуацій на уроці

- Необхідно разом з учнями оцінити успішність уроку.
- Доцільно проаналізувати, що підтверджує, що учні опанували знання, вміння, набули навичок.
- Що вдалося, а що ні, чому?

Орієнтовна схема організації навчання в інклюзивному класі за його складовими

1) Планування.

Вибір навчального матеріалу; методик/методів. Відповідність матеріалу, форм і методів роботи.

Проводиться оцінювання освітніх потреб учня; добирається належний зміст та організовується навчальна діяльність відповідно до результатів педагогічної діагностики. Плануючи урок, доцільно заповнити відповідні таблиці, що полегшують вибір методів викладання та добір навчального матеріалу для учнів.

Урок, диференційований на основі чинників (їх може бути кілька):	Складові уроку, що будуть диференційовані (їх може бути кілька):
☐ Рівень підготовки учнів ☐ Інтереси ☐ Стиль навчання (види діяльності й форми роботи, яким учень віддає перевагу)	☐ Навчальні матеріали (зміст) ☐ Види навчальної діяльності (процес) ☐ Способи демонстрації набутих знань, умінь, навичок (продукт) ☐ Навчальне середовище

Таксономія освітніх цілей (за Блумом)					
☐ Знання	☐ Розуміння	☐ Застосування	☐ Аналіз	☐ Синтез	☐ Оцінка

Стиль навчання	
☐ Лінгвістичний ☐ Логіко-математичний ☐ Музичний ☐ Тілесно-кінестетичний	☐ Просторовий ☐ Міжособистісний ☐ Внутрішньоособистісний

Можливий розподіл на групи відповідно до різних рівнів підготовки		
1	2	3
Рівень підготовленості учнів наближається до поточного року навчання	Рівень підготовленості учнів відповідає поточному року навчання	Рівень підготовленості учнів випереджає поточний рік навчання

Еквалайзер		
Рівень основ		Трансформаційний рівень
Конкретне		Абстрактне
Просте		Комплексне
Менше аспектів		Багато аспектів
Менші кроки		Більші кроки
Більш структуроване		Більш відкрите
Чітко визначені проблеми		Нечіткі проблеми
Менше самостійності		Більше самостійності
Повільніший темп		Швидший темп

Варіанти адаптацій для учнів	
☐ Читання	☐ Увага
☐ Усні завдання	☐ Пам'ять
☐ Письмові завдання	☐ Дрібна і загальна моторика

Очікування вчителя.

Установлюються реалістичні та водночас високі вимоги щодо обсягу й правильності роботи, що її має виконати учень. Ці вимоги мають бути пояснені учневі точно та зрозуміло.

2) Управління навчальним процесом/класний менеджмент.

Ефективна робота педагога передбачає вирішення складного комплексу організаційних, педагогічних, навчальних завдань, а також управління поведінкою учнів, що є характерними для будь-якої взаємодії на уроці. Відтак, педагогу необхідно визначати підходи й методи роботи, що дають змогу контролювати й підтримувати впорядкований перебіг навчальної діяльності. Педагог має будувати свою роботу таким чином, щоб забезпечити дотримання всіх визначених правил і процедур; бути готовим реагувати на проблеми дисципліни та інші ситуації, що можуть порушити перебіг уроку, організовувати час і фізичний простір у класі для максимальної продуктивності уроку; підтримувати позитивну та відкриту атмосферу, аби дати учням змогу пізнавати нове з урахуванням їхніх індивідуальних стилів, інтересів та уподобань, особливих освітніх потреб у плані навчання.

Навчальне середовище. Методи і прийоми організації навчальної діяльності та управління учнівським колективом мають бути ефективні, забезпечувати позитивну і сприятливу атмосферу, продуктивне використання часу.

3) Реалізація процесу викладання.

Обираються методи презентації нової інформації; відстежується рівень розуміння матеріалу учнями. Форма його подання коригується відповідно до індивідуальних особливостей учнів, аби забезпечити ефективне формування нових знань, умінь, навичок, компетенцій.

Презентація навчального матеріалу. Навчальний матеріал має надаватись ефективно, в чіткий і зрозумілий спосіб. Завдання та пояснення щодо виконання робіт мають містити достатньо інформації, щоб учень усвідомив, які знання та вміння він має продемонструвати. У процесі презентації матеріалу необхідно моніторити рівень його розуміння учнем.

Когнітивний аспект. Необхідно допомогти учневі розвинути навички мислення та сформувані стратегії індивідуальної навчальної діяльності, що необхідні для виконання завдань.

Стратегії мотивації. У роботі з учнями необхідно застосовувати ефективні мотивації, що мають пробуджувати інтерес та спонукати до активної роботи.

Належна практика. Необхідно надавати учням можливості для практичного опрацювання нових знань, умінь, навичок, застосування компетенцій (із забезпеченням відповідних матеріалів, створенням ситуацій, що сприяють досягненню успіху). Завдання мають бути безпосередньо пов'язані з темою уроку та орієнтуватись на досягнення навчальних цілей.

Об'єктивний зворотний зв'язок. Необхідно оперативно надавати учням конкретну інформацію про їхню успішність чи поведінку, а також забезпечувати виправлення допущених помилок.

4) Оцінювання.

Оцінювання є невід'ємною складовою ефективного викладання. Одні його форми застосовуються у процесі навчання, інші — наприкінці періоду навчання (наприклад, для перевірки досягнення учнем навчальних цілей).

Активна та продуктивна робота з навчальним матеріалом. Учень має активно працювати з навчальним змістом. Педагог безперервно контролює залучення учня до роботи з навчальним матеріалом і за необхідності заохочує зосередитися на завданні.

Адаптації. Застосовуються відповідні адаптації чи модифікації курикулуму (в розумних межах) відповідно до унікальних та конкретних освітніх потреб учня.

Оцінювання проміжних результатів. Моніторинг просування учня в напрямі досягнення визначених для нього навчальних цілей здійснюється постійно. Поточні дані щодо його успішності, рівня засвоєння матеріалу та сформованості передбачених темою умінь і навичок, компетентностей мають використовуватись для планування подальшої роботи.

Рівень розуміння. На уроці учень має демонструвати точне розуміння суті завдань та способу їх виконання.¹

Алгоритм організації навчання в інклюзивному класі

Алгоритм організації навчання в інклюзивному класі за його складовими окреслює загальні кроки педагогів у їхній викладацькій діяльності. Варіювання в межах кожної складової залежатиме від фахової майстерності педагога, усвідомлення ним інклюзивних підходів до навчання та опанування технології диференційованого викладання.²

Диференційоване викладання дає змогу суттєво підвищити ефективність та якість навчання для всіх учнів класу. Для того щоб воно стало звичною практикою, доцільно сфокусувати увагу на таких моментах:

- Перше стосується професійної діяльності педагога як ключової особи в диференційованому викладанні. Вона ґрунтується на тих самих цінностях, що і вся педагогічна діяльність загалом. Водночас окремі аспекти є ключовими для інклюзивної практики. Це — розуміння характеру навчальної діяльності учнів, особливостей їхньої поведінки, прагнення забезпечувати навчальний процес на високому якісному рівні, готовність до безперервного професійного зростання й розвитку. Навчаючи учнів з особливими освітніми потребами, передусім необхідно усвідомлювати їхні сильні сторони та спиратися на них.

¹ Адаптовано за Ysseldyke J. E. & Christenson S. L. (2002). Functional assessment of academic behavior. (Йсселдайк Дж. І. та Крістенсен С. Л. «Функціональне оцінювання академічної поведінки») Longmont, CO: Sopris West.

² За Трейсі Холл, Ніколь Стренджмен, Енн Мейер. Диференційний підхід та його вплив на впровадження принципів УДН, 2009 (2011).

Необхідно критично оцінити власні знання та рівень майстерності; наявний обсяг своїх знань, глибину володіння навчальним предметом та обмірковувати свій стиль викладання; подумати, що потрібно, аби змінити існуючу методику проведення уроків.

- Практика диференційованого викладання спрямована на те, щоб забезпечити якісне опанування курикулуму (змісту навчання) якомога більшою кількістю учнів. У контексті технології ДВ наповнення уроку залежить від двох чинників: з одного боку, воно визначається освітніми стандартами, а з іншого — інтересами і здібностями, індивідуальними особливостями учнів.

Ключові питання, на які слід звернути увагу на другому етапі: що являє собою зміст навчання, чому він має бути цікавим учням? Передбачається, що педагог може сформулювати змістове наповнення на власний розсуд, керуючись освітніми стандартами. У цьому процесі він також має обов'язково враховувати інтереси, здібності, освітні потреби учнів класу. Відтак, варто розпочати з ретельного вивчення стандартів освіти, аби визначити й виокремити найважливіші складові змісту, загальні ідеї, що їх мають засвоїти учні. Також потрібно ознайомитися з методичними рекомендаціями щодо викладання певного курсу/предмета для попереднього й наступного років навчання, аби визначити базовий зміст і головні ідеї та відокремити другорядну і несуттєву інформацію. Під час планування навчального процесу на основі стандартів необхідно забезпечити учням достатньо часу для осмислення базових ідей у межах певної дисципліни та для формування відповідних умінь, навичок, компетенцій. Потрібно визначити чинники, що впливають на навчальні результати учнів, зокрема ті, що визначають характер їхнього індивідуального досвіду. Слід з'ясувати обсяг знань з предмета та визначити прогалини, не засвоєні раніше складові змісту, що, ймовірно, позначатимуться на подальшому навчанні. Узагальнивши цю інформацію та виходячи з неї, обираються оптимальні методи й форми роботи.

- Диференційоване викладання спонукає педагогів змінювати свою практику проведення уроків, вибудовуючи навчальний процес, упроваджуючи особистісно орієнтований

підхід замість шаблонних й однотипних методів. На третьому етапі потрібно з'ясувати поточну ситуацію та відповісти на такі запитання: *з якими учнями я працюю? кому приділяється менше уваги? Увага зосереджується на конкретній інформації про кожного учня. У процесі оцінювання всього класу та кожного окремого учня необхідно визначити: рівень їхньої підготовленості, інтереси, стиль навчання, стилі мислення, сильні сторони й потреби; на якому етапі навчання перебувають учні: засвоєння матеріалу (від початкового до просунутого рівня), володіння ним (від початкового до просунутого рівня), утримування в пам'яті або узагальнення.* Під час вибору форм і методів роботи також слід звернути увагу на стать дитини, етнічну приналежність, освітні потреби та її можливості. Потім необхідно зважити ці дані для об'єднання учнів у групи: створення груп з навчальною метою (наприклад, залежно від рівня успішності учнів, складності навчального матеріалу чи завдання) або з організаційною (тобто з урахуванням динаміки міжособистісних стосунків у дитячому колективі, наприклад, наскільки добре певні учні знаходять спільну мову та взаємодіють, працюючи над розв'язанням поставленого завдання) тощо. Формування груп з навчальною метою дає змогу активізувати пізнавальну діяльність учнів та зацікавити їх матеріалом уроку. Слід продумати, які види запитань можна пропонувати конкретним учням; кому слід надати більше можливостей відповісти та на якому когнітивному рівні; яким учням потрібно більше практики, а хто вже володіє достатнім обсягом знань. Поєднуючи в пари учнів з різним рівнем успішності, варто спочатку з'ясувати величину розбіжності. Така інформація допоможе формувати пари і групи й добирати оптимальні методи для роботи на уроці.

- Головна мета четвертого етапу (планування уроку) полягає в тому, щоб збалансувати викладання нового матеріалу, «підтягнути» учнів, які відстають, та збагатити навчання практичним досвідом для всіх дітей загалом. Отже, необхідно відповісти на запитання: *які методи є найбільш придатними?* Слід дібрати оптимальні методи та форми роботи, матеріали відповідного рівня; скласти план тем і їхніх складових, що їх потрібно вивчити з учнями, зазна-

чити в ньому різні види діяльності, що сприятимуть засвоєнню матеріалу. Потім потрібно відкоригувати цей план, аби забезпечити можливість вивчення матеріалу на різних рівнях складності, продумати, для яких учнів краще підходять певні форми роботи. Важливо, аби педагог надавав учням змогу долучатися до навчального процесу на різному рівні залежно від освітніх потреб та можливостей. У ДВ варто застосовувати комбінації підходів: наприклад, більш традиційного інтенсивного викладання із притаманними йому швидким темпом, структурованістю, інформаційною насиченістю, постійною взаємодією між педагогом та учнями, великою кількістю однотипних тренувальних вправ; та стратегії «навчання вчитися», що спрямована на формування прийомів навчальної діяльності. Кожен урок повинен мати початок, середину й кінець. Для унаочнення зв'язків між головними ідеями в змісті предмета доцільно використовувати графічні організатори інформації. Змістове наповнення навчального процесу має сприяти залученню учнів та уможливлювати високий відсоток правильних відповідей (під час вивчення нового матеріалу слід отримати від учнів 4–6 відповідей кожної хвилини (80% правильних); під час виконання тренувальних вправ бажана кількість відповідей від учнів 8–12 щохвилини, з них 90% правильних). Це вербальні та невербальні відповіді хором, дошки для писання маркером, «колективне обмірковування», «самостійне обдумування», «обговорення з партнером», використання відкритого запитання, на яке один за одним відповідає велика кількість учнів, до того ж відповідь може складатися з однієї фрази або речення, але не більше 10 слів тощо. Темп уроку має бути активним, проте доречно варіювати (уповільнювати) його залежно від ситуації, аби пересвідчитися, що учні добре розуміють матеріал. Необхідно надати учням можливість працювати всім класом, у малих групах та індивідуально; широко використовувати методики кооперативного навчання. Під час навчання учні мають отримувати зворотний зв'язок, який потрібно забезпечувати в процесі діяльності часто і в такій формі, що є прийнятною для кожного окремого учня. Зворотний зв'язок щодо роботи учня слід давати одразу, використовувати позитивні й нейтральні

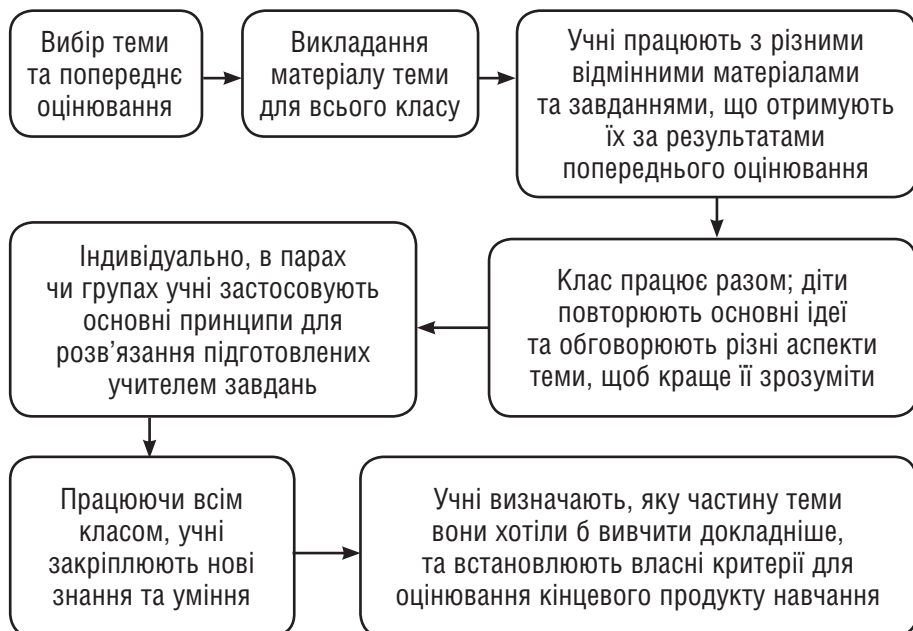
коментарі, а також конструктивні зауваження коригувального характеру. У диференційованому викладанні велике значення мають методики опитування. Різним учням слід ставити різні типи запитань (наприклад, залежно від їхнього стилю навчання — конвергентного й дивергентного, або рівня підготовленості — високого чи низького) та відповідно до їхніх навчальних потреб. Ще одним способом задоволення різноманітних освітніх потреб учнів є використання допоміжних технічних засобів, а також забезпечення адекватними допоміжними матеріалами, доступними підручниками, цікавими унаочненнями для маніпулювання. Також необхідно подбати про належне освітнє середовище. Організація фізичного простору та психологічна атмосфера на уроці відіграють важливу роль в академічному та соціальному залученні учнів і значною мірою впливають на успішність. Йдеться і про розташування парт, стільців у класі (як для самостійної роботи, так і під час кооперативного навчання), і про позитивну навчальну атмосферу (коли акцентується увага на «кроках уперед», наприклад, на прийнятній поведінці, а не на «невдачах» (неприйнятній поведінці) тощо.

- Оцінювання є невід’ємною складовою диференційованого викладання. Ефективність навчального процесу залежить від регулярного моніторингу прогресу учнів. Якісне оцінювання так само передбачає планування. Ключові запитання на цьому етапі: *наскільки ефективним був навчальний процес? як це визначити?* Це потрібно для того, аби спираючись на отримані в результаті оцінювання дані, визначати ефективні способи навчання учнів у подальшому. Для цього необхідно застосовувати методики формального та неформального оцінювання до, під час і після періоду навчання. Оцінювання, що проводиться на початку вивчення теми, є *попереднім/діагностичним*. Так з’ясовуються інтереси, стилі мислення та ступінь підготовленості учнів до опанування певного змістового матеріалу чи вміння (за допомогою простих контрольних запитань, інтерв’ю, анкетування/опитування і спостереження) тощо. *Поточне оцінювання (формувальне)* здійснюється паралельно з вивченням матеріалу. Для оцінювання розуміння учнями нової теми в певний момент її вивчення розробляються відповідні запи-

тання, проводяться короткі тести, вивчаються індивідуальні нотатки учнів та зразки робіт, використовується прийом «розмірковування вголос» для унаочнення процесу мислення під час виконання певного завдання тощо. *Підсумкове оцінювання* відбувається по завершенні певного періоду навчання, що дає змогу виміряти результати учнів порівняно зі стандартами (контрольні роботи, тести для перевірки знань, проекти, портфоліо, стандартизоване оцінювання навчальних досягнень тощо). Використовуючи дані оцінювання, можна зважено, помірковано та своєчасно коригувати викладацьку діяльність. Систему оцінювання слід вибудувати й реалізовувати за участі учнів (вони також можуть збирати й використовувати інформацію про результати свого навчання).

- Добре спланований урок з диференційованим викладанням визначає: активність та ініціативність; особистісно орієнтований підхід; комбінування різних форм роботи — фронтальної, групової, індивідуальної; задоволення потреб як успішних учнів, так і тих, хто стикається із труднощами в навчанні.

Урок із застосуванням диференційованого викладання в інклюзивному класі розгортається таким чином:



Для того щоб диференційоване викладання стало звичною практикою в інклюзивному класі, педагогам необхідно:

- вивчати учнів, прагнучи зрозуміти їхні індивідуальні особливості;
- бачити й аналізувати окремих учнів, а також усіх учнів класу загалом;
- відстежувати і фіксувати початковий рівень підготовленості учнів та їхній прогрес у напрямі індивідуальних і групових цілей;
- організовувати можливості здобуття навчального досвіду з урахуванням виявлених особливих освітніх потреб;
- заздалегідь передбачати можливі проблеми за виконання певної діяльності чи завдання і структурувати роботу учнів таким чином, щоб запобігти виникненню проблем;
- варіювати види й умови діяльності учнів, намагаючись більше дізнатися про них і допомогти їм побачити себе в новому світлі;
- організовувати матеріал предмета та групувати його навколо ключової інформації, понять і навичок;
- забезпечувати широкий вибір матеріалів та отримувати їх з усіх можливих джерел;
- планувати різні способи досягнення спільної мети;
- організовувати простір і матеріали;
- давати вказівки;
- продумувати розподіл часу та гнучко його використовувати;
- делегувати учням певну частку відповідальності за процеси навчання й викладання, попередньо переконавшись у тому, що вони до цього готові;
- у процесі навчання створювати для учнів ситуацію успіху;
- давати учням право голосу;
- формувати в класі відчуття спільноти.

ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ. КОГНІТИВНІ ПОРУШЕННЯ

Дитина зростає:

- Тіло її розвивається, м'язи міцніють — це *фізичний/моторний розвиток*.
- Дитина мислить, використовуючи інформацію, отриману через зір, слух, смак, нюх та на дотик, — це *когнітивний розвиток*.
- Дитина починає розуміти й використовувати мову та мовлення — це *розвиток мовлення*.
- Дитина співвідносить себе з людьми й оточенням, контактує, реагує, взаємодіє тощо — це *соціальний/емоційний розвиток*.

Загальний огляд

Термін «когнітивні¹ порушення» використовують, маючи на увазі особливі потреби, що впливають на широкий спектр розвитку. Зазвичай він застосовується до дітей, у яких є певні інтелектуальні порушення, а також труднощі адаптації. Найчастіше порушення когнітивного розвитку характеризуються двома показниками: обмежені інтелектуальні здібності й труднощі у пристосуванні до вимог соціуму, досить часто вони поєднуються з іншими порушеннями розвитку.

• Дитина з порушеннями когнітивного розвитку має низькі показники у двох сферах: 1) розумове функціонування; 2) адаптивне функціонування (здатність самостійно діяти в соціальних умовах і вирішувати відповідні проблеми).

• Когнітивні порушення — це довічне порушення розвитку. Утім, це не означає, що розвиток і навчання в цьому випадку неможливі. Йдеться лише про те, що **рівень** розвитку буде дещо нижчий, ніж у ровесників з нормотиповими інтелектуальними та адаптивними здібностями.

¹ Когнітивний розвиток — поступовий розвиток сприйняття, уяви, судження й розмірковування, процес пізнання.

Класифікація

Науковці наразі виявили сотні причин цього стану (генетично обумовлені розлади, розлади внаслідок ускладнень під час вагітності або пологів, захворювання в дитячому віці та ін.). Проте ще й досі фахівці не можуть установити причини затримки інтелектуального розвитку майже у 75% дітей. Інтелектуальні порушення зазвичай класифікують за походженням та/або ступенем тяжкості. Терміни «легкий ступінь, ступінь середньої тяжкості, тяжкий або дуже тяжкий» застосовуються для опису як рівня інтелектуального, так і адаптивного функціонування¹.

Рівні затримки інтелектуального розвитку	
	Діапазон коефіцієнта рівня розумового розвитку (IQ)
Легка затримка інтелектуального розвитку	рівень IQ від 50–55 до 70
Середня затримка інтелектуального розвитку	рівень IQ від 35–40 до 50–55
Тяжка затримка інтелектуального розвитку	рівень IQ від 20–25 до 35–40
Дуже тяжка затримка інтелектуального розвитку	рівень IQ нижче 20–25

Загальні ознаки

Навчальні показники дітей з інтелектуальними порушеннями зазвичай нижчі, ніж у їхніх ровесників. Спостерігаються очевидні затримки розвитку в більшості сфер діяльності. Характеристики деяких дітей із затримкою інтелектуального розвитку часто збігаються з характеристиками учнів із труднощами навчання або порушеннями поведінки. Наприклад, часто в учнів з інтелектуальними порушеннями та із труднощами у навчанні помітні ознаки

¹ Зараз здебільшого застосовується система класифікації, запропонована Гроссманом (Grossman, 1983).

порушень уваги, пам'яті, моторики та обробки інформації. Учні з інтелектуальними порушеннями часто хвилюються, мають напади гніву, несамотійні, імпульсивні тощо.

Особливості розвитку та пов'язані з ними труднощі		
Сфера	Характеристики	Ймовірні труднощі
Когнітивна	• Слабка пам'ять • Обмежені загальні знання й інформація • Мислення конкретне, абстрактне фактично відсутнє • Низька швидкість навчання	• Неуважність • Неефективний стиль навчання • Часто зазнають невдач • Стандартні методики навчання для них мало-ефективні
Навчальна	• Складно вивчати більшість навчальних дисциплін • Обмежена діяльність у більшості випадків • Майже відсутні вміння вирішення проблем • Погано працюють зі змістом	• Порушена увага, обмежені навички організації/впорядкування, часто неприйнятна поведінка, завжди потребують указівок для роботи в різних навчальних сферах
Фізична	• Певні розбіжності між фізичними й розумовими здібностями	• Зазвичай виконують менше, ніж від них очікують
Поведінкова	• Обмежена соціальна та міжособистісна компетенції • Обмежені навички вирішення проблем • Обмежені навички самостійного життя	• Повільність, скарги на хвороби, порушення поведінки, соціальна ізоляція, інколи асоціальні прояви
Комунікаційна	• Низький рівень мовленнєвого розвитку, обмежений словниковий запас (активний і пасивний) • Обмежені навички взаємодії	• Труднощі комунікації • Важко дотримуватися вказівок, запитувати, взаємодіяти або спілкуватися

Схарактеризуємо детальніше особливості розвитку за кожною із цих сфер.

Когнітивна сфера

Ці учні не навчаються так само ефективно, як їхні однолітки. Діти з інтелектуальними порушеннями зазвичай погано узагальнюють¹ інформацію й мають низькі природні здібності. Також у них погано розвинене загальне розуміння. Учні без таких навичок, як правило, не здатні накопичувати навчальний досвід повною мірою.

Навчальна сфера

Таким учням однаково складно вивчати більшість предметів. Це суттєва відмінність, що існує між порушеннями розвитку (порушенням інтелектуального розвитку) і труднощами в навчанні. В учнів із труднощами у навчанні помітні розбіжності між результатами тестів на рівень розумового розвитку і тестів навчальних досягнень. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку зазвичай погано вивчають більшість навчальних предметів; учні з труднощами в навчанні часто мають труднощі в конкретних сферах навчання.

Фізична сфера

Зовнішній вигляд деяких учнів з інтелектуальними порушеннями розвитку не відрізняється від вигляду їхніх однолітків, крім тих випадків, коли ці порушення супроводжуються одночасним порушенням фізичного розвитку.

Поведінкова сфера

Часто дитина з інтелектуальними порушеннями демонструє соціально неприйнятну поведінку, соціально й емоційно незріла. Неадекватна, непристойна поведінка таких дітей може призвести до певної соціальної ізоляції.

У деяких дітей з тяжким і дуже тяжким порушенням розвитку спостерігаються проблеми з навичками самостійного життя (одягання, прийом їжі, дотримання особистої гігієни тощо). Зазвичай вони потребують допомоги та підтримки впродовж усього свого життя.

Деяким учням також потрібне спеціальне навчання із застосуванням пристосованих пристроїв.

¹ Узагальнення — це здатність переносити вивчене під час виконання одного завдання на інше подібне завдання або в іншу ситуацію.

Комунікаційна сфера

Діти з інтелектуальними порушеннями зазвичай мають затримку розвитку мовленнєвих і комунікаційних навичок.

У деяких учнів можуть виникати труднощі з висловлюванням думок (особливо це стосується дітей з дуже тяжкими порушеннями). Майже в усіх дітей обмежені можливості висловлення думок або розуміння оточуючих. Багато які з них не говорять або використовують жести для комунікації, вони часто не відповідають на заохочення до спілкування.

Підтримка

В інклюзивній практиці наразі використовується альтернативна усталеній система класифікації, запропонована Р. Лукассоном (Luckasson, 1992 р.), що визначає рівень необхідної підтримки, а не рівень прояву порушення. У цій системі класифікація вибудовується залежно від потреби підтримки, визначаються потреби особи, а не порушення її розвитку (див. таблицю нижче). Так, для успішного функціонування у певній сфері життєдіяльності дитина може обходитися без будь-якої допомоги й підтримки, а в іншій — потребувати суттєвої підтримки. Рівні підтримки визначаються Р. Лукассоном таким чином:

- **Короткочасна** — допомога «за потреби», епізодична. Короткочасна підтримка може знадобитися під час складних життєвих періодів, наприклад: за переходу з одного освітнього закладу до іншого, відновлення після тяжкої тривалої хвороби, зміни складу родини (розлучення батьків) тощо.

- **Обмежена** — підтримка надається впродовж певного часу, вона нетривала, але й не одноразова. Для її надання необхідно менше персоналу (наприклад, підтримка під час переходу від навчання в освітньому закладі до дорослого життя).

- **Широка** — ця підтримка характеризується регулярністю (наприклад, щодня). Тривала підтримка здійснюється, наприклад, в освітньому закладі та водночас удома.

- **Всебічна** — ця підтримка характеризується постійністю та значною інтенсивністю. Надається в різних середовищах для підтримки життєдіяльності взагалі. До всебічної

підтримки зазвичай залучають більше персоналу, що виконує більше дій, ніж під час обмеженої і широкої.

Рівні підтримки та її інтенсивності¹				
	Короткочасна	Обмежена	Широка	Всебічна
Тривалість	За потреби	Нетривала, не часто	Зазвичай постійна	Можливо, впродовж усього життя
Частота	Рідко	Часто, існує ймовірність, що застосовуватиметься постійно		Дуже часто, постійно
Середовище Життя, навчання, відпочинок, вільний час, здоров'я, громада та ін.	Кілька середовищ, зазвичай два	У межах кількох середовищ, зазвичай не в усіх		У всіх або майже в усіх середовищах
Ресурси Фахівці (у тому числі асистент дитини)/ технологічна допомога	За потреби консультації або обговорення, звичайний графік відвідування лікаря, інколи моніторинг	Інколи, недовго, але частий і регулярний контакт	Постійний і регулярний контакт з фахівцями або моніторинг, зазвичай як мінімум раз на тиждень	Постійний контакт з фахівцями і моніторинг
Рівень підтримки	Переважно природні підтримки, високий рівень вибору й автономії (дитини)	Поєднання природних підтримок і послуг, менший рівень автономії дитини і можливостей вибору		Переважно підтримка послугами, контролюється іншими

¹ За «The 1992 AAMR Definition and Preschool Children: Response from the Committee on Terminology and Classification» by R. Luckasson, R. Schalock, M. Snell and D. Spitalnik, 1996, Mental retardation, 34, p. 250.

Організація навчання в інклюзивному середовищі

Забезпечення ефективного навчання учнів з інтелектуальними порушеннями потребує добору відповідних і різноманітних стратегій навчання. Проте прийнятними можуть бути чимало навчальних стратегій, що використовуються для учнів з типовим розвитком.

Учням з порушеннями інтелектуального розвитку потрібна допомога під час вивчення матеріалу й опанування навичок, що ними їхні ровесники оволодівають легко.

Багато підходів, що використовуються під час роботи з учнями із труднощами у навчанні, можуть застосовуватися і для роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями. Крім того, такі учні часто потребують спеціальної допомоги, пов'язаної із застосуванням вивченого матеріалу в щоденних життєвих ситуаціях.

Педагоги, які працюють з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку, мають визначати для своїх учнів високі очікування й зосереджувати підходи викладання *на функціональних діях*, що знадобляться дитині для успішного вирішення щоденних ситуацій.

Під час роботи в класі можна використовувати ті самі методи роботи, що й з іншими дітьми. Утім слід виділяти учням з інтелектуальними порушеннями більше часу на вдосконалення вмінь (зазвичай вони потребують спеціального навчання й додаткового тренування, щоб навчитися застосовувати вивчений матеріал за межами освітнього закладу). Інколи їх просто слід навчати, як виконувати поставлені завдання.

Загальні орієнтири щодо навчання дітей з інтелектуальними порушеннями

	Труднощі	Рекомендації стосовно навчання ¹
Увага	Обсяг пам'яті (тривалість зосередження на завданні). Зосередження (поглинання відволікаючих стимулів). Вибіркова увага (відкидання важливих характеристик).	Навчати учнів, як активно моніторити свою увагу (наприклад, самомоніторинг). Звертати увагу на невербальні підказки (наприклад, жести, емоційні прояви).

¹ За Ysseldyke & Algozzine (1995). Special Education: A practical approach.

	Труднощі	Рекомендації стосовно навчання
Застосування навчальних стратегій	Навчання стратегій, що допомагали б учитися. Упорядкування нової інформації.	Навчати конкретних стратегій (повторення, конкретне називання, різноманітні опори). Залучати учнів до активного процесу навчання (перепитування, тренування, перегляд). Виділяти важливий для учнів матеріал.
Пам'ять	Короткочасна пам'ять (наприклад, через секунду або хвилину) порушена. Довготривала пам'ять — зазвичай така сама, як і в дітей без порушень (у випадку, якщо інформація засвоєна).	Оскільки тут складно створити яку-небудь стратегію, слід навчати учнів, як упорядковано використовувати конкретні стратегії. Виділяти важливий для учнів матеріал.
Узагальнене навчання	Застосування наявних умінь або навичок до нових завдань, проблем, ситуацій. Використання попереднього досвіду для вироблення стратегій, придатних для вирішення подібних проблем.	Навчати в різноманітних контекстах. Підкріплювати узагальнення. Нагадувати учням про необхідність застосування вивченого. Практикувати таке застосування.
Мотивація	Зовнішній локус контролю. Очікування наказів від інших осіб. Відсутність заохочення до досягнень. Негативний підхід (очікування невдачі).	Створити оточення, що сприяє досягненню успіху. Підкріплювати надію на самого себе. Навчати стратегій самоуправління. Навчати стратегій вирішення проблем (а не лише надання правильної відповіді).
Когнітивний розвиток	Здатність до абстрактного мислення. Мислення через символи на прикладі. Самоаналіз.	Надавати конкретні приклади під час навчання. Заохочувати до взаємодії між учнями. Задовольняти потреби учнів. Створювати ситуації, в яких діти могли б вивчати себе, людей і предмети; вчилися співвідносити.

	Труднощі	Рекомендації стосовно навчання
Мовленнєвий розвиток	Сповільнене опанування мовлення та правил мови. Взаємодія з урахуванням культурних відмінностей (зокрема діалектів певної місцевості). Порушення мовлення (спостерігається часто).	Створити середовище, що сприяє розвитку і стимулює до мовленнєвої комунікації. Надавати учням можливості активно користуватися мовою; застосовувати мовлення для різноманітних цілей. Заохочувати учнів до активного використання мови.
Соціальна сфера	Соціальна адаптація. Проблеми в ситуаціях «щоденного життя». Розуміння себе; соціальне визнання. Складнощі дотримання правил поведінки в класі.	Розвивати соціальну конкуренцію через безпосереднє навчання соціальних навичок. Підкріплювати належну поведінку. Планування соціального визнання. Використання однокласників для підкріплення належних дій.

Стратегії навчання в інклюзивному класі

Щоб зменшити випадки невиконання завдань	Вибірково перевіряти виконання роботи. Ставити годинник, щоб учні бачили час. Заохочувати учнів, які все виконують вчасно.
Щоб покращити виконання завдання	Винагороджувати за процес, а не за результат. Виконання більшості навчальних завдань можна розбити на три етапи: початок, виконання й завершення. Проте з деякими дітьми саме початок виконання завдання вже може бути величезним досягненням.
Щоб покращити навички читання	Учні мають практикуватися зі щоденними матеріалами. Наприклад, шукати назву улюбленого мультфільму в програмі телепередач тощо. Завжди слід використовувати загальноприйняті назви (чоловік, жінка, дитина...), спілкуватися без використання сленгу тощо.
Щоб покращити навички письма	Слід використовувати щоденну діяльність для тренування навичок письма і вправлення з правопису. Наприклад, учні можуть вести щоденники подій, що відбуваються в освітньому закладі, складати список справ, що їх потрібно виконати, записувати інформацію, отриману під час бесіди по телефону, заповнювати анкети прийому на роботу, впорядковувати предмети тощо.

Щоб покращити застосування основних математичних дій	Учні можуть тренуватися з використанням комп'ютерних програм. Щодня математичні дії мають застосовуватися в ситуаціях, коли йдеться про час, гроші та вимірювання. Дітям слід тренувати такі вправи частіше, за будь-якої нагоди. Наприклад, порахувати здачу грошей в магазині, купити в певному порядку різні речі або слідкувати за своїми витратами. ¹
---	---

Рекомендації щодо покращення адаптивної поведінки

Для таких учнів метою навчання мають стати соціальні навички, догляд за собою, планування щоденних дій, питання здоров'я та безпеки.

Щоб покращити соціальні навички	Слід надавати можливості для тренування. Створювати для учнів «гру», в якій необхідні соціальні навички демонструються у процесі щоденної життєдіяльності.
Щоб зменшити соціальну ізоляцію	Слід створювати умови для обміну досвідом. Визначати особисті інтереси й наявний досвід кожного учня. Планувати групові заняття так, щоб учні дізнавалися більше один про одного і ділилися цією інформацією.
Щоб покращити планування своїх дій	Необхідно надавати учням сигнали/знаки. Слід допомагати учням фіксувати і повторювати правильну поведінку.

¹ За Linda L. Levine (1988). Developmental Delays. (pp. 191–192).

СИНДРОМ ДАУНА

Загальний огляд

Синдром Дауна спричинює певна комбінація хромосом, що зумовлює специфічний фізичний і когнітивний розвиток. Синдром Дауна — це найчастіше порушення, спричинене аномалією хромосом. У всіх осіб із синдромом Дауна є надлишкова 21-ша хромосома.

Однієї надлишкової хромосоми достатньо для того, аби порушити впорядкований розвиток тіла й мозку. Тяжкість проблем у кожної дитини відрізняється. Деякі діти із синдромом Дауна народжуються здоровими й мають лише кілька специфічних характеристик. Іншим потрібна невідкладна медична допомога і ретельне спостереження для подальшого лікування.

Хоча наявність синдрому Дауна помітна в дитини візуально, для встановлення офіційного діагнозу обов'язково роблять аналіз крові.

Загальні ознаки

Наразі існує понад 50 ознак синдрому Дауна. Дуже рідко в однієї людини спостерігаються всі або більшість з них. У дитини після народження може бути виявлена будь-яка комбінація симптомів.

Слабкий тонус м'язів	У дітей із синдромом Дауна може бути слабкий тонус м'язів, що впливає на рухливість, силу й загальний розвиток малюка. Оскільки в багатьох дітей із синдромом Дауна слабкий тонус м'язів і нестійкі суглоби, у них частіше зрушуються хребці (кістки хребта).
Зовнішні ознаки	У дітей із синдромом Дауна специфічний зовнішній вигляд. Інколи голова дещо менша, ніж в інших дітей, шия коротша. У більшості дітей із синдромом Дауна розріз очей спрямований ззовні вгору. Складки шкіри, що називаються епікантусом, закривають внутрішні частини обох очей. Рогівка кожного ока може мати білі цяточки з країв, їх називають крапками Брашфілда. Інші риси обличчя зазвичай менші, ніж у дітей з типовим розвитком. Деякі діти народжуються з меншим ротовим отвором.

	За таких умов язик здається надмірно великим. Через слабкий тонус м'язів дитині із синдромом Дауна може бути важко тримати язик у роті. Вушні раковини часто замалі, неправильної форми або розташовані надто низько. У дітей із синдромом Дауна зуби можуть рости специфічно — деякі не прорізаються, інші взагалі відсутні, а ті, що є, можуть бути різних розмірів, форми й з емаллю різного кольору. У дитини із синдромом Дауна руки й ноги можуть бути менші, ніж в інших дітей, і незграбні. П'ятий палець може загинатися всередину, між першим і другим пальцем на ногах може бути завелика відстань. Відбитки пальців і підшов наг можуть бути різні через характерні складки на підшвах і долонях.
Когнітивний розвиток	Загалом діти із синдромом Дауна розвиваються повільніше, ніж інші малюки. Потенціал розумового розвитку значно відрізняється в кожній такої дитини. Утім, якщо вони отримають належну підтримку, то мають значний потенціал до навчання. Такі діти навчаються повільніше за однолітків. Що нижча в них швидкість навчання, то важче таким дітям обдумувати інформацію й оцінювати її, запам'ятовувати ідеї й формувати асоціації. Наразі більшість дітей із синдромом Дауна може опанувати основи читання, письма, рахунку й стати згодом напівзалежними дорослими.
Інші ознаки	Для синдрому Дауна характерні порушення слуху й зору. Часто спостерігаються проблеми із фокусування зору — короткозорість і далекозорість. Близько 3% таких дітей народжуються із катарактою. Якщо її не лікувати, то може наступити сліпота. Майже третина дітей із синдромом Дауна має порушення роботи серця. Приблизно у 12% дітей із синдромом Дауна спостерігаються проблеми із травною системою; знижена функція щитівки та нестабільність двох верхніх хребців. За умови вчасного виявлення та належних заходів ці ускладнення зазвичай можуть бути усунені або покращені до прийнятного рівня.
<i>Освітні потреби учнів значно відрізняються й залежать від обсягу необхідної й наявної підтримки.</i>	

Діти із синдромом Дауна успішно інтегруються до звичайних класів; однак їм зазвичай потрібні спеціальні модифікації в освітньому процесі. Успішність у навчанні в дітей із синдромом Дауна знижена, а опанувати окремі вміння їм

може бути дуже складно. Труднощі в навчанні дуже різноманітні, а сам процес навчання має бути пристосований до окремих потреб учнів.

СЛІД ЗВЕРНУТИ УВАГУ	
Комунікаційні здібності	Затримка когнітивного розвитку (здатності розмірковувати й вирішувати проблеми) у дітей із синдромом Дауна може бути як легкою, так і тяжкою. Загальна сповільненість навчання є головною причиною тривалого й особливого розвитку використання мови й мовлення, що критично впливає на комунікативну сферу. У багатьох із цих дітей спостерігаються труднощі розуміння висловлювань інших людей, а також вираження власних думок (як усне, так і письмове).
Мовленнєві навички	Діти із синдромом Дауна повільно навчаються вимовляти звуки, чимало які з них мають порушену вимову. Також деякі діти можуть правильно вимовляти окремі звуки в простих словах, але мати проблеми з їхнім вимовлянням у складних, довгих словах. Окремі звуки, що потребують складніших рухів і положень язика (наприклад, звуки [з] і [с]) і не вимовляються плавно, складні для таких малюків. Залежно від тяжкості цих проблем у дитини, однісіткам може бути складно зрозуміти її під час щоденного спілкування. У дітей із синдромом Дауна також може бути незвичайний голос (хрипкий або грубий). Він відрізняється через форму ротової порожнини, її невеликий простір. Якщо м'яке піднебіння перекривається неповністю, голос може бути дуже носовим. Часом артикуляційний апарат (рухи щелепи, губи, язик, м'яке піднебіння) функціонує не узгоджено. Якщо в дитини голос носовий, її має оглянути група спеціалістів (хірург-отоларинголог, спеціаліст з пластичної хірургії, логопед) та визначити необхідність операційного втручання чи інших заходів корекції.
Мовні навички	Опанування мови в дітей із синдромом Дауна зазвичай відбувається повільніше, ніж у їхніх однолітків з типовим розвитком. Вони із запізненням починають вимовляти перші слова і поєднувати їх у речення. Значна кількість граматичних помилок — теж характерна ознака. Розуміння мови також відстає. Із часом словниковий запас дитини із синдромом Дауна поповнюється, однак залишаються труднощі з розумінням і формулюванням більш складних речень. Також спостерігаються труднощі із соціально прийнятним мовленням і чітким, упорядкованим застосуванням мови.

Підтримка

Дієвою стратегією в розвитку достатніх комунікаційних здібностей у дитини із синдромом Дауна є раннє започаткування спеціальних втручань.

Мовлення	
Дошкільний період	Необхідно тренувати вимовляння звуків під час виконання певних дій з іграшками (наприклад, кидати дитині м'яч зі словами «бах» — тренувати так звук [б]). Важливо поєднувати звуки з предметами або діями, щоб дитина не лише чула певний звук, а й співвідносила його з конкретним предметом і людьми. У такий спосіб говоріння і слухання поєднуються та сприяють загальному оволодінню мовленням.
Пізніші етапи	Найкраще використовувати навчання на основі повного слова, щоб дитина намагалася вимовити його максимально правильно (конкретні звуки слід тренувати окремо). Основне завдання — зробити так, аби дитина розуміла оточуючих, а вони розуміли її. Можна зосередитися на вивченні окремих звуків так, аби дитина спочатку вивчала легкі звуки, а потім переходила до тих, що вимовляються важче (наприклад, [з] і [с]). Так само можна переходити від простих звуків до звукосполучень, окремих слів та їхніх поєднань (від «мама» до «мама має» і до «мама має мило»). Добре поєднувати логопедичні заняття з поповненням словникового запасу дитини та її загальним розвитком. На пізнішому етапі, коли діти вже навчаються відрізняти правильне і неправильне вимовляння звуків, доречно перейти до зміни тембру їхнього голосу.
Мова	
Дошкільний період	З дитиною слід говорити короткими фразами, описувати кожен свою дію, постійно гратися й розмовляти з нею. Ускладнювати дитячу гру слід поступово, залучаючись до гри, необхідно допомагати дитині пізнавати світ, розповідати, що відбувається в певний момент, і коментувати дії дитини (коли вона грається, досліджує предмети тощо). Короткі словосполучення дитини слід промовляти після неї у правильно побудованому реченні або змінювати сказане нею так, неначе це частина звичної розмови з дитиною. Також важливо, щоб дитина могла обговорювати своє життя з іншими дітьми. Слід створювати для дитини умови для спільної гри з ровесниками — так вона розширюватиме свій досвід та зможе спілкуватися з оточуючими.

Пізніші етапи	В освітньому закладі з дитиною можна проводити таку саму діяльність, що її рекомендовано для дошкільнят. Матеріалом можуть слугувати мультфільми, телепередачі, іграшки, книги. Потрібно постійно пояснювати дитині дії персонажів, ситуації, нюанси стосунків. Пояснюйте, що саме смішного в тій чи іншій ситуації. Також можуть бути корисні комп'ютерні навчальні програми — вони мотивують, підвищують увагу й дають можливість повторення.
----------------------	--

Стратегії навчання в інклюзивному класі

Учням із синдромом Дауна часто нелегко пристосовуватися до суспільства, адаптуватися в ньому. Вони можуть бути безініціативні й інколи безпорадні в навчанні, менш соціально підготовлені. Їм складно зосереджувати увагу, ініціювати розмову чи спільну діяльність, інколи вони незрілі й стримані у стосунках. Особливі труднощі спостерігаються в підлітковому віці.

Поради педагогам

Навчання:

- Обговорюйте з дітьми план дій і самі дії до початку виконання: малюйте плани на дошці, в календарі, вішайте фотографії конкретної діяльності або план на окремий день. Так ви впорядкуєте структуру дій і їхню послідовність.
- Виділяйте більше часу на завершення виконання завдання.
- Допомагайте дитині встановити структуру гри й роботи.
- Розбивайте завдання на окремі послідовні невеликі частини.
- Уникайте абстрактної інформації, замініть її конкретною і візуальною.
- Фрази будуйте просто, чекайте відповіді від дитини. Використовуйте прості речення.
- Очікуйте від дитини належної поведінки. Усі діти несуть відповідальність за свою поведінку.
- Допомагайте дитині зосередитися на завданні, щоб ніщо не відвертало її увагу.

- Співпрацюйте з батьками, аби вони підкріплювали навчання потрібних умінь і навичок: здійснення покупок, відвідування поліклініки, проїзд у громадському транспорті тощо.
- Знайдіть інформацію про спеціалізоване програмне комп'ютерне забезпечення, розроблене для допомоги в навчанні читання та спілкування.
- Заохочуйте дитину висловлювати свої побажання, а не лише відповідати «так» чи «ні».
- Підтримуйте увагу дитини через, наприклад, візуальний контакт.

Соціальні навички:

- Допомогайте учневі розвивати самостійність; так у нього зростатиме самоповага й покращиться соціальна взаємодія.
- Ознайомте дитину й оточуючих з ознаками синдрому Дауна. Проведіть загальне обговорення, під час якого слід розглянути індивідуальні особливості й широку різноманітність варіантів розвитку дитини. Ваша власна поведінка й сприйняття будуть моделлю для наслідування всього класного колективу.
- Заохочуйте таких дітей до взаємодії та спілкування з іншими ровесниками через гру та спільну діяльність у класі.¹

1. Проводьте альтернативні навчальні презентації з наведенням різноманітних прикладів і зосереджуйтесь на функціональних навичках.

2. Надавайте учням можливість активно демонструвати своє розуміння предмета перед тим, як вони перейдуть до самостійного тренування.

3. Давайте їм більше можливостей для тренування, ніж їхнім однокласникам.

¹ За British Columbia Ministry of Education (1996) Awareness of Chronic Health Conditions: What Teacher Needs to Know. Victoria: Queen's Printer for British Columbia.

4. Коли навчаєте нових навичок, наводьте конкретні приклади.

5. Частіше надавайте зворотний зв'язок (це має підтримувати навички дитини і переконувати в правильності виконання завдання).

6. Модифікуйте навчальні матеріали так, щоб вони компенсували слабкі сторони дитини.

7. Адаптуйте навчальне середовище, в якому учень буде застосовувати новий вивчений матеріал.

8. Коли формуєте складні навички, розбивайте урок на окремі етапи.

9. Будьте готові частіше повторювати вказівки/інформацію, ніж ви це робите для інших учнів класу.¹

¹ За Smith et al. (2006) Teaching students with special needs in inclusive settings. (Chapter 7: Teaching students with intellectual disabilities, pp. 172–179).

НАСКРІЗНІ (ПЕРВАЗИВНІ) ПОРУШЕННЯ РОЗВИТКУ

Загальний огляд

Наскрізнi (первазивнi) порушення розвитку (лат. *per-vasive developmental disorder, PDD*) — розлади, що негативно впливають на здатність спілкуватися та навчатися. Це порушення функціонування мозку. Деякі діти з наскрізним порушенням розвитку досить відсторонені від оточення і неактивні, тоді як інші, навпаки, гіперактивні й перебувають у постійному русі. У дітей із наскрізним порушенням розвитку спостерігаються різні симптоми, утім є певні ознаки, помітні частіше за інші.

За статистикою частота виникнення цього порушення — 7–10 випадків на 10000. Хоча загальні порушення розвитку й аутизм вивчають уже понад п'ятдесят років, єдиної думки про причини у фахівців досі немає.

Наскрізнi (первазивнi) порушення розвитку — це термін для позначення розладів, що охоплюють порушення навичок соціальної взаємодії та комунікації, наявність стереотипних поведінки, інтересів, дій тощо.

Класифікація

До наскрізних (первазивних) порушень розвитку належать¹:

Розлади аутистичного спектра (РАС)	Складні неврологічні порушення, що впливають на функціонування мозку. Симптоми розладів аутистичного спектра можуть спостерігатися в різноманітних комбінаціях і супроводжувати інші порушення розвитку. В одних людей із порушеннями аутистичного спектра нормальний інтелектуальний розвиток, в інших — порушення можуть варіюватися від слабких до сильних. Часто ці рівні класифікують у межах від високофункціональних порушень аутистичного спектра до низькофункціональних порушень аутистичного спектра.
---	--

¹ За Prizant Barry (1995). Autism (Autistic disorder).

Синдром Ретта	Спостерігається лише у дівчаток і характеризується розвитком значних затримок після періоду нормального розвитку. У дітей із синдромом Ретта виникають повторювані рухи руками, труднощі виконанням руками бажаного руху. Часто відбувається припинення росту голови й погіршення моторної координації. Спостерігаються серйозні труднощі у сфері комунікації та погіршення соціальних взаємодій. Синдром Ретта зустрічається значно рідше, ніж аутистичні розлади.
Дитячий дезінтегративний розлад	Спостерігаються затримки розвитку в багатьох сферах (рецептивне та експресивне мовлення, соціальні навички, адаптивна поведінка, ігрові навички, моторні навички, контроль сечо- і/або каловипускання) упродовж щонайменше двох років нормального розвитку. Спостерігаються значні порушення у сфері комунікації, соціальної взаємодії, а також обмежені, повторювані й стереотипні зразки поведінки й інтересів. Це порушення також називають синдромом Хеллера, воно зустрічається значно рідше, ніж аутистичні розлади.
Загальні порушення розвитку — не встановлене (PDD-NOS)	Діти мають симптоми, схожі на ознаки розладів аутистичного спектра. Проте здебільшого в людей із PDD-NOS не діагностують розлад аутистичного спектра, оскільки ознаки розвинулися в них пізніше або не підпадають під діагностичні критерії РАС. Зазвичай діагноз «загальні порушення розвитку — не встановлене» (PDD-NOS) фіксують у випадках, коли в дитини спостерігаються значні соціальні чи комунікаційні порушення, але вони не підпадають під критерії будь-яких інших загальних порушень розвитку.
Синдром Аспергера	У дитини із цим синдромом є чимало ознак розладів аутистичного спектра. У неї також виникають труднощі у сфері соціальної взаємодії та певні зразки стереотипної поведінки. Утім у дітей із синдромом Аспергера немає значних затримок раннього розвитку мовлення в процесі когнітивного розвитку. Зазвичай у них краще розвиваються навички догляду за собою, адаптивна поведінка та спостерігається більше зацікавлення навколишнім світом, ніж у дітей із розладами аутистичного спектра.

Загальні ознаки

Наскрізні (первазивні) порушення характеризуються тяжкими порушеннями, що охоплюють практично всі сфери розвитку, включаючи соціальну взаємодію, комунікацію, наявність стереотипної поведінки, інтересів та дій.

Порушення розвитку мови та мовлення	Як вербальні, так і невербальні комунікаційні вміння й навички в дитини дуже обмежені або взагалі відсутні. Деякі діти говорять монотонно або неначе співають. Інколи вони раз від разу повторюють фрази, що зовсім не стосуються конкретної ситуації. Вони можуть сміятися або посміхатися без очевидної причини. Якщо такі діти говорять, то їхнє мовлення дуже незріле, загальмоване або це просто повторення слів співрозмовника. Тон голосу незвичайний, короткі речення звучать як питальні. Невербальна комунікація, наприклад, вираз обличчя, може бути недоречною або й зовсім відсутньою.
Обмежені міжособистісні навички	Найсерйозніша ознака — соціальна ізоляція і труднощі взаємодії з оточуючими. Дитині складно налагоджувати дружні стосунки, розуміти почуття інших, співпрацювати в іграх. Їхні рольові ігри часто одноманітні та без фантазії. Діти зазвичай не імітують ролі дорослих у своїх іграх. Інколи ігрова ситуація повторюється багато разів або копіює дії телегероїв. Окремі діти можуть інколи брати участь в іграх з іншими однолітками.
Стереотипність поведінки, інтересів, дій тощо	Найменша зміна у звичних діях може дуже засмутити дитину. Усе завжди слід робити однаково й в один і той самий час. Якщо звичні дії або оточення змінюються, дитина може дуже засмутитися або навіть зреагувати нападом гніву.

У процесі спостережень за дитиною можна виявити низку особливостей в її повсякденній діяльності, що стануть орієнтиром для добору ефективних заходів її підтримки та розвитку.

ГІПЕРРЕАКТИВНА ПОВЕДІНКА	ГІПОРЕАКТИВНА ПОВЕДІНКА ¹
СЛУХОВА СИСТЕМА	
• легко відволікається на зовнішні стимули; • занадто чутливо реагує на звуки; • реакцію на звуки передбачити неможливо; • закриває руками вуха, щоб уникнути звуків; • кричить або плаче в гамірному середовищі; • фізично захищається від звукової загрози	• не реагує, коли називають його ім'я; • здається, не помічає шуму від дій, що відбуваються навколо нього; • постійно щось говорить, неначе втамовує потребу в шумі; • небезпечно поводить себе — не реагує на звуки, що інформують про потенційну небезпеку; • не звертає увагу на жодні звуки
ЗОРОВА СИСТЕМА	
• не терпить яскравого світла; • уникає сонячного світла; • очима стежить за кожним рухом у кімнаті; • закриває частину поля зору — наприклад, прикриває рукою півсторінки книжки, що її читає; • фізично реагує на появу певних предметів або кольорів	• не реагує на присутність інших людей; • не може знайти потрібних предметів або людей; • втрачає людей чи предмети зі свого поля зору, якщо вони рухаються; • не розуміє понять «основний предмет» — «фон»
ТАКТИЛЬНА СИСТЕМА	
• не подобається, коли її торкаються; • уникає робіт, де потрібно працювати руками (з пластиліном, у воді, малювати, готувати їжу); • скаржиться на дискомфортний одяг; • відмовляється носити певні речі, обрізає етикетки на одязі; • негативно реагує на текстуру їжі, іграшок, меблів	• здається, не розуміє поняття особистого простору; • здається, не помічає доторків до неї інших осіб; • часто бере речі до рота; • не терпить одягу, який подразнює шкіру; • має високий рівень стійкості до болю, не усвідомлює загрози через слабку реакцію на біль

¹ За Paache C., Gorrill L. And Strom B. (2004). Children with special needs in early childhood settings: Identification, intervention, inclusion. NY: Thomson/Delmar Learning.

ВЕСТИБУЛЯРНА СИСТЕМА	
• дуже бурхливо реагує на рухи; • труднощі з рухом на різних поверхнях (килімі, траві); • ходить близько до стін, чіпляється за перила; • під час очікування руху помітний страх, м'язи здаються напруженими; • стоїть в одній нерухомій позі, тримає руки під одним кутом; • здається, що дитину легко фізично дезорієнтувати	• здається, не може не рухатися; • киває головою, ходить по колу; • легко втомлюється під час рухливої діяльності; • зазвичай рухається повільно, летаргічно; • довго реагує на вказівку рухатися
СМАКОВА Й НЮХОВА СИСТЕМИ	
• споживає обмежену кількість їжі; • давиться, відмовляється їсти; • не стежить за гігієною рота; • випльовує їжу, медикаменти; • надмірно реагує на запахи в середовищі; • уникає місць і людей із сильним запахом	• здається, постійно хоче їсти; • облизує неїстівні предмети; • неправильно жує; • може з'їсти небезпечні речовини, не зважаючи на неприємний смак; • незвично нюхає предмети; • здається, не помічає запахів, що їх відчують всі інші люди

РОЗЛАДИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА (РАС)

Загальний огляд

РАС характеризують групу дітей із дуже особливою поведінкою, у яких спостерігаються труднощі під час соціальної взаємодії, спілкування, потреба виконувати лише передбачувані й незмінні щоденні дії. Ключовою рисою РАС є наявність проблем із формуванням соціальних стосунків. РАС вважається довічним порушенням розвитку. РАС виявляють у 4–5 випадках серед кожних 10000 народжених. Хлопчиків із цим розладом у чотири рази більше, ніж дівчаток. Зазвичай РАС діагностується у віці від 2,5 до 4 років. Однак останнім часом спеціалістам вдається встановити його й раніше, рідко до 18 місяців. 20–30% дітей із РАС майже нормально розвиваються до 2,5 років, лише спостерігається уповільнене опанування мовлення, дещо гірші соціальні здібності. РАС має неврологічне чи фізіологічне походження, інколи підозрюють і генетичні причини.¹

Хоча кожна дитина з РАС унікальна, окремі характеристики вважаються надзвичайно суттєвими під час діагностування. Вони підпадають під чотири основні категорії:

- комунікаційні характеристики;
- характеристики соціальної взаємодії;
- характеристики незвичайної/проблемної поведінки;
- навчальні характеристики.

До інших характеристик належать:

- незвичайні моделі запам'ятовування;
- незвичайні реакції на сенсорні стимули;
- тривожність.

Зазвичай РАС діагностують за результатами перевірки наявності зразків певної поведінки. А саме:

¹ За Alberta Learning (2003). Programming for students with special needs series: Teaching students with autism spectrum disorders (Book 9).

Якісне порушення соціальної взаємодії	Це такі симптоми, як: ігнорування інших, небажання або слабе бажання пошуку комфорту в стресових ситуаціях, відсутні або порушені імітаційні вміння, обмежені соціальні ігри, труднощі з налагодженням дружніх стосунків з однолітками.
Якісне порушення словесної та невербальної комунікації, а також діяльності із застосуванням уяви	Це такі симптоми, як: обмежена словесна та жестова комунікація, обмежене встановлення зорового контакту, відсутні або дуже нечасті ігри, де дитина має виконувати чи імітувати певні ролі. Якщо дитина говорить, то буквально повторює слова чи фрази інших людей (ехолалія), часто вживає одне й те саме слово або фразу/речення, що зовсім не стосуються конкретної ситуації. Можуть спостерігатися проблеми зі швидкістю або мелодикою (інтонацією) мовлення, а також труднощі підтримання розмови.
Очевидний обмежений набір дій та інтересів	Це такі симптоми, як: стереотипні повторювані рухи тіла (хитання головою, клацання пальцями, плескання руками), проблеми із пристосуванням до змін у розкладі дня, дуже обмежений спектр інтересів, ігри лише з конкретними іграшками, виконання тільки певних дій чи розмови на обмежені теми.

!!! Слід звернути увагу на те, що й досі єдиного критерію виявлення РАС немає, і не визначено, які із симптомів важливіші для його діагностування. Кожна дитина з РАС відрізняється від іншої дитини з таким самим розладом.

Деякі діти з РАС мають хороші здобутки з певних предметів або в діяльності із залученням візуальних і просторових навичок. Вони можуть навчатися у звичайних класах із наданням певної підтримки. В інших дітей спостерігаються значні труднощі у навчанні й поведінковій сфері. Вони потребуватимуть значної підтримки та навчання за спеціальною програмою. Незалежно від рівня здібностей дитини, насамперед необхідно виявити соціальні та комунікативні труднощі і спрямувати зусилля на мінімізацію та подолання цих труднощів.

Загальні ознаки

Комунікація

У всіх дітей з РАС спостерігаються труднощі мовлення та комунікації, хоча існують і значні відмінності мовленнєвих здібностей. Деякі діти розмовляють дуже погано, інші говорять дуже добре, але їм важко застосовувати мовлення в комунікаційних ситуаціях.

Особливості мовлення	Загальні рекомендації ¹
Труднощі невербальної комунікації: • недоречний вираз обличчя; • незвичайне використання жестів; • відсутність зорового контакту; • дивна постава; • відсутність взаємного чи спільного фокуса уваги. Затримка розвитку або цілковита відсутність навичок експресивного мовлення. Значна відмінність усного мовлення, в кого воно розвинуте: • дивне інтонування; • швидкість мовлення вища або нижча за норму; • незвичний ритм чи наголоси; • монотонний голос або прискорений ритм. Тенденція застосування мовлення для задоволення своїх потреб, а не для комунікації. Повторювані й ідіосинкратичні зразки мовлення. Ехолалічне мовлення — буквально повторювання мовлення інших одразу після них або з певною затримкою: • здається беззмістовним, але може свідчити про намагання встановити контакт; • свідчить про здібності імітувати та використовувати мовлення;	До програм навчання учнів з РАС та іншими наскрізними порушеннями розвитку входять оцінювання усвідомленої комунікації та відповідні втручання (корекційні заходи). Це передбачає попередню діагностику логопеда, а також неформальне спостереження й оцінювання в класі. Це є стартом для встановлення цілей і способів сприяння розвитку рецептивних і експресивних мовленнєвих навичок, особливо прагматичних здібностей. Під час навчання слід зосередитися на: • зверненні уваги; • імітуванні; • розумінні загальних слів і вказівок; • використанні мови у потрібних соціальних ситуаціях, а не лише для задоволення базових потреб;

¹ За Hutchinson N.L. (2007) Inclusion of exceptional learners in Canadian schools (Chapter 3: Exceptional students, pp. 97–98).

• може забезпечувати комунікацію або когнітивну потребу учня. Обмежений словниковий запас: • переважають іменники; • для контролю свого фізичного середовища часто вдається до вимог або відмов; • обмежене соціальне функціонування. Тенденція до зациклення на певній темі (постійно обговорювати одну тему) й труднощі з переходами на інші теми. Проблеми з прагматикою бесіди: • проблеми із започаткуванням бесіди; • труднощі із застосуванням «неписаних правил»; • нездатність утримувати розмову в рамках теми; • недоречне перебивання; • нездатність регулювати стиль мовлення; • стереотипний стиль мовлення. <i>Учням часто складно зрозуміти словесну інформацію, запам'ятати довгі словесні пояснення та послідовність дій. Розуміння мовлення може бути дуже конкретним. Труднощі розуміння в різних дітей відрізняються.</i>	• функціональній комунікації. <i>Цілі комунікації мають підкреслювати функціональне використання мови й комунікації в різних середовищах.</i>
--	--

Соціальна взаємодія

В учнів з РАС спостерігаються якісні відмінності соціальної взаємодії, часто їм складно налагоджувати й підтримувати стосунки. У них помітне обмеження соціальної взаємодії або дуже прямий спосіб взаємодії з оточуючими. Такі проблеми свідчать не про відсутність інтересу чи небажання взаємодіяти з іншими, а про нездатність вичленовувати соціальну інформацію із соціальної взаємодії та застосовувати відповідні комунікативні навички для реакції на оточення. Розуміння соціальних ситуацій потребує обробки мовлення і невербальної комунікації, що в дітей з РАС часто недорозвинені.

Особливості взаємодії	Загальні рекомендації ¹
Діти можуть не помічати соціально важливі нюанси (наприклад, тон голосу, вираз обличчя тощо). Їм зазвичай складно застосовувати невербальну поведінку і жести в соціальній взаємодії (наприклад, зоровий контакт, поставу), а також розуміти невербальну поведінку інших людей. Учні часто не можуть зрозуміти бачення інших людей, або ж розуміють зі своєї точки зору. Також їм може бути складно зрозуміти свої власні переконання, бажання, наміри, знання та сприйняття. Можуть спостерігатися труднощі розуміння зв'язків між діями та настроєм людини. Наприклад, якщо дитина з РАС зараз не засмучена, то вона не може зрозуміти, що інша дитина в цей момент може сумувати (навіть якщо вона плаче). Учні з РАС зазвичай граються предметами й іграшками не так, як інші діти. Деякі можуть надто довго сміятися або хихотіти. Часто під час ігор з іншими дітьми їм бракує уяви, вони не вміють грати в рольові ігри. Деякі діти з РАС граються поруч з іншими дітьми, але не разом з ними, не дотримуються черги, в той час як інші можуть повністю відсторонюватися від взаємодій з оточуючими. Соціальну взаємодію можна розділити на три підтипи: • відсторонення — дитина не демонструє помітного інтересу або бажання взаємодіяти з іншими людьми, крім випадків, коли їй потрібно задовольнити власні базові потреби; під час занадто близького знаходження інших людей такі діти можуть дуже хвилюватися, а також відмовлятися від небажаних фізичних і соціальних контактів;	Для учнів з РАС життєво необхідно розвивати соціальні навички — це надзвичайно важливий компонент під час розробки планів управління складною поведінкою цих дітей. У багатьох із них розвиваються соціальні інтереси, однак немає соціальних навичок, необхідних для успішного започаткування або підтримки взаємодій. Їм складно навчатися соціальних навичок у процесі зростання або просто спостерегаючи за іншими людьми та беручи участь у різних взаємодіях. Зазвичай в учнів існує потреба цілеспрямовано навчатися певних умінь. Вони потребують постійної підтримки та заохочення застосовувати вивчені вміння на практиці. Наведені далі соціальні вміння необхідні для соціального успіху дитини з РАС. Потрібно навчати: • толерантно ставитися до того, що в її робочий або ігровий простір можуть втручатися інші люди; • імітувати дії та мовлення інших людей; • здійснювати якусь діяльність разом або паралельно з іншими; • ділитися матеріалами;

¹ За Smith et al. (2006). Teaching students with special needs in inclusive settings. (Chapter 7: Teaching students with intellectual disabilities, pp. 172–179).

• пасивність — дитина не ініціює соціальні стосунки, але сприймає запрошення від інших; • активність — дитина намагається розпочати спілкування, але робить це незвичайно, часто неприйнятним способом. Учні з РАС можуть демонструвати соціальну поведінку, що підпадає більше ніж під один підтип.	• у сім'ї дотримуватися своєї черги під час виконання певних дій; • установлювати зоровий контакт під час початку або підтримки взаємодії.
--	---

Незвичайна/складна поведінка

Учні з РАС часто виконують незвичайні або особливі дії.

Особливості поведінки	Загальні рекомендації
• Обмежена сфера інтересів і зацікавлення лише власним конкретним інтересом чи предметом; • небажання пристосовуватися до змін усталених дій/процесів; • стереотипні й повторювані моторні рухи (наприклад, плескання в долоні, клацання пальцями, хитання, вертіння, ходіння на пальчиках, крутіння предметів у руках); • надмірна зосередженість на складових предметів; • зацікавлення певним рухом (наприклад, вертіння вентилятора, коліс іграшкових машинок); • наполягання на одному та опір змінам; • незвичайна реакція на сенсорні стимули. У багатьох учнів з РАС спостерігається складна поведінка (наприклад, агресія, розбивання/розламування предметів, крики, заподіювання собі шкоди і/або напади). Зважаючи на те, що більшість таких дітей не може чітко передати оточуючим свої думки та бажання, не дивно, що для передачі певного повідомлення вони покладаються на свою поведінку.	Навчальні плани мають містити прийоми роботи для: • розширення сфери інтересів учнів; • розвитку вмінь у різноманітних функціональних сферах; • допомоги учневі стежити за своїм рівнем збудження чи тривожності; • підготовки учня до планування змін; • навчання способів самозаспокоєння та зниження тривожності. Під час планування навчання педагогам слід зважати на проблемну поведінку та її прояви у такого учня. Щоб контролювати чи послабити проблемну поведінку, успішні стратегії навчання зазвичай зосереджуються на адаптації навколишнього середовища для зниження неприйнятної поведінки і/або допомоги учням навчитися більш прийнятної поведінки,

Наприклад, щоб повідомити оточуючим про те, що поставлене завдання занадто складне для нього, учень може вдатися до агресії або порушення поведінки. В інших випадках діти можуть так само реагувати на певне завдання, щоб уникнути його або щоб упоратися з власним страхом. Щоб зрозуміти, що саме учень хоче сказати своєю поведінкою, педагог має поспостерігати за дитиною уважніше. Дивну та стереотипну поведінку можуть спричиняти інші чинники (наприклад, гіпер- або гіпочутливість до сенсорних стимулів, труднощі розуміння соціальних ситуацій, труднощі зі змінами щоденних усталених дій або тривожність).	що супроводжує цю саму функцію.
---	--

Організація навчання в інклюзивному середовищі

Ефективні заходи:

- Діти з РАС можуть отримати багато корисного від співпраці з ровесниками в інклюзивному класі.
- Цілі й заходи мають бути ретельно сплановані й узгоджені між освітнім закладом, сім'єю та спеціалістами. Батьки та фахівці мають розробити конкретні цілі й зосередитися на вміннях і навичках, необхідних учневі для щоденного застосування в діяльності (функціональні навички).
- Щоденні дії й розклад мають бути передбачувані й незмінні. Дитина з РАС навчається й залучається до щоденних дій активніше, коли вони значущі для учня. Якщо потрібно змінити щоденні дії, важливо до цього підготувати дитину, щоб уникнути непорозуміння, що може призвести до порушення поведінки. Інколи таким учням складно навчатися в неупорядкованому середовищі, тому важливо звернути увагу на різні види діяльності, що їх можна застосовувати в різний період дня.

- У будь-якій діяльності під час навчання необхідно спиратися на сильні сторони учня. У дітей з РАС зазвичай сильними сторонами є відносно хороша пам'ять, навички конструювання (складання пазлів, будування з кубиків тощо), добрі зорові й просторові навички (упізнавання малюнків, графіків, робота з комп'ютером тощо). Ці сильні сторони слід використовувати, щоб допомогти дитині зрозуміти щоденні дії (використання піктограм, календарів, фотографій для демонстрації поступових кроків певної діяльності тощо).
- У роботі з дітьми з РАС зосереджуються на розвитку мови, мовлення, комунікації, соціальних навичок. Якщо в учнів не розвивається комунікативне мовлення, необхідно використовувати засоби альтернативних комунікативних систем, наприклад, мову знаків чи комп'ютер. Можна запобігти багатьом проблемам, якщо розвивати в дітей комунікативні навички.
- Для всіх дітей, і особливо старших, слід створювати можливості для навчання й тренування соціальних і комунікативних навичок у громадських закладах (наприклад, у магазинах, транспорті тощо).
- Необхідно підвищувати самоповагу в учня та соціальний контроль, заохочуючи до позитивної та дружньої взаємодії, використовуючи соціальне схвалення, надання можливостей для вибору і прийняття рішень, застосування позитивних підходів до управління складною поведінкою, коли вона має місце.

Специфічні когнітивні прояви

Особливості	Ймовірні труднощі у навчанні
• Проблеми зі зверненням уваги на важливі підказки, інформацію та реакцією на множинні підказки; • порушення рецептивного та продуктивного мовлення, у використанні мовлення для висловлення абстрактних понять;	Нестійкі когнітивні навички по-різному формують сильні та слабкі сторони учнів у навчанні, соціальній взаємодії й поведінці. Зазвичай когнітивні вміння формуються нерівномірно. Навчальні програми слід

• порушення формування понять і абстрактного мислення; • порушення пізнання соціуму, здатності ділитися увагою й емоціями з іншими, розуміти почуття інших людей; • нездатність планувати, впорядковувати й вирішувати проблеми. У деяких учнів спостерігаються кращі здібності механічного запам'ятовування, візуально-просторового орієнтування. Діти можуть добре виконувати завдання цього типу (складання пазлів, просторові, перцептивні та завдання на добір частинок тощо). Деякі учні пригадують просту інформацію, але із труднощами згадують складнішу. Деякі діти легко запам'ятовують і пригадують візуальну інформацію, і зі значними труднощами те, що не можна передати у візуальному форматі. В учнів можуть виникати труднощі з розумінням усної та письмової інформації (наприклад, з виконанням поставлених усно завдань чи розумінням того, що вони читають). Хоча в окремих випадках здатні впізнавати слова, застосовувати фонетичні вміння й розуміти значення слів. Не в усіх учнів спостерігаються добре розвинені певні аспекти мови й мовлення (наприклад, звукоутворення, словниковий запас, прості граматичні структури тощо), в деяких випадках дітям дуже складно підтримувати бесіду, використовувати мовлення для соціальної взаємодії. Учень може дуже добре розв'язувати математичні вправи, але не вміти вирішувати математичні проблеми.	створювати на основі унікального (для кожної дитини) поєднання сильних і слабких сторін. Може також виникати необхідність у постійному оновленні/адаптації програм, щоб вони відповідали потребам учня. У багатьох учнів виникають проблеми з розвитком уваги й мовлення, з формуванням понять, проблеми із запам'ятовуванням складної інформації. Ці ознаки в поєднанні з особистим баченням візуальної орієнтації таких учнів свідчать про те, що до процесу навчання слід обов'язково вводити унаочнення.
---	--

Специфічне запам'ятовування

В учнів з РАС часто спостерігаються незвичайні способи запам'ятовування. Це може негативно впливати на комунікацію, соціальний розвиток, набуття навчальних навичок.

Особливості	Ймовірні труднощі у навчанні
Часто дітям важко звертати увагу на різні важливі соціальні підказки чи натяки або на навколишню інформацію, тому вони можуть зосереджуватися на певній частині зі свого оточення, не звертаючи увагу на інші важливі речі. Наприклад, учень може дивитися на м'яч, а не на особу, якій цей м'яч кидатиме. Або учень може звертати увагу на неважливі деталі, наприклад, скріпку на аркуші паперу, а не на те, що на ньому написано. Таку ситуацію називають перебором стимулів. Ще однією рисою цього розладу є порушення здатності рівномірно розподіляти увагу між двома людьми або двома об'єктами. Це називають проблемою спільної або розділеної уваги. Наприклад, багато осіб із порушеннями аутистичного спектра не намагається привернути увагу інших до предметів чи подій, що їх цікавлять. Подібним чином учні з порушеннями аутистичного спектра часто не звертають увагу на предмети чи події, що цікавлять інших людей. Учні можуть бути складно переключати увагу з одного стимулу на інший, і це інколи призводить до певної негнучкості й опору змінам. Також у них може бути малий обсяг пам'яті.	Труднощі запам'ятовування негативно впливають на здатність дитини розвинути ефективну соціальну поведінку й мовлення. Наприклад, учні можуть реагувати на неважливу соціальну інформацію, що привернула їхню увагу, або звертати увагу лише на окремі фрагменти бесіди й не розуміти, для чого все це їм повідомляється. Вони можуть не звертати увагу на численні натяки в усному мовленні й пропустити важливу інформацію. Інформацію та вказівки слід повідомляти дитині: • чітко й зрозуміло; • відповідно до рівня її розуміння; • урахувавши рівень її уважності; • підкреслюючи найважливішу інформацію та підкріплюючи візуально. В ІПР можна вказати індивідуальні способи зосередження уваги учня. Батьки можуть надати важливу інформацію про те, як саме вони допомагають своїм дітям зосередитися. В ІПР можуть бути зазначені підходи, що можуть застосовуватися самими учнями.

Специфічні реакції на сенсорні стимули

Учні з РАС зазвичай відрізняються своєю реакцією на сенсорні подразники (вона може варіюватися від гіпо- до гіперчутливості). У деяких випадках один чи кілька органів чуттів дитини або надмірно реагують на подразнення, або загальмовані. Водночас стимули середовища можуть бути для дітей такі, що дратують, або й навіть болісні.

Інші ознаки можуть проявлятися порушеннями на рівні обробки сенсорної інформації. Наразі існує достатньо даних, аби вважати, що слід враховувати і тип, і обсяг сенсорного стимулювання, а також реакцію дитини на нього.

Особливості сенсорних систем	
Тактильна система	Шкіра та нервова система «збирають» інформацію через дотик, температуру, тиск. Отримані дані інтерпретуються як нейтральні, задоволення або біль. Тактильна система дає змогу отримувати інформацію й реагувати належним чином на навколишнє середовище. Людина автоматично відсмикує руку від дуже гарячого предмета, але позитивно реагує на тепло та обнімання. Діти з РАС, внаслідок порушення тактильної системи, можуть уникати дотиків або занадто експресивно реагувати на текстуру предметів, тканин чи їжі. Часто це є наслідком неправильного сприйняття, що може призвести до проблем з поведінкою, дратівливості, відсторонення й ізоляції. Хоча деякі подразники викликають бажання їх уникнути, інші можуть справляти заспокійливий ефект. Дехто з дітей потребує збудження від певних тактильних дотиків, і тому вони шукають таких подразників, наприклад, часто торкаються гладеньких поверхонь.
Слухова система	Діти з РАС можуть бути гіпо- або гіперчутливими до звуків. Майже нечутні звуки можуть викликати у деяких дітей бурхливу реакцію. Це може бути проблемою в освітньому закладі, де дитина зазвичай стикається з багатьма різними звуками (скрипіння стільця, дзвінки на урок і перерву, оголошення по внутрішньому радіо

	тощо). Для деяких дітей з РАС ці звуки неймовірно різкі. Інші учні з РАС можуть не реагувати на певні звуки (наприклад, коли їх кличуть, дзвонить дзвоник тощо).
Зорова й нюхова системи	Діти з РАС по-різному реагують на запахи (наприклад, негативно на парфуми чи дезодоранти; іншим для обстеження навколишнього середовища потрібно все в ньому понюхати). Окремі діти з РАС можуть прикривати очі, щоб уникнути яскравого світла сонця чи відблисків від предметів. Інші шукають маленькі предмети та можуть довго на них дивитися.
Вестибулярна і пропріоцептивна системи	У дітей з РАС можуть спостерігатися розлади системи вестибулярної орієнтації (наприклад, вони бояться руху й важко пристосовуються до утримання певного положення тіла на сходинках чи на похилих поверхнях). Вони можуть здаватися дуже незграбними й переляканими. А може бути й навпаки — вони активно виконують різкі рухи, для того щоб заспокоїти вестибулярну систему (наприклад, крутитися, хитатися, розмахувати руками тощо). Через отримувану від м'язів та інших частин тіла інформацію люди автоматично дізнаються про те, як рухатися чи ефективно й плавно пристосувати положення тіла. У дітей з РАС можуть спостерігатися труднощі інтегрування пропріоцептивної інформації тіла, внаслідок чого їхні рухи здаються дивними та незграбними.
Ймовірні труднощі у навчанні	
Ці сенсорні порушення спричиняють неприйнятну поведінку, що її можна спостерігати в учнів з РАС. Наприклад, діти можуть повністю закритися в собі, щоб уникнути сильних стимулів чи надмірної стимуляції. Бажання позбутися певних подразників може бути настільки сильним, що призводитиме до нападів. Водночас самостимуляція може допомогти дитині заспокоїтися, коли таких подразників надто багато. У цьому випадку дитина сама створює й контролює повторювані подразнення. Для планування ІПР необхідно зрозуміти поведінку учнів з РАС, вплив різних сенсорних стимулів та інтеграції.	

Тривожність

Тривожність не є визначальною ознакою розладів аутистичного спектра. Проте в багатьох дітей з РАС спостерігається тривожність.

Особливості	Ймовірні труднощі у навчанні ¹
Тривожність можуть спричинити різні джерела: • нездатність виявити себе; • труднощі з обробкою сенсорної інформації; • джерела сенсорної стимуляції, що лякають; • надзвичайна потреба передбачуваності, труднощі під час змін і переходів; • труднощі з розумінням соціальних очікувань; • страх ситуацій, що їх дитина не розуміє.	Під час розробки ІПР для учнів з РАС слід звертати увагу на страх і фактори, що його спричиняють. В освітньому середовищі можна робити необхідні адаптації, аби зменшити тривожні ситуації, а також створювати різноманітні ситуації, щоб допомогти учневі взяти під контроль свою тривожність і впоратися з важкою ситуацією. Це можуть бути: • попередження про майбутні зміни чи переходи; • надання дітям планів роботи на день і на тиждень, щоб вони могли пристосуватися до них; • застосування соціальних історій, для того щоб дитина могла використати приклади способів заспокоєння чи способів вирішення ситуацій; • надання фактичної інформації про страшні чи тривожні ситуації (наприклад, що робити, якщо ти загубився?); • створення в класі тихого куточка для перепочинку і релаксації.

Стратегії навчання в інклюзивному класі

Навчальне середовище

Більш детальне планування (структурування) є основним принципом, що покладено в основу всіх успішних підходів

¹ За Alberta Education (1995). Programming for students with special needs series: Essential and supportive skills (Instructional strategies for teaching students with developmental disabilities, pp. 15–20)

роботи з учнями з РАС. Також важливо застосовувати структурування в організації фізичного середовища та під час планування конкретних видів діяльності.

Фізичне середовище в класній кімнаті можна структурувати таким чином:

- Виділити певні місця в класі для виконання конкретних дій (наприклад, спокійна робоча зона, місце для групової роботи, постійне місце, де можна підобідати тощо). Для фізичного позначення цих зон можна використати килимки, кольоровий скотч або відповідні позначки.
- Чітко позначити матеріали й виділити для них окреме місце.
- Заховати матеріали, що не стосуються діяльності, запланованої на цей час, аби не відволікати дітей.
- Позначити відведене дитині місце її фотографією чи іншим зрозумілим для неї способом.
- Для різних уроків чи завдань використовувати різнокольорові закладки, теки або скріпки.
- Виділити кожному учневі дві коробки: в одну класти завдання, що він має їх виконати, а в другу — вже виконану роботу.
- Усі матеріали для виконання робіт групувати і складати (наприклад, в окремі прозорі теки можна класти олівці, чисті аркуші паперу, унаочнення тощо).

Один із найефективніших підходів — **використання унаочнення**. Учні можуть демонструвати відносну самостійність конкретного мислення, механічної пам'яті, розуміння візуально-просторових залежностей, однак мають особливості абстрактного мислення, соціального пізнання, спілкування, уваги. Піктограми та візуальні підказки суттєво допомагають учням навчатися, спілкуватися й розвивати самоконтроль.

Одна з переваг наочних опор полягає в тому, що учень може їх використовувати стільки часу, скільки йому потрібно для обробки інформації (на відміну від усної інформації, що відразу ж зникає після її повідомлення). Для учнів із

труднощами обробки мовлення і тих, які потребують для цього більше часу, усна інформація створює додаткові труднощі. Часто учням з РАС важко стежити за важливою інформацією, водночас наочність дає змогу зосередитися саме на важливому.

Візуальні опори та символи можуть бути прості і складні, конкретні й певною мірою абстрактні. Слід рухатися поступово до ускладнення (від реального предмета чи ситуації до чорно-білого зображення, кольорової фотографії, кольорового малюнка, лінійного малюнка, і нарешті — графічного символу й писемного мовлення). Об'єкти — це найпростіша конкретна форма унаочнення. Графічні символи, хоча вони достатньо складні й абстрактні, успішно застосовувалися під час роботи з багатьма учнями з РАС.

У класі наочність можна використовувати в різноманітні способи, але, щоб бути корисною, вона має відповідати рівневі розуміння учня. Наприклад, якщо в учня спостерігається значна затримка розуміння, корисно зобразити інструкційну карту виконання конкретного завдання, використовуючи фотографії дитини, яка виконує це завдання. В інших випадках достатньо відобразити ці дії піктограмами або словами.

Наочність можна використовувати для:

- зображення запланованих завдань і дій;
- розвитку самостійності;
- полегшення організації;
- навчання соціальних навичок;
- розвитку комунікації;
- заохочення до належної поведінки;
- чіткого визначення очікувань;
- опису варіантів вибору.

!!! Орієнтовні приклади впорядкування завдань:

*Перед тим як навчати чогось, попросіть учнів при-
брати з парти всі зайві предмети.*

*Під час читання краще дати учневі текст для читан-
ня на окремому аркуші, а не книжку із цим текстом.*

Створіть набір малюнків, що демонструють порядок виконання дій під час самостійної роботи.

Перевірте, щоб у кожного завдання був чіткий початок і чіткий кінець. Наприклад, якщо учневі потрібно виконати записані на аркуші приклади, позначте перший із них зеленим маркером, а останній — червоним.

Якщо пропонуєте дитині завдання, дайте також зразок чи ілюстрацію його виконання (який вигляд воно повинне мати після завершення).¹

Загалом учням з РАС така структура виконання потрібна більше, ніж іншим дітям. Утім наявність чіткого плану дій корисна для всіх учнів класу, а не лише для дітей з РАС. Відповідно, важливо врахувати таку потребу під час підготовки виконання певного завдання чи середовища для роботи. Упорядкування завдання й навчального середовища підвищує самостійність дитини та сприяє її успішності. Коли діти звикнуть до встановленого порядку виконання дій і класного середовища, на це можна буде звертати менше уваги й послаблювати порядок.

Навчання на основі діяльності

Навчання на основі діяльності традиційно відбувається в рамках звичайних уроків. Під час цієї діяльності педагог проводить відповідне навчання, дає вказівки, а також природні підкріплення. Застосування навчання на основі діяльності потребує ретельного планування, щоб створити для учня якомога більше можливостей для тренування вмінь у тих ситуаціях, в яких вони зазвичай застосовуються в реальному житті. *Наприклад, на уроці малювання вчитель ставить за мету навчити учня розрізняти кольори. Він звертається до дитини: «Дай мені червоний папір», «Візьми червону фарбу», «Дай Олені червоний фломастер». Оскільки підкріпленням демонстрації правильної дії є природна участь*

¹ За MacEwan's. Special Needs Educational Assistant Program. Developmental Disabilities (pp. 1–7).

у виконанні конкретних дій, слід дуже ретельно добирати мотивуючі чинники.

!!! Використання елементів природного навчання:
учитель застосовує підходи й теми, спираючись на інтереси учня, який має бути небайдужим до запропонованої діяльності;

відповідями учня можна керувати (наприклад, забирати в нього улюблену іграшку або робити підкріплення, що йому подобаються);

підкріплення пов'язане з відповідями учня (наприклад, учень розмовляє з іграшкою й отримує можливість погратися з нею);

елементи навчання вбудовані в діяльність учня.

Навчання на основі діяльності дає змогу педагогам зосередитися на багатьох цілях та вміннях у рамках однієї діяльності. Наприклад, можна використати прості складання пазлів для розвитку комунікативних навичок (попросити пазл), соціальних навичок (працювати по черзі з однокласником), моторних навичок (скласти пазли) і когнітивних навичок (вкласти пазли саме на відповідне місце). Окрім цього, є можливість включати підкріплення в діяльність. Оскільки навчання на основі діяльності відбувається в ситуаціях звичайних дій, то засвоєні вміння легко узагальнювати.

Заохочення до самостійності та зменшення допомоги

Учням з РАС необхідні можливості для розвитку самостійної поведінки. Якщо їм надавати постійну підтримку, самостійність може не розвинутися. Це відбувається через залежність від підказок або очікування підказок. Саме тому важливо, щоб педагоги та асистенти вчителя постійно заохочували учнів максимально самостійно виконувати завдання та брати участь у спільній діяльності класу. Коли в дитини розвиватимуться певні вміння й навички, слід докласти зу-

силь для зменшення допомоги дорослих. Зокрема: зменшувати допомогу дорослого і контроль з його боку.

Для зменшення допомоги дорослих часто застосовується ієрархія підказок.

Підказки можуть бути:

- вербальні (наприклад, формулювання завдання);
- наочні (наприклад, демонстрація того, що і як слід зробити);
- фізичні (безпосередня допомога).

Коли учень почне отримувати кращі результати, підтримку необхідно послаблювати. Важливо стежити за покращенням умінь дитини, аби підказки відповідали її рівню, і за тим, щоб не посилювати залежність дитини від підказок.

Застосування важливого для дитини підкріплення

Підкріпленням, що підсилює бажання учня виконати завдання, може бути будь-що — від похвали до реального предмета. Підкріплення посилює певні дії. Учні з РАС можуть не мотивувати підкріплення, що є дієвими для інших дітей.

Наприклад, таким учням може знадобитися:

- побути на самоті;
- поговорити з учителем/шкільним персоналом;
- сходити в їдальню;
- виконати вправи;
- погратися з бажаним предметом;
- послухати музику;
- погратися з водою;
- виконати дії, що подобаються;
- погратися з предметами, що стимулюють;
- посидіти біля вікна тощо.

Відтак, необхідно з'ясувати, що є мотиватором для такої дитини. Доречно зазначити це в ІПР.

Задоволення сенсорних потреб¹

Для мінімізації негативного впливу на учнів з РАС сенсорної інформації доцільно провести перевірку сенсорних чинників. Слід врахувати таке:

Аудіальні стимули: • Чи наявні в середовищі шуми, що можуть негативно впливати на дитину (вентилятори, аудіоколонки, дзвінки, скрипіння дверей, гудіння кондиціонера, сигналізація, голоси людей тощо)? • Яка загальна звукова ситуація в середовищі, чи можна її передбачити, як часто звуки повторюються? • Що можна зробити для мінімізації негативного впливу, який вплив можуть чинити ці стимули на учня з РАС? • Зверніть увагу на розуміння учнем словесної інформації та час, який потрібний йому для обробки інформації, сприйнятої на слух, а також на переключення уваги між звуковими стимулами. • Зверніть увагу на те, чи є в середовищі учня звукові стимули, що дуже подобаються йому або заспокоюють.	Візуальні стимули: • Чи є в середовищі зорові стимули, що негативно впливають на здатність дитини стежити за роботою (світло, рух, відбиття світла, кольорова гама)? • Зверніть увагу, на якому рівні знаходяться очі дитини, місце вчителя відносно дитячої парти, а також на те, що може відволікати її від навчання. • Урахуйте час, необхідний дитині для переключення уваги. • Зверніть увагу на візуальні стимули, що можуть бути негативні для дитини. Зменшення впливу цих стимулів може покращити навчання та вгамувати проблемну поведінку. • Зверніть увагу на те, чи є в середовищі дитини зорові стимули, що їй подобаються.
Тактильні стимули: • Чи наявні в середовищі неприємні для учня поверхні? • Чи належна температура в класі? • Чи спостерігається в учня бажання до всього доторкнутися; небажання, щоб торкалися його?	Вестибулярні стимули: • Зверніть увагу на потребу учня рухатися й виконувати різні вправи. • Як учень реагує на рух? • Зверніть увагу на те, як ввести до навчального процесу необхідні для учня рухи.

¹ За Prizant Barry (1995). Autism (Autistic disorder). (pp. 248–250).

Смакові й нюхові стимули:

- Зверніть увагу на улюблені запахи та смаки дитини.
- Ураховуйте реакцію дитини на запахи під час вибору видів діяльності.
- Ці стимули можуть вплинути на формування відповідної поведінки.

Пристосування/адаптації
у навчальному процесі

Адаптація обладнання

Для підвищення успішності часом може знадобитися адаптація робочих матеріалів у класі. Можливі адаптації обладнання¹:

- Можуть знадобитися адаптери утримувачів олівців, ложок для учнів з особливостями моторної координації.
- Папір з накресленими лініями, що визначає рамки написання і допомагає учням писати.
- У деяких учнів спостерігається моторна нестриманість, їм складно контролювати свої рухи впродовж тривалого часу. У таких випадках утримувати увагу на темі, що вивчається, їм допоможе надута подушка для сидіння. Так само й інші діти уважніше слухають педагога, коли сидять на спеціальному м'ячі.
- Довгі шнурки на застібках або застібки «Велкро» полегшать процес одягання.
- Учні з особливостями моторної координації краще використовувати комп'ютер для виконання письмових завдань. Деякі з них із задоволенням вивчають комп'ютерну грамотність у ранньому віці.
- Адаптовані ножиці допоможуть дітям самостійно й краще вирізати з паперу.

¹ За Alberta Learning (2003). Programming for students with special needs series: Teaching students with autism spectrum disorders (Book 9). (What are autism spectrum disorders?, pp. 251–267), (Classroom instruction, pp. 268–298), (Strategies to facilitate communication, pp. 299–317).

- Дітям з РАС складно зрозуміти просторові поняття (наприклад, праворуч — ліворуч). Можна позначити, наприклад, черевики, щоб полегшити взування на відповідну ногу.
- Деяких дітей відволікає другорядна інформація (наприклад, номери сторінок, лінії, малюнки тощо). Для них доречно видалити зайву інформацію (наприклад давати тексти, завдання на окремих аркушах).
- Деяких учнів відволікають від роботи блискучі поверхні. Парти мають бути з матовою поверхнею, на блискучі підручники можна одягти обкладинки нейтрального кольору.

Адаптація фізичного оточення

Оскільки багатьом учням з РАС складно обробляти сенсорну інформацію, важливо продумати, в якому місці в класі така дитина навчатиметься найкраще. Якщо діти надмірно реагують на звукові стимули, то не потрібно садити їх біля дверей. Так само й учнів, які погано реагують на штучне світло, краще садити ближче до вікна. Якщо дітей від роботи відволікають комп'ютери чи зображення на стінах, їх потрібно садити так, аби вони їх не бачили.

У деяких ситуаціях корисно відвести місце в класі для виконання певних дій. Наприклад, учні з РАС активніше беруть участь у груповій роботі, якщо вона проводиться на килимку в кутку класу. Щоб не привертати увагу до конкретного учня, можна роздати килимки всім. І навпаки, якщо учневі важко зосередитися в оточенні однокласників, його можна садити окремо від усіх або в кінці класу.

Адаптація завдань

Учням з РАС потрібно більше часу для обробки вербальної інформації та надання відповіді. Ці труднощі часто ускладнюються затримкою розвитку моторної координації. Під час введення нових понять або розв'язання відносно складних завдань, слід давати учням більш короткі, стислі варіанти завдання. Наприклад, якщо завдання для всього класу складається з 10 виразів, то для учнів з РАС достатньо 5. Коли

учні демонструватимуть успіхи, обсяг завдань можна поступово збільшувати, щоб із часом учні з РАС виконували такий самий обсяг роботи, як і їхні ровесники.

Адаптація способів презентації матеріалів

Зважаючи на те, що однією з ключових ознак РАС є порушення комунікаційних навичок, ефективною буде зміна способу навчання та проведення уроків.

Слід скоротити тривалість або спростити презентацію нового матеріалу.

Оскільки в деяких учнів спостерігаються труднощі з утриманням уваги, їм складно стежити за усними повідомленнями і пригадувати усні вказівки. Краще таким дітям давати завдання, написані на аркуші паперу, щоб під час виконання роботи вони могли час від часу дивитися та пригадувати, що саме задано. Деякі діти дають точніші відповіді, коли текст написаний відносно великим шрифтом.

Учні з РАС зазвичай навчаються з візуальними опорами, і в багатьох ситуаціях для них «картинка важливіша за слова». Корисно часто використовувати унаочнення.

Адаптація продуктів навчальної діяльності

Вербальні навички дітей з РАС мають суттєві особливості, тож доречно адаптувати їхні відповіді на запитання та презентацію виконаного завдання. Урахуйте, що учням з РАС легше:

- писати друкованими літерами, ніж рукописними;
- відповідати одним словом, а не фразою чи реченням;
- обводити правильну відповідь, а не писати її;
- давати відповідь-копію, а не вільно сконструйовану;
- показувати на правильну відповідь, ніж писати її;
- відповідати за допомогою малюнків-символів, ніж словами;
- малювати, ніж писати відповідь словами;
- перелічувати набір фактів, а не будувати зв'язну розповідь чи її частину.

Зміна змісту діяльності та рівня складності

Інколи потрібно змінити зміст або складність навчальної діяльності, для того щоб краще задовольнити інтереси й навчальні потреби учнів з РАС. Цей вид адаптацій (інколи за потреби і модифікацій) може набувати різних форм.

Оскільки таким учням складно зрозуміти абстрактні поняття, краще презентувати їх дуже конкретно. Наприклад, щоб учні зрозуміли зміст абстрактних понять, потрібно навести конкретні приклади і пояснити кожен із них. Це можна зробити словами, малюнками або прикладами з реального життя.

Для пояснення абстрактних понять можна використовувати карти понять. Вони дають змогу групі учнів працювати над одним і тим самим проектом на різних рівнях. Зазвичай головне поняття формулюється в центрі аркуша словами або малюнками. Потім від нього відходять лінії, що пов'язують з ним деякі інші факти або поняття. Кожне з них описується словами, малюнками або вирізаними із журналів фотографіями. Карти понять корисні, оскільки вони наочно зображують певне поняття або тему. Також вони дають змогу учням з РАС брати активну участь у групових проектах.

Деякі учні з РАС відмовляються виконувати нецікаві для них завдання. Тому важливо до змісту уроку інтегрувати зацікавлення дітей. Деяких учнів мотивує введення сенсорного елемента в навчальну діяльність (наприклад, вивчення букв буде цікавішим, якщо їх не просто писати на аркуші паперу, а виписувати на піску чи ліпити з тіста).

Учні з РАС зазвичай більш умотивовані, коли дії мають конкретну зрозумілу для них мету. Рахувати кубики, для того щоб просто рахувати, — нецікаво, а от порахувати кількість учнів у класі та повідомити цю інформацію вчителю — важливіше. Написання слів — нецікаво, а от складання свого меню або розкладу дій на завтра має зрозумілу мету.

Навчання організованості

Деяким учням з РАС важко тримати в порядку матеріали й знаходити їх за потреби. Також вони можуть пропускати важливі усні вказівки, через що виникає тривога. Одним зі способів уникнути таких проблем є навчання учнів уміння застосовувати ефективні підходи організації/упорядкування. Можна:

- позначати матеріали кольором, щоб з окремим предметом асоціювався певний колір (наприклад, математика червона, мова синя);
- на партах чи в індивідуальних шафах учнів наклеювати позначки, куди слід класти матеріали;
- давати учням коробочки або пакети, в які слід складати матеріали для певного предмета;
- давати учням розклади робіт і списки перевірки, аби переконатися, що вони знають, які завдання й до якої дати мають виконати;
- допомагати учням упорядкувати їхні тексти з робочими матеріалами;
- давати учням аркуші перевірок, де б вони позначали виконання конкретних дій (наприклад, складання всіх своїх речей у рюкзак після завершення уроку).

РОЗЛАДИ МОВЛЕННЯ ТА МОВИ

Загальний огляд

Розлади мовлення та мови найчастіше виникають у дошкільному віці, у багатьох випадках зберігаються у шкільному віці, а іноді спостерігаються впродовж усього життя. Досить часто розлади мовлення та мови є супутньою ознакою інших порушень у дітей, зокрема порушень слухової сфери, когнітивної, фізичної. Зважаючи на те, що мова — це складна система знаків, символів, правил їхнього використання, а мовлення є відтворенням цієї системи знаків, розлади мови й мовлення фіксуються тоді, коли мова і мовлення людини відрізняються від мови й мовлення осіб її віку, національної чи етнічної групи. Розлади мовлення та мови досить часто призводять до порушень комунікації, іноді досить складної форми, що впливає на все подальше життя.

Класифікація

Розлади мовлення та мови досить часто проявляються в різноманітних формах і супроводжуються порушеннями розумових операцій (аналізу, синтезу, класифікації, узагальнення, звукового та буквенного прогнозування). Прояви мовленнєвих порушень можуть бути різними: від досить простих форм (відсутність, заміна звука) до досить складних (повна відсутність мовлення за збереження слуху, розлад мовлення внаслідок неврологічного захворювання тощо). Класифікують мовленнєві розлади за клінічними ознаками (клініко-педагогічна класифікація) та на основі спільності проявів порушення (психолого-педагогічна класифікація). Тип мовленнєвого порушення визначається після проведення логопедичного обстеження з урахуванням показників психофізичного стану дитини.

Типи мовленнєвих розладів:

- порушення звуковимови (дислалія);
- порушення голосу (афонія, дисфонія та фонастенія);
- порушення звуковимови і тембру голосу, пов'язані з уродженим дефектом будови артикуляційного апарату (ринолалія);

- порушення звуковимови та мелодико-інтонаційної сторони мовлення, зумовлені недостатністю іннервації м'язів артикуляційного апарату (дизартрія);
- порушення комунікативної функції мовлення за правильно сформованих засобів спілкування (заїкання, тахілалія, брадилалія);
- відсутність або недорозвинення мовлення в дітей, зумовлене органічним ураженням головного мозку (алалія);
- повна або часткова втрата мовлення, спричинена органічним локальним ураженням головного мозку (афазія);
- загальне недорозвинення мовлення;
- порушення письма (дисграфія) та читання (дислексія).

Загальні ознаки

Розлади мовлення та мови мають загальні ознаки, за якими їх можуть розпізнати вчителі або батьки. Серед них найбільш помітними є:

Неправильна вимова звуків	Викривлена вимова (наприклад, горлова вимова [p], або міжзубна вимова [c] / [з], або бокова вимова [ш] / [ж] та ін.)
Заміна та перекручування звуків	За труднощів вимови одного звука дитина може його замінювати на простіший у вимові (наприклад, [p] на [л]; або [ш] на [c] і т. п. (наприклад: «кнолик» замість «кролик»)
Пропуск звуків	За труднощів вимови звука дитина може не використовувати його в словах, що інколи спричиняє незрозуміння їхнього значення (наприклад: «колик» замість «кролик»)
Загальна «змазаність» мовлення	Відмічається нерозбірливість висловлювань (викривлена вимова, заміни і пропуски звуків, переривчастість видиху призводять до порушення інтонації і плавності мовлення; спостерігається порушення голосу: від хрипкості й тихого звучання до повної відсутності або, навпаки, час від часу до занадто гучного звучання)
Недосконалість розрізнення звуків мовлення на слух	Труднощі розпізнавання звуків під час їх сприйняття на слух (наприклад, звучить м'який [c], а дитина не чує пом'якшення і визначає його як твердий [c] і т. п.

Наявність вимушених пауз, повторів одиниць мовлення	Мимовільні зупинки, складність переключитися з одного звуку, складу або слова на наступний під час висловлювання, що є ознаками заїкання
Бідність словникового запасу	Труднощі в доборі слів під час висловлення думки, неодноразове використання тих самих слів або таких, що не зовсім доречні в конкретній ситуації
Граматична недосконалість	Труднощі з узгодженням слів між собою у словосполученнях, реченнях або добір неправильної форми слова (наприклад, «маленький лялька», «у класі не вистачає стілок (замість стільців)» та ін.)
Недосконалість навичок читання і письма, що не зникає до другого півріччя навчання у 2 класі	Труднощі запам'ятовування друкованих літер; тривалий період формування навичок переходу від розпізнавання окремих букв до називання складів (а потім слів); наявність замінів, пропусків, додавань літер, що мають схожі ознаки; численні помилкові здогадки (дитина не дочитує слово, а вигадує його продовження); труднощі в розумінні прочитаного та ін.; наявність замінів, пропусків, додавань літер, складів слів, пунктуаційних і орфографічних помилок та ін. у письмових роботах школярів (списування, диктанти, творче письмо). ¹

Зазначені особливості негативно позначаються на навчанні способів утворення і використання звуків для утворення складів і слів (фонетиці), на засвоєнні поєднання найменш значущих одиниць мови (морфем) й утворенні слів (морфології); на складанні речень, зв'язних текстів і т. д. (синтаксисі); на змістовому визначенні значень слів, речень (семантиці), у результаті чого страждає і формується недосконала комунікація — як усна, так і писемна, що базується на мовленнєвих навичках. Мовленнєві навички та уміння формуються у процесі повноцінного засвоєння фонетики, морфології, синтаксису на основі усвідомлення та засвоєння семантики мови. Так, в учнів з фонетичними порушеннями можуть виникати труднощі з декодуванням усного мовлення або заміною звуків (наприклад: «бодре» замість «добре» і т. п.). Неправильне вживання префіксів і суфіксів, помилкове використання слів в однині і множині,

¹ Данілавичюте Е. А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі / Е. А. Данілавичюте // Особлива дитина: навчання і виховання, 2018. — № 3 (87). — С. 7–19.

сплутування часів і т.п. (наприклад: «Це моє книжка», «Я малюю дерево вчора») свідчать про проблеми морфологічного характеру. Недостатній словниковий запас, недоречно використання слів і/або нездатність зрозуміти приховане значення слова, узагальнити поняття тощо свідчать про наявність порушень, пов'язаних із семантикою. Порушення, що проявляються у нездатності застосувати мовні засоби в певному контексті чи розмові, а також нездатність зрозуміти особливості й тонкості гумору чи сленгу і т. ін. свідчать про необхідність вирішення комунікативних проблем у дітей.

Можливі ознаки порушення мовлення та мови у дітей:

Погана артикуляція, нечітке, надто повільне чи занадто швидке мовлення, наявні зупинки, повторення, переключування слів та ін.

Дитина не може чітко й послідовно висловлювати свої думки; розгублюється під час усних указівок, ставить запитання не за темою, не розуміє прихованого значення слів та речень, часто не розуміє змісту прочитаного, має значні труднощі за опанування норм писемного мовлення; уникає спілкування, розмов та будь-якої усної взаємодії і т. ін., однак при цьому в неї спостерігаються нормотипові показники фізичної, когнітивної та сенсорних сфер. У такому разі слід провести ретельне логопедичне обстеження з метою визначення наявного мовленнєвого розладу.

Підтримка

Діти, у яких визначено мовленнєві та/або мовні порушення, потребують логопедичної допомоги, оскільки за умови надання спеціальної допомоги більшість мовленнєвих порушень у дітей усувається в дошкільному та молодшому шкільному віці. Водночас на фоні мовленнєвих порушень, насамперед складної етіології, досить часто в дітей можуть спостерігатися особливості розвитку когнітивної сфери:

сприйняття, уваги, пам'яті, контролю емоційно-вольової сфери, зокрема поведінкової. У таких випадках окрім логопедичної дитина потребує й психологічної допомоги.

Подолання мовленнєвих порушень вимагає чималих зусиль від усіх фахівців, які задіяні у процесі корекційно-розвиткової діяльності, що є складовою освітньої діяльності за навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовлення. Чільне місце у цьому процесі посідає педагог, оскільки саме він навчає учнів спілкуватися, а не лише говорити. Педагог має бути обізнаним щодо таких питань:

- на якому етапі надання логопедичної допомоги перебуває дитина, що на даному етапі розвитку мовлення вже є доступним і потребує багаторазового повторення, вдосконалення, а яких ситуацій використання мовлення поки що слід уникати;
- за яких умов дитина краще здатна впоратися із завданням, що спирається на мовлення, і як створити ці умови (які слухові, зорові, рухові опори доречно використовувати під час виконання певного завдання або відповіді);
- у якому стані перебуває загальна і дрібна моторика дитини; зорово-моторна і зорово-просторова координація, як їх можна вдосконалити у разі потреби;
- які психологічні бар'єри заважають успішному опануванню мовлення і як їх поступово подолати, цілеспрямовано і системно застосовуючи необхідні техніки на кожному занятті/уроці, незалежно від галузі знань.

Важливо враховувати отриману інформацію, плануючи діяльність дитини на кожному занятті/уроці і навіть у позаурочний час. Такий підхід неминуче уможливить появу швидких позитивних результатів навчання завдяки однонамітності вимог, що висуваються дитині всіма учасниками освітнього процесу.¹

¹ Данілавічюте Е. А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі / Е. А. Данілавічюте // Особлива дитина: навчання і виховання, 2018. — № 3 (87). — С. 7–19.

Організація навчання в інклюзивному середовищі

Діти з порушеннями мовлення зазвичай навчаються у звичайних закладах освіти. За складних мовленнєвих розладів у разі потреби проходять курс лікування та логопедичної допомоги в медичних закладах. Однак, ураховуючи мовленнєву патологію, навчати дитину з розладами мовлення слід, застосовуючи спеціальні методичні прийоми, зокрема:

Перед тим як давати якісь вказівки, приверніть увагу дитини	Говоріть повільно й чітко, але не перевантажуйте своє мовлення. Давайте прості короткі вказівки. Завдання ставте логічно й послідовно. Використовуйте слова, що позначають певну послідовність виконання дій, наприклад: «спочатку», «потім», «нарешті». Використовуйте наочність і письмові вказівки, щоб підкріпити їхню усну подачу. Наголошуйте на ключових словах під час говоріння, особливо під час надання нової інформації. Ефективними стануть також попередні вказівки з акцентом на основних ідеях, що презентуватимуться пізніше. Використовуйте жести, що допомагають зробити усне мовлення зрозумілішим. Для привертання уваги змінюйте інтонацію й силу голосу. Перевіряйте, як діти зрозуміли вас: ставте їм запитання або просіть коротко переказати інформацію після того, як були зазначені ключові моменти. Перефразовуйте завдання й інформацію за допомогою простих і коротких речень, повторюючи вже поставлене завдання. Заохочуйте дітей ставити запитання, якщо їм щось незрозуміло. Чітко здійснюйте переходи в процесі навчання. Переглядайте й повторюйте з дітьми раніше вивчений матеріал. Звертайте увагу на ознаки втоми в дітей і за потреби робіть перерви. Не демонструйте свої труднощі, розгубленість, коли дитина не може зрозуміти подану вами інформацію. Не просіть дитину одночасно слухати й записувати. Якщо в дитини важкі проблеми зі звуковою обробкою, попросіть її сусіда по парті написати для неї конспект або давайте їй копію свого конспекту. Також можна записувати весь урок на відео.
---	--

Навчайте учнів уважно слухати, коли ви даєте завдання	Для цього є кілька способів: Ще раз повторіть завдання, але вже в питальній формі: «Скільки виразів ти повинен розв'язати?» Попросіть дитину повторити своїми словами завдання, що вона має його виконати: «Скажи всім, на якій сторінці слід прочитати текст». Запишіть на дошці ключові слова з поставленого завдання, зверніть увагу учня на ці слова: «Прочитай. Повтори і подумай!»
Навчайте дітей слухати один одного	Вони можуть повторити завдання своєму сусідові, перед тим як почнуть його виконувати: «Повернися до свого сусіда й поясни, який має бути перший крок». Учні також можуть запитувати один одного через певні часові інтервали для перевірки тестів або проводити неформальні перевірки розуміння.
Заохочуйте учнів уважно слухати лекції/виступи	Після визначення мети уроку найкраще заохотити учнів до уважного слухання через пригадування того, що вони вже знають із цієї теми. Нехай вивчення певного питання вони розпочинають з обговорення — мозкової атаки. Дітям це подобається. Вони можуть вигадувати нові ідеї й ділитися інформацією; учителі хвалять учнів за те, що вони вже щось знають з нової теми. Є багато способів опитування, за допомогою яких учнів можна зацікавити певною темою. На початку уроку попросіть дітей скласти список питань, що їх цікавлять з певної теми. У ході уроку час від часу звертайтеся до цього списку й відмічайте в ньому, на які із цих запитань ви вже відповіли. Якщо до кінця уроку певні запитання лишаються без відповіді, попросіть учнів дати відповідь на них самостійно або в ході групової роботи. Завжди намагайтеся ставити такі запитання, що стимулюють плідну, креативну роботу дітей і заохочують їх до формулювання власної точки зору.¹
Як уникнути проблеми з голосом (афонії, дисфонії, фонастенії)?	Проблеми з голосом у дитини виникають через заподіяння шкоди голосу. Щоденне неправильне користування голосом є серйозною проблемою. Погані голосові вміння можуть призвести до набрякання голосових зв'язок і наростів, що називаються поліпами або вузликами. Через це голос може стати неприємним і неефективним (дисфонія).

¹ За «Слухайте, щоб навчатися» (с.10), Л. К. Пруден, 1992, Бредфорт, Техас / Listen to Learn (p. 10), by K. L. Pruden, 1992, Bredford, TX.

	Голосова терапія (або якщо рекомендовано, то і хірургія) вирішить проблему лише у випадку, якщо учень припинить користуватися поганими звичками мовлення. Це нелегко, але потрібно для тривалого покращення якості голосу. Учитель відіграє важливу роль у цьому процесі.
Що таке зловживання голосом і неправильне його використання?	До зловживання голосом зазвичай належить напруження голосових зв'язок під час крику, кашлю чи прочищення горла. Неправильне використання голосу — це занадто голосне чи дуже тихе говоріння з напруженням. Це трапляється, наприклад, тоді, коли людина змушена перекикувати фоновий шум, щоб її почули. У кожного в житті бувають моменти, коли він зловживає голосом або неправильно його використовує, але проблема виникає тоді, коли таке зловживання стає звичкою.
Джерела зловживання голосом:	Крик, верещання; говоріння через силу, проштовхування; надмірне говоріння; постійне прочищення горла чи кашель; напруження голосу для імітації шуму двигуна машини або літака, сирен, звуку гальм.
Джерела неправильного використання голосу:	Розмова дуже гучна; говоріння на надмірно тихих чи високих тонах; говоріння стає все голоснішим, щоб перекичати наявний шум.

Як можна зменшити зловживання голосом і неправильне його використання

Для вирішення проблем дитини з голосом логопеди перш за все рекомендують медичне обстеження, щоб чітко визначити проблему. Зараз багато людей звертається до логопедів, щоб допомогти змінити голосові звички дитини. У багатьох дошкільників і учнів початкової школи можна сформувати правильні голосові звички. Різним дітям до чотирирічного віку потрібні постійна підтримка й нагадування, оскільки в них ще не повністю розвинувся самоконтроль, щоб контролювати, коли потрібно змінити силу голосу.

Упровадження деяких з наведених далі порад потребує великого терпіння. Ламати погані звички дитини нелегко, тому

треба проконсультуватися з логопедом щодо того, які із запропонованих дій найкраще підійдуть для конкретного учня.

Визначте випадки зловживання й неправильного використання голосу	Ви спостерігаєте за дитиною в більшості ситуацій та протягом тривалішого часу, ніж логопед. Можна скласти список ситуацій, у яких, швидше за все, дитина зловживатиме голосом або неправильно його використовуватиме. Дослухайтеся: чи багато учень кричить на шкільному майданчику або на уроці фізкультури? Чи чули ви, щоб дитина кричала під час спортивних ігор чи ігор з друзями? Чи часто вона кашляє або прочищає горло? Протягом тижня уважно спостерігайте за такими діями учня, записуйте все, а потім передайте цей список логопеду.
Зупиняйте дитину, коли вона говорить голосно та з надривом	У таких випадках нагадуйте дитині, що слід говорити тихіше й спокійніше. Покажіть їй, як. Домовтеся з дитиною про жестовий сигнал (наприклад, доторкання до свого горла або вуха) — він сповіщатиме її про потребу знизити рівень голосу. Таким чином, вам не потрібно буде постійно словесно звертатися до учня й перебивати його мовлення. Інколи корисно наклеїти учневі нагадування на парту. Подумайте, яким чином можна нагадувати дитині про це так, щоб не травмувати її.
Запропонуйте учням замість крику користуватися іншими засобами повідомлення	Якщо дитина збирається йти на ігровий майданчик чи урок фізкультури, де вона, швидше за все, кричатиме, запропонуйте їй взяти із собою дудку, свисток або світлові мигалки, щоб привертати до себе увагу без крику. Для привертання уваги дітей на майданчику краще свиснути, ніж кричати.
Переконуйте дітей відмовитися від безсловесних криків	Під час гри діти часто кричать, імітуючи звук двигуна автомобіля, вищання гальм, гудіння літака і т. д. Поясніть дітям, як це негативно впливає на їхній голос, і запропонуйте подавати інші звуки. Наприклад, звук видихання повітря (шшшшш...) набагато корисніший, ніж високий писк (і-і-і-і...). Частого прочищення горла можна уникнути, привернувши до цього увагу дитини. Складно умовити дитину, щоб вона не кашляла. Попросіть логопеда навчити дітей кашляти тихо. Так вони уникнуть нанесення шкоди голосовим зв'язкам.

Приберіть джерела фонового шуму	Де тільки можливо, приберіть джерела фонового шуму, щоб дитина не перекикувала їх. Розкажіть їй про гамірні місця, наприклад, кафетерій під час перерви. Дитина має звертати увагу на галас і не намагатися постійно говорити голосно, щоб його перекичати.
Не говоріть багато	Нереально завжди й усюди мовчати. Потрібно, щоб дитину бачили і чули. Проте інколи корисно обмежити тривалість розмов. Можна ставити дитині завдання, щоб вона виконувала їх на самоті, наприклад, читати, малювати та ін. Якщо дитина протягом дня багато кричала й розмовляла з друзями, протягом кількох наступних днів нехай попрацює у спокійному оточенні або індивідуально.
Винагороджуйте дитину за правильні мовленнєві звички	Не забувайте хвалити учня, коли він говорить спокійним голосом або робить своє мовлення тихішим. Часто логопед пропонує вчителю винагороджувати дитину за правильне мовлення. Учитель має спостерігати за дитиною, занотовувати моменти, коли вона говорить правильно, і потім винагороджувати її за такі дії.
Будьте самі зразком	Намагайтеся говорити у відповідній тональності й з належною силою голосу. Нагадуйте учням у класі про необхідність говорити по черзі, а не кричати, для того щоб привернути увагу.
Звертайте увагу на стан здоров'я	Часті переохолодження або інфекційні захворювання верхніх дихальних шляхів впливають на голос і голосові зв'язки учня. Високий ризик проблем із голосом також мають діти, які страждають на алергію.
Звертайте увагу на зміни голосу	Якщо ви помітили зміни в голосі учня, обов'язково проконсультуйтеся з логопедом.

Стратегії навчання в інклюзивному класі

Під час навчання дітей з розладами мовлення важливо висувати вимоги щодо виконання дитиною завдань з урахуванням стану мовлення та найближчих перспектив його розвитку. При цьому запорукою правильності та вчасності вимог з метою отримання найкращих навчальних досягнень є професійна співпраця педагога та логопеда, за якої фахівці виробляють загальні довгострокові та актуальні стратегії навчання. Визначені стратегії можуть бути як загальні для

окремих груп учнів з подібними порушеннями, так і індивідуалізовані, залежно від мовленнєвої патології.

За труднощів процесу читання (дислексії):	• Використовуйте простіший або альтернативний текст для читання. • Скорочуйте обсяг тексту для читання. • Дозволяйте учням записувати виклад нового матеріалу на аудіоносії та використовувати альтернативні способи збирання даних (запис на диктофон, довідкові таблиці чи схеми тощо). • Використовуйте шрифт більшого розміру в роздатковому матеріалі й текстах. • Надавайте більше часу для виконання тестів і завдань. • Використовуйте адаптовані навчальні тексти, надруковані великим шрифтом. • Читайте завдання для учнів. • Читайте стандартні інструкції щодо виконання завдань кілька разів перед початком екзамену. • Записуйте інструкції щодо виконання завдань на аудіокасету. • Завчасно надавайте письмові інструкції щодо виконання завдань на екзаменах. • Використовуйте допоміжні технічні засоби, наприклад: оптичні системи розпізнавання знаків тексту, аудіокнижки, комп'ютерні програми для читання електронного тексту вголос.
За труднощів процесу письма (дисграфії):	• Дозволяйте учням записувати виклад нового матеріалу на аудіоносії. • Надавайте короткий зміст у письмовій формі. • Використовуйте індивідуалізовані варіанти завдань (зменшений обсяг роботи, розділення завдань на частини, розраховані на тривалий термін, додатковий час для завершення завдань, альтернативні завдання, можливість виконувати домашнє завдання під час перебування в школі тощо). • Дозволяйте учням використовувати альтернативні способи збирання даних (запис на диктофон, інтерв'ю, довідкові таблиці та схеми тощо). • Допускайте певну кількість помилок у письмових завданнях.

	• Надавайте більше часу для виконання завдань. • Дозволяйте іншим учням записувати виконане завдання або використовувати диктофони для відповідей (на звуковому записі учень має вказувати знаки пунктуації та поділ на абзаци). • Не зважайте на недотримання правил правопису, пунктуації та оформлення. • Приймайте відповіді, що складаються з ключових слів, а не повних речень. • Використовуйте допоміжні технічні засоби, наприклад: текстові редактори, програми перевірки орфографії, програми перетворення тексту на мовлення.
За труднощів запам'ятовування:	• Надавайте письмові схеми. • Надавайте письмові інструкції (на дошці, в робочих зошитах, переписані іншими учнями в зошит для запису завдань тощо). • Використовуйте спеціальну процедуру/порядок дій для здачі виконаних завдань. • Надавайте перелік контрольних запитань для завдань, що триватимуть довгий час. • Читайте стандартні інструкції щодо виконання завдань кілька разів. • Використовуйте підказки (бажано в письмовій формі: «див. сторінку...», «нагадай правило про...», «перечитай параграф...» тощо). • Дозволяйте учням користуватися допоміжними матеріалами для надання відповіді (арифметичними таблицями, словниками, калькуляторами, текстовими редакторами, програмами перевірки орфографії тощо).
За наявності проблем з моторикою:	• Використовуйте допоміжні або адаптивні пристрої (дошки з нахилом, настільні підставки для читання, олівець/ручку адаптованого розміру та зручну для тримання, альтернативну клавіатуру, портативний текстовий редактор тощо). • Висувайте реалістичні вимоги до акуратності. • Зменшуйте обсяг переписування з книжки чи дошки або взагалі не використовуйте завдання такого типу. Для цього надавайте копії нотаток, дозволяйте учням робити ксерокопію нотаток однокласників, надавайте однокласнику копірку для ведення нотаток у двох примірниках.

	• Надавайте більше часу для виконання завдань. • Змінюйте обсяг та форму відповідей. • Приймайте відповіді, що складаються з ключових слів, а не повних речень. • Дозволяйте учням не писати відповіді, а друкувати їх чи відповідати усно.
--	--

Слід зазначити, що загальна організація уроку для дітей з порушеннями мовлення та мови залежить від стану мовленнєвого розвитку і всієї мовленнєвої функції в цілому. Однак загальні організаційно-методичні рекомендації щодо проведення уроку в інклюзивному класі застосовуються практично до усіх дітей, які мають розлади мовлення та мови. Серед них найбільш узагальненими є:

- Ставте завдання й надавайте важливу інформацію тоді, коли в класі найменше моментів, що відвертають увагу.
- Постійно використовуйте різні матеріали для привертання уваги учнів: унаочнення (малюнки або реальні предмети), словесні підказки.
- Завдання давайте конкретні.
- Записуйте завдання на дошці, на аркуші паперу, щоб дитина могла його перечитувати, якщо щось забуде.
- Коли говорите з дитиною, часто називайте її на ім'я.
- Підкріплюйте сказану інформацію жестами і виразом обличчя.
- Групуйте учнів попарно, щоб вони вчилися один в одного і мали підтримку від свого однокласника.
- Виділяйте на уроці час для того, щоб учні поговорили між собою, обмінялися інформацією й думками.
- Заохочуйте учнів користуватися розкладом або календарем, куди можна записувати інформацію і таким чином стежити за поставленими завданнями.

Під час навчання учнів з досить складними мовленнєвими розладами, з урахуванням порад логопеда, слід дотримуватися таких організаційних рекомендацій:

- Садіть учня в найбільш ізольованому від звукових і зорових подразників місці: ближче до вчителя й дошки, подалі від вікон і дверей.

- За потреби прибирайте зовнішні зорові й звукові подразники. Учнів можуть відволікати стенди, дошка оголошень та ін. Від них можна відгородити дитину за допомогою переносних перегородок. Галас за дверима, шум від кондиціонера можна ізолювати за допомогою вкладників для вух. У класі можна зменшити резонанс і загальний рівень шуму за рахунок створення окремих зон для виконання певних робіт.

- Використання різних технічних засобів (спеціальних навушників, мікрофонів, різних ФМ-систем) та пристроїв для інтерактивного навчання створюють освітнє середовище, в якому дитина з розладами мовлення відчувається найбільш комфортно.

СЕНСОРНІ ПОРУШЕННЯ

Загальний огляд

Сенсорні порушення вважаються нечастими розладами: учнів з порушенням зору близько 0,06% , учнів з порушенням слуху близько 0,14% від загальної кількості школярів.

Однак наявність лише однієї такої дитини в класі вже потребує особливої уваги вчителя, внесення різноманітних змін у перебіг навчального процесу в класі та застосування відповідних підходів.

Хоча кількість дітей з *розладами слуху* зростає, в загальних освітніх закладах навчається відносно низький відсоток дітей із втратою слуху (глухих). Якщо ж вони навчаються в інклюзивних класах, вони потребують значних адаптацій та певних ресурсів (наприклад, залучення до процесу навчання перекладача).

Важливо звернути увагу на дітей, у яких втрата слуху часткова (від слабкої до тяжкої), оскільки таким учням легше навчатися в інклюзивних класах за умови надання їм незначних підтримок. Для цього дуже важливо, щоб учителі розуміли природу порушень слуху і знали, як задовольнити пов'язані із цими станами особливі освітні потреби. Важливість оволодіння мовленням і його застосування для розвитку когнітивних здібностей і нових здобутків у сфері навчання є беззаперечною. Втрата слуху, навіть у легкій формі, суттєво впливає на загальні здібності. Це спричиняє проблеми в навчанні, особливо під час вивчення предметів, де потрібно багато читати й писати.

Однак інтегрування дітей з порушеннями слуху в масові заклади освіти досі залишається суперечливим питанням. Багато глухих людей, громадських організацій з відстоювання їхніх інтересів та деяких спеціалістів, які працюють із глухими учнями (Родда, Грув і Фінч / Rodda, Grove, and Finch, 1986), відкидають такий підхід і вбачають мало користі для глухих учнів в умовах сучасного інклюзивного закладу освіти. Це питання пов'язане з особливою культу-

рою глухих людей, а також зі способом комунікації й двомовного навчання.

Коли йдеться про *порушення зору*, то мається на увазі втрата зору, навіть і у випадках, коли особа носить лінзи. Природа втрати зору і її рівень значно відрізняються в різних дітей, тому для ефективного навчання кожен з учнів може потребувати індивідуальних адаптацій навчальних матеріалів і диференційованого викладання. Інклюзивне навчання для дітей з порушеннями зору найбільш прийнятна форма навчання. Учителі, які працюють із цими учнями, мають розуміти природу труднощів конкретного учня, щоб дібрати відповідні пристосовані підходи для їх усунення. Їм потрібна базова інформація в чотирьох аспектах: загальне уявлення щодо порушень зору; ознаки можливих проблем із зором; типові ознаки учнів із порушеннями зору; конкретні пристосування для задоволення потреб учня.

Серед науковців і практиків і досі тривають дебати щодо освітнього середовища, в якому було б найкраще надавати послуги дітям із *сенсорними порушеннями*. Наразі чимало таких учнів навчається у звичайних освітніх закладах. Більшість з них здатна опанувати академічні та соціальні стандарти. Проте, для того щоб такі учні здобули загальну освіту, може знадобитися багато різноманітних пристосувань (від незначних адаптацій стільця до високотехнологічного обладнання для спілкування чи слухання). Учні також можуть потребувати підтримки допоміжного персоналу (наприклад, перекладачів або викладачів з навчання шрифту Брайля).¹

Щоб забезпечити відповідні адаптації, педагоги мають володіти точною інформацією про те, які зміни слід здійснити в класному середовищі та як адаптувати навчання до потреб учнів. Крім того, їм слід розуміти психологічні аспекти сенсорних труднощів.

¹ За Gargiulo R. (2003). Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality. (Defining speech and language disorders, pp. 341–355).

ПОРУШЕННЯ СЛУХУ

Загальний огляд

Порушення слуху — це загальний термін, що використовується для позначення втрати слуху різного ступеня. Складно встановити¹ точний відсоток порушень слуху серед населення, тому такі дані суттєво коливаються. Приблизно одна дитина з 1000 народжується глухою або втрачає слух до трьох років. Однак, якщо до цієї групи ще зарахувати малюків із помірними втратами слуху, ця цифра зростає до одного випадка на 750 дітей. Загалом у 5 % дітей шкільного віку слух не відповідає нормі. Із них 10–20 % потребують того чи іншого спеціального навчання.

Загальна категорія «порушення слуху» охоплює широкий діапазон: від часткових втрат слуху, що можуть лише заважати в гамірних середовищах, до глухоти, коли діти не можуть чути звуки, навіть якщо їх підсилюють (за допомогою слухових апаратів).

Спеціалісти використовують такі терміни: *порушення слуху, глухота, слабочуючий*.

Глухота — це настільки глибока втрата слуху, що слуховий канал (вухо) не може функціонувати як основний канал для стеження за мовленням чи опанування мови.

Нечуюча людина — це людина, порушення слуху в якій перешкоджає успішній обробці лінгвістичної інформації через слух зі спеціальною допомогою або без неї.

Слабочуючий — так називають особу з певною втратою слуху, яка може використовувати слуховий канал для стеження за мовленням чи опанування мови.

Людина з проблемами слуху — це особа, в якій наявний певний залишковий слух і його достатньо для здійснення успішної обробки лінгвістичної інформації на слух, часто із допоміжними пристроями.

¹ Етіологічними й діагностичними сторонами порушень слуху займаються медики й інші спеціалісти. Головними особами під час оцінювання слуху, рекомендацій щодо допоміжного обладнання і його добору є аудіологи. Отоларингологи займаються такими органами, як вуха, горло й ніс, що впливають на слух і мовлення. Вони також проводять лікування, зокрема хірургічне.

Загальні ознаки

Різні рівні втрати слуху можуть спостерігатись у дитини на різних частотах (тонах). Наприклад, може бути помірна втрата сприйняття низьких звуків і тяжка втрата сприйняття високих звуків. Дитина сприймає мовлення не на одному рівні, а врозбід, оскільки різні звуки чує по-різному.

Водночас в учня можуть відбуватись щоденні коливання слуху. На слухове сприйняття часто впливають ГРЗ, інфекційні захворювання вух тощо.

Симптоми та наслідки втрати слуху ¹			
	Аудіологічні	Комунікативні	Навчальні
Кондуктивна втрата слуху	Втрата слуху 30 дБ (в межах 10–50 дБ): погане сприйняття на слух; ослаблений і непостійний звуковий сигнал; труднощі розуміння в складному звуковому середовищі; порушене виокремлення мовлення з потоку інших звуків; для подальшого розвитку дитини необхідно голосніше вимовляти звуки, доки дитина зможе відповідати та виокремлювати мовлення із загального потоку звуків; нездатність постійно впорядковувати звукову інформацію.	Труднощі з утворенням лінгвістичних категорій (множина, часові форми); труднощі з відокремленням складів і слів у мовленнєвому потоці; затримка рецептивного мовлення; затримка експресивного мовлення; затримка пізнання.	Нижчі результати тестування; нижчий словесний IQ; гірші навички читання і правопису; нижча соціальна зрілість; може бути рекомендовано навчання за спеціальними програмами.

¹ Адаптовано за American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM IV-TR). Washington, DC: Author / Американська психіатрична асоціація (2000 р.).

Одностороння втрата слуху	Втрата слуху від легкої до повної: не розпізнає звуки; погано розуміє мовлення за наявності інших шумів; погано чує обома вухами, що створює певні проблеми.	Труднощі під час виконання завдань, що потребують мовленнєвих навичок.	Прогалини в навчанні: читання, правопис, математика; труднощі із словесним навчанням; дитина відчуває незадоволення, тривожність, безсилля, стурбованість; більш залежна в класі.
Легка двостороння сенсоневральна втрата слуху	Втрата слуху 15–20 дБ: погане сприйняття мовлення на слух; слабе розрізнення звуків; потрібне використання мікрофонів, навушників.	Потенційні проблеми з артикуляцією; проблеми зі стеженням за звуковою інформацією; проблеми із запам'ятовуванням звукової інформації; проблеми з розумінням звукової інформації; можливі затримки розвитку експресивного усного мовлення; вплив на синтаксис і семантику; вплив на розвиток словникового запасу.	Гірші навчальні досягнення: проблеми з розв'язуванням задач, розумінням математичних понять; збіднений словниковий запас, труднощі з розумінням прочитаного; з віком навчання погіршується.
Двостороння сенсоневральна втрата слуху від легкої до глибокої	Втрата слуху 41–90 дБ: фоновий шум і луна значно впливають на слухове сприйняття та розуміння; раптові зміни стану слуху, поступова втрата слуху; рекомендована спеціальна апаратура.	Проблеми сприйняття мовлення; труднощі розвитку мовлення (проблеми артикуляції від слабких до середніх); проблеми з опануванням мови від слабких до значних: синтаксис, морфологія, семантика, граматики; недостатній словниковий запас.	Проблеми з грамотністю від слабких до значних (читання та письмо); проблеми з академічними досягненнями; значні навчальні проблеми; незрілість; почуття ізоляції та відособлення; потреба спеціальних навчальних підтримок.

У 80% випадків порушення слуху в дітей діагностують за допомогою неформальних засобів, зазвичай батьки чи вчителі помічають наявність певних проблем.

Можливі ознаки незначної втрати слуху в дітей

- Дитина часто скаржиться на фізичні проблеми (наприклад, дзвін, біль у вухах, виділення гною, часті простуди і закладене горло).
- У дитини погана артикуляція, особливо часто зникають деякі приголосні звуки.
- Дитина нахилиє голову або повертає її вухом до того, хто говорить, і помітно намагається прислухатися до змісту повідомлення.
- Дитина виконує вказівки гірше, ніж інші діти.
- Дитина часто просить повторити сказане.
- Дитина здається неуважною, коли до неї звертаються голосом звичайної гучності.
- Дитина говорить або співає занадто голосно чи дуже тихо.
- Дитина говорить забагато, і складається враження, що вона не хоче втратити контроль над ситуацією.
- Дитина відособлена й не бажає спілкуватися з однокласниками.
- Дитина дає неправильні відповіді на прості запитання.
- В освітньому закладі дитина навчається гірше своїх потенційних можливостей.
- Дитина порушує поведінку вдома чи в освітньому закладі.

Найсуттєвішим наслідком порушення слуху є порушення комунікативних умінь дитини. Втрата слуху позначається на розвитку мови й мовлення, найважливіших чинниках міжособистісної комунікації. Порушення слуху створює значні перепони, оскільки роль слуху в навчанні дитини беззаперечна. За нормального розвитку дитина опановує мову й мовлення спонтанно, майже не докладючи зусиль. Діти з порушеннями слуху не чують звуків мовлення ні інших людей, ні тих, які видають самі. Отже, вони фактично ізо-

льовані від людського голосу, а це неминуче перешкоджає опануванню мови і мовлення або загальмовує його.

Класифікація

Наразі існує кілька систем класифікації. У таблицях узагальнюється вплив втрати слуху за кожним із цих типів (аудіологічним, комунікативним й навчальним). Кожен з типів порушення і ступінь втрати слуху спричиняє низку труднощів у навчанні та комунікації.

Класифікація порушень слуху ¹			
Тяжкість	Час виникнення	Етіологія	Місце (локалізація) ураження
Легка Помірна Середня Глибока	Долінгвальні ² Постлінгвальні	Вроджені Набуті (оглухлі)	Кондуктивні Сенсоневральні

Рівні порушення слуху		
Діапазон	Тяжкість	Наслідки
0–25 дБ ³	Незначна	
25–40 дБ	Легка втрата слуху	Можуть виникати труднощі сприйняття тихих або віддалених звуків; труднощі під час спілкування, під час роботи в групі чи в гамірних середовищах.

¹ Адаптовано за Alberta Education. Programming for Students with Special Needs series: Teaching students with are deaf or hard of hearing (Book 4). (Measurement of hearing and hearing loss, pp. 401–416).

² Діти з долінгвальною глухотою втрачають слух до оволодіння мовою й мовленням. У дітей з долінгвальною (вродженою) втратою слуху немає можливостей тренувати навички слухання, необхідні для розвитку мови й мовлення. Уроджена втрата слуху беззаперечно впливає на кожен аспект розвитку комунікації від народження дитини. Діти з постлінгвальною глухотою втрачають слух після того, як у них уже розвинулося мовлення. Якщо діти втрачають слух після оволодіння мовою й мовленням, в них зазвичай комунікативні вміння розвиваються легше. Що пізніше людина глухне, то кращими в неї будуть комунікативні навички.

³ Втрату слуху часто вимірюють як втрату децибелів (дБ).

40–60 дБ	Помірна втрата слуху	Виникають труднощі з нормальним мовленням, під час спілкування, роботи в групах, обговорень у класі. Учень може зрозуміти мовлення на відстані 1–1,5 м, якщо співрозмовники використовують знайомі слова. Обов'язкове постійне використання слухових апаратів. Необхідне застосування спеціальної апаратури, ФМ-системи. Ймовірно, учневі знадобиться додаткова допомога з усіх академічних дисциплін, де мова/мовлення є основним джерелом інформації.
60–90 дБ	Тяжка втрата слуху	Суттєві труднощі навіть із використанням гучного чи підсиленого мовлення (діти чують його погано та спотворено). Потребують підсилювальної апаратури, спеціального розвитку мови й мовлення.
90 дБ +	Глибока втрата слуху, глухота	Можуть відчувати гучні звуки й вібрації, але загалом не можуть зрозуміти навіть підсиленого мовлення. Учень може чути лише гучні шуми на близькій відстані та потребує індивідуальної допомоги для компенсації слуху, інтенсивної слухової терапії, застосування спеціальних методів навчання. Майже в усіх своїх практичних діях учень для обробки інформації покладається на зір, а не на слух. Дитина може потребувати вивчення мови жестів і застосування спеціальних навчальних технік для розвитку мови й мовлення.

Підтримка

Дітям з порушеннями слуху потрібна значна допомога (слухопротезування, реабілітація¹, терапія, спеціальні методи навчання). Зазвичай підтримка охоплює два напрями:

- медичне втручання, щоб усунути чи мінімізувати фізичні причини втрати слуху та дібрати підсилювальні пристрої;

¹ Слухова реабілітація — спеціальні заняття, необхідні для дітей і дорослих з порушеннями слуху. Допомагає вивчити мову, навчитися читати по губах, слухати, говорити й за потреби користуватися жестовою мовою.

- мінімізацію навчальних та психологічних наслідків втрати слуху (спеціальна освіта, спеціальні методи навчання, спеціальні послуги).

!!! Інколи діти можуть відмовлятися носити слухові апарати, користуватися ФМ-системою або іншими допоміжними пристроями, оскільки вони привертають небажану увагу. Доцільно:

- інформувати учня, його однокласників і персонал освітнього закладу щодо важливості використання допоміжних пристроїв;
- запропонувати дитині зробити або придбати непридатні чохли для цього обладнання, щоб воно не привертало зайвої уваги;
- підписати з дитиною контракт про те, що вона носитиме/використовуватиме цей пристрій.

Організація навчання в інклюзивному середовищі

Світова педагогічна практика свідчить, що учні з порушеннями слуху можуть навчатися в різноманітних освітніх закладах. Наразі близько третини глухих дітей навчається у спеціальних освітніх закладах, близько двох третин учнів з порушеннями слуху різної тяжкості навчаються у звичайних освітніх закладах (у тому числі і за спеціальними програмами та в окремих класах).

Навчання¹

Хоча втрати слуху в учнів можуть бути подібними, усі діти мають різні слухові, мовленнєві й мовні навички і різну мотивацію до навчання. Здебільшого таким дітям необхідні адаптації у навчанні. Через втрату слуху можуть гальмуватися вивчення граматики рідної мови, ідіоматичних виразів, розуміння абстрактних ідей (учням важко вивчати абстрактні за змістом або пов'язані з мовою пред-

¹ За Smith et al., (1996). Teaching students with special needs in inclusive settings. (Introduction / Hearing impairments, pp. 374–376).

мети). Поетапного опанування та постійного тренування потребуватимуть:

- організаційні вміння;
- навчальні вміння;
- відповідальне виконання завдань;
- міркування вголос;
- узагальнення знань;
- звичка до використання слухових апаратів;
- звичка до використання допоміжних пристроїв.

Соціалізація

Значна втрата слуху передбачає застосування спеціальних підходів, спрямованих на набування соціальних навичок. Учні з порушеннями слуху можуть відчувати труднощі спілкування з оточуючими. Затримка розвитку мови та мовлення також негативно позначається на комунікації.

Соціальна комунікація передбачає володіння відповідними знаннями й навичками (форми вітання, говоріння по черзі, дотримання теми бесіди й завершення розмови тощо), що їх мають поступово опановувати діти з порушеннями слуху. За необхідності дітям потрібно забезпечити комунікаційне середовище з використанням жестової мови.

Якщо учні не можуть чути оголошень по селектору чи звуків пожежної сирени, вони потребують допомоги персоналу освітнього закладу або використання іншого способу повідомлення про такі сигнали. Щоб організувати безпеку дітей, їх слід спеціально сповістити про внесення змін у щоденну роботу.

Комунікація

Учні з порушеннями слуху можуть користуватися різними способами і засобами комунікації. Це залежить від потреб кожної конкретної дитини і поглядів батьків. Комунікація може здійснюватися через застосування:

- мовлення;
- читання по губах;
- мови жестів;
- мовлення з підказкою.

Технічна підтримка

Пристрої підсилення допомагають задовольнити потреби учнів з порушеннями слуху. Вони допомагають розвинути навички мовлення, слухання та навчання. Важливо, щоб вони постійно перевірялися і щодня були в робочому стані. Учень, батьки, персонал освітнього закладу і лікар-аудіолог мають ухвалити рішення стосовно того, яку технологію можна використати. Із часом технології змінюються, учень може отримати нове обладнання, з яким теж слід ознайомитись педагогу. Далі йтиметься про прилади підсилення, що їх учні можуть використовувати в класі.

Слухові прилади — це електронні пристрої, що підсилюють усі звуки. Найсильніше підсилюються ті звуки, що звучать найголосніше або знаходяться найближче до дитини. Ці пристрої потрібно носити щодня й постійно перевіряти. Дитина має в них приходити до освітнього закладу, не знімати упродовж дня, якщо її батьки або аудіолог не дозволили це зробити. Освітній заклад має домовитися із сім'єю про забезпечення цих пристроїв джерелами живлення (батареями), про їхню чистку й постійну перевірку.

Оскільки такі пристрої найкраще підсилюють найближчі й найголосніші звуки, то дитині, яка їх носить, буває складно слухати мовлення свого співбесідника й ігнорувати сторонні (фонові) шуми (у звичайному класі завжди гамірно, гуде система вентиляції, галас у коридорі та інші звукові подразники).

Імплант завитка — це пристрій, що допомагає людям із глибокими порушеннями слуху. З його допомогою оминаються пошкоджені структури внутрішнього вуха й електричні сигнали передаються безпосередньо слуховому нерву. Деякі із внутрішніх складових слухового нерва за допомогою хірургічних засобів імплантуються всередину завитка. Зовнішня частина імплантованої системи дуже схожа на пристрій підсилення звуку, що носить на тілі, але насправді це комп'ютерний пристрій, який обробляє звуки.

Імпланти завитка будуть корисні для тих учнів, чий рівень втрати слуху не дає змоги застосувати пристрої підсилення звуку. Хоча імплантований завиток надає багато переваг у біль-

шості середовищ, у деяких учнів під час користування ним виникають труднощі, подібні до використання підсилювальних пристроїв (наприклад, фонові шуми). Рішення щодо доцільності встановлення таких імплантів ухвалюють медики разом з аудіологом, учнем та його батьками.

Персональна ФМ-система — це електронний пристрій, що передає звуки від учителя до учня. Учитель надягає мікрофон, через який його голос передається безпосередньо до учня, який носить на собі приймач, з'єднаний зі слуховим пристроєм. Дитина чує звук ніби зблизка, водночас вплив гамірного звукового оточення та фонові шуми дещо нівелюються. Користь від застосування ФМ-пристроїв очевидна, але їх слід щодня перевіряти, аби забезпечувати належну якісну роботу.

Системи підсилення звуків — ці системи є звичайним засобом індивідуального зв'язку в класі. Такі пристрої передають голос учителя лише тим учням, у яких на голові є навушники чи інші приймачі. Їх використовують у класах з поганою акустикою, де фонові шуми перешкоджають нормальному процесу навчання. Усі діти чують учителя однаково добре, незалежно від того, де вони сидять. Ця система корисна для учнів з незначною та помірною втратою слуху. Також існує можливість під'єднати ці системи до ФМ-систем.

Інші навчальні пристрої. Дібрати найбільш прийнятну допоміжну техніку можна буде під час обговорень з учнем, його сім'єю, аудіологом і консультантом.

- **Декодер субтитрів.** У нових телевізійних моніторах такі пристрої вже вмонтовані, тому до телевізора не потрібно нічого додавати.

- Учні з порушеннями слуху для запису можуть використовувати *ноутбуки*, оскільки їм буває складно слухати та водночас записувати.

- Доречні будуть і *проектори*, що виводять на екран текст лекції, що її читає вчитель. Утім, шум від його роботи може впливати на чіткість слухового сприйняття дітей. Слід звернути на це увагу й посадити учнів з порушеннями слуху подалі від нього.

- Якщо є можливість вибору, краще обирати *відеообладнання*, оскільки воно працює тихіше. Також відеофіль-

ми часто демонструються із субтитрами, а відеоплеєри можна напряму підключати до ФМ-системи учня.

- *Телефонні пристрої* дають учням змогу самостійно спілкуватися. Вони також не порушують приватності розмови. Є також комунікаційний прилад, що приєднується до апарата і дає змогу користувачеві спілкуватися по телефону, друкуючи зміст бесіди.

Акустика в класі

Класне освітнє середовище відіграє найсуттєвішу роль у здатності учнів ефективно використовувати звукову інформацію. Чимало освітніх закладів будувалися без урахування певних акустичних вимог. У деяких кабінетах голос учителя може просто «розчинятися» у фонових шумах, відтак, усім учням складно сприймати його і ефективно навчатися.

Для створення прийняттого в акустичному плані середовища для всіх учнів слід контролювати три чинники:

Зовнішні джерела шуму	коридори; сусідні класи; класи над або під кабінетом; зовнішні системи обігріву/вентиляції; шум за вікном (газонокосарки, ігрові майданчики, автотранспорт, літаки тощо)
Внутрішні джерела шуму	внутрішні системи обігріву/вентиляції; класні тваринки; проектори тощо
Шум, що створюється учнями	розмови; чхання й кашляння; совання стільців і парт; заточування олівців; гортання сторінок книжок тощо
Луна (відбивання звуків)	усі звуки відбиваються від будь-якої рівної поверхні (наприклад, від поштукатурених і цегляних стін, вікон, лінолеуму, дерев'яної чи обкладеної плиткою підлоги, поштукатурених або оббитих деревом стель) і повертаються до того, хто їх створив, як луна
Відстань до слухачів	зі збільшенням відстані між мовцем і слухачем сила звуку зменшується

Сурдоперекладач

Сурдоперекладач в освітньому закладі є членом команди педагогів, який має особисті межі відповідальності щодо надання доступу до комунікації глухим та іншим учням з порушеннями слуху. Перекладачі можуть перекладати повідомлення від чуючої людини учневі з порушеннями слуху мовою жестів і можуть озвучити знакове/жестове повідомлення такого учня для чуючої людини.

Для педагога важливо встановити позитивні робочі стосунки з перекладачем. Кілька рекомендацій щодо цього:

Проводьте з перекладачем щоденні зустрічі для обговорення планів роботи. Таким чином він зможе:

- ознайомитися з темами й словником, що вивчаються;
- дібрати відповідні жести і наочні матеріали, що знадобляться для відеопрезентацій або лекцій.

Визначте для перекладача певне місце в класі, де учень його добре бачить:

- учень і перекладач мають знаходитися близько до центру проведення навчання;
- дозволяйте перекладачеві ставати там, де це найкраще сприятиме процесу навчання, наприклад, на певній відстані або поруч з учителем;
- намагайтеся не проходити між перекладачем і учнем, щоб не закривати їм поле огляду;
- забезпечте належне освітлення, особливо якщо користуєтеся проектором.

Під час розмови з дитиною з порушеннями слуху за посередництвом перекладача дивіться й говоріть з дитиною, а не з перекладачем.

Говоріть із помірною швидкістю. Так переклад буде якісніший.

Дозвольте перекладачеві перепитувати вас, якщо йому щось незрозуміло, особливо під час дискусій у класі.

Давайте перекладачеві можливість відпочити, насамперед після довгого перегляду відео, тривалих зборів чи концертів. Якщо можливо, за умови тривання перекладу більше години, забезпечте наявність двох перекладачів.

Проводьте для педагогів та однокласників базове навчання жестової мови:

- перекладач може щодня проводити базове навчання мови жестів;
- варто вводити фрази жестової мови й окремі слова до процесу навчання;
- у класі слід використовувати наочне зображення жестів зі словами, що вивчаються;
- можна організувати роботу клубу жестової мови, щоб розвивати спілкування цією мовою однокласників.

Стратегії навчання в інклюзивному класі

Втрата слуху або глухота не впливають на розумові здібності особи чи її здатність навчатися. Однак діти з порушеннями слуху зазвичай потребують певних освітніх послуг для того, аби процес навчання проходив краще. Серед цих послуг можуть бути:

- регулярні заняття з розвитку мови, мовлення та слуху зі спеціалістом;
- використання системи підсилення звуків;
- послуги перекладача для тих учнів, які користуються жестовою мовою;
- зручне місце в класі (щоб читати по губах);
- фільми із субтитрами;
- допомога людини, яка записуватиме для дитини вказівки, щоб вона могла їх виконати правильно й повністю;
- навчання персоналу школи й однолітків альтернативних методів спілкування, наприклад, дактиля;
- поради/ наставництво.

Учня з порушеннями слуху слід підготувати до навчання в інклюзивному класі. Це не обов'язково має робити педагог — цим може зайнятися асистент учителя або батьки.¹

¹ За Lieberth A. (1988). Assistive devices for the hearing impaired (p. 417) / Лібберт А. (1988 р.).

Підготовка до навчання має:	• бути запланованою в розкладі після уроків; • зазначатися в ІПР учня; • обговорюватися з батьками щодо змісту і матеріалів, що використовуються тощо
До підготовки має входити:	• опанування словникового запасу й ключових понять, що стосуються навчальної програми; • опанування писемного мовлення: правопис слів, написання великої літери, пунктуація, часові форми дієслів тощо і засвоєння прийомів, що полегшують розуміння вказівок, дедуктивного розмірковування і т. п.
Повторення	Після підготовки до навчання та безпосереднього навчання в класі обов'язково потрібно повторити вивчені поняття і слова. Їх потрібно повторювати постійно й у різних ситуаціях для узагальнення інформації.
Усні вказівки	Учням може бути важко зрозуміти інформацію, що подається в усній формі. У цьому їм допоможуть: • використання простих речень і їх послідовна презентація; • перевірка того, що саме учень зрозумів; • перевірка розуміння завдання: «Що ти зараз маєш зробити?» (Запитуйте в учня «Що ти зрозумів?», а не «Ти зрозумів?», тому що відповіддю може бути малозначуще «Так»); • відповіді на запитання хором (усім класом) дають змогу дітям з порушеннями слуху почуватися частиною великого класу, а не одинаками; • усне подання інформації слід підкріплювати повторенням і унаочненням.
Обговорення у класі	Учнів з порушеннями слуху може бути важко стежити за перебігом розмови. Щоб ефективніше залучити його до процесу обговорення можна: • дозволяти учневі сидіти там, де він захоче; • називати доповідача на ім'я; • робити коротку паузу, щоб учень звернув увагу на доповідача; • не дозволяти учням говорити одночасно; • домовитися з учнем про певний знак, за допомогою якого він може повідомляти педагогу, що не зрозумів поставленого завдання; • записувати на дошці ключові слова; • повторювати лаконічно, простими словами коментарі кожного учня; • повідомляти про зміну теми.

Презентація ключової інформації	Для дитини з порушеннями слуху важливе наочне підкріплення. Домашні завдання, дати тестів і контрольних, терміни здачі проектних робіт і щоденні оголошення мають доповнюватися наочністю, наприклад, записуватися на дошці, в щоденнику. Перед початком уроку на дошці слід записати план і ключові слова уроку. Так учень знатиме, над чим працюватиме клас.
---------------------------------	---

Загальні рекомендації щодо організації уроку¹

Урок має плануватися з використанням різноманітних візуальних опор. Наведені далі варіанти можуть полегшити навчання для учня з порушеннями слуху:

1. Короткий конспект уроку допомагає учневі структурованістю і впорядкованістю презентації, так він може передбачати наступні дії. Якщо дитині пропонують конспект на аркуші паперу, можна між рядками зробити більший відступ, щоб вона могла вписувати свої коментарі. Такий самий короткий план можна давати й кожному учневі класу (або виводити його на екран).

2. Можна запропонувати учневі короткий конспект лекції із пропущеними ключовими словами. Він має вписувати їх упродовж прослуховування лекції. Так учень тренуватиметься вести нотатки. Подібний короткий конспект можна давати й решті класу.

3. Структурний огляд — це візуальна опора, яка графічно представляє найважливіші ідеї уроку. Такий короткий огляд можна давати й кожному учневі.

4. Ще одним способом графічної презентації нового матеріалу є складання карти. Карта дає змогу візуально поєднувати між собою більш або менш важливі поняття і встановлювати між ними зв'язки.

Навчання у співпраці (групова робота)

Навчання у співпраці передбачає усвідомлення потреб учнів з порушеннями слуху під час групового обговорення.

¹ Адаптовано за Alberta Education. Programming for Students with Special Needs series. Edmonton, AB: Author.

Полегшити спілкування допоможуть такі прийоми:

- якщо застосовується ФМ-система, мікрофон потрібно дати кожному учню, який виступає;
- слід чітко вказувати, хто говорить, усі інші повинні мовчати;
- учень з порушеннями слуху має тримати в руках зошит, щоб записувати важливу інформацію (аби він міг пригадати все сказане, потрібно надати конспект доповіді);
- у приміщенні, де група проводить дискусію, можуть бути сторонні шуми, що перешкоджають дитині з порушеннями слуху чути все розбірливо. Тому доцільно ретельно обирати місце проведення заходу/заняття.

ПОРУШЕННЯ ЗОРУ

Загальний огляд

Порушення зору загалом поділяються на дві основні групи: сліпота і слабкий зір. Тяжке порушення зору, як і повна сліпота, трапляються рідко: лише в однієї дитини до 18-річного віку на 1000. Серед усіх школярів з порушеннями зору діти зі слабким зором складають 75–80% . Частота порушень зору в загальній кількості населення складає близько 2,6% . Від 33 до 70% дітей із порушеннями зору мають супутні розлади (затримка когнітивного розвитку, емоційні розлади, труднощі в навчанні тощо).

Природа втрати зору і її рівень значно різняться, тому для ефективного навчання кожна дитина потребує індивідуальних адаптацій навчальних матеріалів і викладання.

Класифікація

Існує багато видів порушень зору, що спричиняються різними чинниками, тому існує й кілька способів їх класифікації, що описують різні аспекти й застосовуються з різною метою. Найчастіше використовуються такі терміни:

Порушення зору — загальний термін, що охоплює широкий діапазон проблем із зором.

Залежно від контексту, **сліпота** має кілька визначень. *Юридичне визначення сліпоти* фіксує гостроту зору особи та поле зору¹: гострота 20/200 футів (6/60 метрів) або менше в сильнішому оці після корекції, або поле 20 градусів чи менше.

Серед способів класифікації є групування проблем із зором за *аномаліями рефракції*² (короткозорість, далекозорість, астигматизм); порушеннями сітківки; порушеннями рогівки, райдужної оболонки та кришталика; а також про-

¹ *Обмежене поле зору* — стан, під час якого руйнуються частини сітківки і через це в людини залишається лише центральний зір. Люди із обмеженим полем зору неначе перебувають у «тунелі» й дивляться на світ через довгу трубу, у них майже немає периферійного зору.

² *Аномалії рефракції* — це незначні проблеми із зором, спричинені одним із чотирьох звичних видів порушень: короткозорістю, далекозорістю, астигматизмом, старечою далекозорістю.

блеми із зоровим нервом. Крім загальних проблем рогівки, що зазвичай виправляються за допомогою корекційних лінз, до інших проблем із зором належать такі:

- *косоокість* — неналежне вирівнювання очей;
- *ністагм* — швидкі неконтрольовані рухи ока;
- *глаукома* — зростання тиску рідини в оці;
- *катаракта* — мутна плівка над кришталиком ока;
- *діабетична ретинопатія* — зміни в кров'яних клітинах ока, спричинені діабетом;
- *дегенерація жовтої плями* — пошкодження центральної частини сітківки, що спричиняє втрату центрального зору;
- *пігментна дистрофія сітківки* — генетичне захворювання ока, що веде до повної сліпоти.

Види порушень зору і їхні прояви ¹		
Категорія	Приклад	Прояв
Аномалії рефракції	Міопія Гіперопія Астигматизм Катаракта	Короткозорість Далекозорість Викривлений або затуманений зір Наріст на кришталику
Патології очей	Глаукома Ретинопатія передчасно народженого Ретинобластома Альбінізм Атрофія зорового нерва Пігментний ретиніт	Порушений відтік скловидної рідини спричиняє тиск на очне яблуко Тканинна маса, що руйнує сітківку Злоякісна пухлина на сітківці Відсутність пігменту шкіри Дегенерація нерва Звуження поля зору
Проблеми з моторикою	Страбізм, косоокість Ністагм Амбліопія	Подвійна картинка Очні яблука швидко обертаються Форма сліпоти, відсутність сприйняття глибини
Інші проблеми	Дальтонізм (несприйняття кольорів) Фотофобія	Порушене сприйняття кольорів Надмірна чутливість до світла

¹ За Смітом і Лукассоном / Smith and Luckasson, 1995.

!!! Незалежно від причини порушення зору, педагогам слід зважати на їхні функціональні наслідки.

Важливим для організації навчання дитини є наявність в неї залишкового зору та вік, коли зір почав погіршуватися. Учням, які народилися зі значною втратою зору, набагато важче засвоїти та усвідомити певні поняття та сформувані базові вміння, ніж тим дітям, які втратили зір після того, як уже бачили світ.

Класифікація за ступенем тяжкості (за видом і рівнем втрати зору) ¹	
Зір, близький до нормального	Учні здатні функціонувати без спеціальної підготовки та незалежно від сили корекційних лінз чи допомоги під час читання, яка їм може знадобитися.
Помірне порушення зору (помірне функціональне порушення)	У дітей із цієї групи помірне погіршення гостроти та немає значного зменшення поля зору. Необхідні спеціальні допоміжні пристрої й освітлення, але зір відповідає нормальному (із застосуванням корекцій).
Погіршення центрального зору	У цих учнів помірне зменшення поля зору й можлива нездатність фізично чи психологічно справлятися з погіршенням зору. Їх можна визнати як таких, що потребують спеціальних послуг (як юридично сліпих осіб).
Слабкий зір (тяжке погіршення зору)	У більшості таких учнів зір надзвичайно слабкий (навіть їхній скорегований зір гірший за нормальний). Така дитина має тяжке погіршення зору, але може покращити своє зорове функціонування, користуючись оптичними пристроями, завдяки змінам навколишнього середовища та застосуванню спеціальних підходів. Дитина зі слабким зором може читати з допоміжними пристроями, наприклад, з лупою, окулярами, працювати з книгами з великим шрифтом.
Поганий функціональний зір і, можливо, поганий центральний зір	У таких учнів спостерігається помітне зменшення поля зору й проблеми з фізичною чи психологічною адаптацією. Стандартна рефракція для них малоефективна або зовсім безрезультативна; найчастіше вони потребують значних адаптацій.

¹ За Фає / Faye, 1976.

Сліпота (глибоке порушення зору)	Учні цієї підгрупи мають серйозні порушення зору. Для самостійного функціонування вони потребують спеціального навчання, допомоги або реабілітації.
Класифікація за віком виникнення	
Уроджена втрата зору	Стан, що діагностується під час народження або незабаром після нього.
Набута втрата зору	Виникає внаслідок нещасного випадку чи хвороби через деякий час після народження.

Оскільки стан зору в багатьох людей змінюється з плином часу, період виникнення проблем важливий для організації навчання та адаптації матеріалів. Найважливішою для навчання ознакою учнів є ефективність їхнього зору.

!!! Якщо дитина погано навчається і має деякі з описаних ознак, потрібно провести функціональне тестування зору для визначення, чи слід її направляти на ретельнішу діагностику.

Загальні ознаки

Зорове функціонування (ефективність зору) — це здатність людини з порушенням зору використовувати залишковий зір. Взаємозв'язку між обсягом залишкового зору та способом його використання немає. Двоє дітей з однаковою причиною погіршення зору і його гостротою можуть дуже відрізнитися ступенем його застосування. На використання залишкового зору можуть впливати втому, освітлення й емоційний стан людини. Зважаючи на це, корисним є функціональне оцінювання, що дає змогу зрозуміти, наскільки добре дитина може використовувати зір для навчання.

!!! За функціональним визначенням дитину з порушенням зору описують як особу, чиє зорове порушення негативно впливає на її оптимальне навчання й досягнення (у разі, якщо не будуть застосовані адаптації способів презентації навчального матеріалу, самих матеріалів та/або навчального середовища).

Діагностика¹

Формальна діагностика. Зір учнів періодично перевіряють, тож під час виявлення проблеми проводиться більш детальне обстеження. Звичайна перевірка зору оцінює два показники: гостроту зору і поле зору. Виявити тяжку втрату зору легко. Набагато важче встановити випадки слабкої втрати зору, і діти можуть жити з нею кілька років без визначеного діагнозу.

Педагоги мають розпізнавати певні прояви, що можуть свідчити про проблеми із зором (ознаки далі в таблицях нижче).

Симптоми можливих проблем із зором ²	
Поведінка	Часто тре очі. Заплющує або примружує одне око, задирає голову або повертає її вбік. Спостерігаються проблеми під час читання чи виконання іншої роботи, яка потребує напруження зору. Кліпає частіше, ніж зазвичай, або дуже втомлюється, коли дивиться на предмети зблизька. Тримає книги близько до обличчя. Погано бачить на відстані. Напружує очі або мружиться.
Зовнішній вигляд	Скошені очі. Перекошені або скривлені повіки. Очі запалені або сльозяться. Почервоніння очей.
Скарги	На те, що очі болять, печуть або ріжуть. Погано бачить. Якщо очі занадто напружуються, відчуває запаморочення й головний біль. Зір розмитий або в очах двоїться.

¹ Щойно в дитини виявили можливі проблеми із зором, слід провести ретельне обстеження. Зазвичай до детальнішої діагностики залучають офтальмолога, лікаря та оптометриста (який перевіряє зір і виписує окуляри). Ці спеціалісти визначають природу й рівень проблем із зором.

² Адаптовано за Winzer M. (1999). Children with exceptionalities in Canadian schools. (The visual system, pp. 432–454).

Загальні ознаки та пов'язані з ними труднощі	
Функціональна сфера	Можливі впливи
Когнітивна сфера	Інтелектуальні здібності такі самі, як і в дітей з нормальним зором. Формування понять може залежати від тактильного досвіду (наприклад, синтетичні й аналітичні дотики). Не здатен користуватися зором для поглибленого розвитку інтегрованих понять. Не може застосовувати зорову уяву.
Комунікативна соціально-емоційна / поведінкова сфера	Відносно неушкоджені мовленнєві здібності. Може виконувати повторювані стереотипні рухи (хитатися або потирати очі). Соціально незрілий. Відособлений. Залежний. Не сприймає невербальну комунікацію й не використовує її.
Мобільність	Помітні проблеми з використанням просторової інформації. Функціональні проблеми з візуальною пам'яттю й уявою.
Навчання	Зазвичай вчиться гірше від однокласників з нормальним зором.

В учнів з порушеннями зору зазвичай обмежені можливості природної взаємодії, оскільки вони не можуть бачити предмети та дії людей. Саме тому:

Порушення зору впливає на:	Необхідно:
формування й розвиток понять	Формування і розвиток понять — основа будь-якого навчання. Слід приділяти цьому особливу увагу.
міжособистісні комунікаційні навички	Заохочення до позитивної самооцінки, належного вдягання, розвитку навичок догляду за собою, повноцінної міжособистісної комунікації, більшої самостійності й продуктивного життя в суспільстві. Це позитивно впливатиме на розвиток учнів із порушеннями зору.
життєві навички	Хоча основна увага зосереджена на навчанні, забезпечення різноманітних можливостей для особистого розвитку значною мірою впливає на учня з порушеннями зору.

навички орієнтації та мобільності	Відчуття просторових відношень, плину часу, положення тіла — це приклади фундаментальних понять про навколишній світ, що мають сформуватися в дитини. Інколи може виникати потреба спеціально навчати цього учнів з порушеннями зору.
успішність у навчанні	Як і всім учням, дітям з порушеннями зору важливо розвивати й підтримувати добрі стосунки (навчатися цього і тренуватися можна саме в класі).

!!! Запитайте дитину, чого вона потребує для результативного навчання.

Організація навчання в інклюзивному середовищі

Інклюзивні класи — найкраще місце для навчання більшості дітей з порушеннями зору. Утім, навіть один такий учень у класі може потребувати багатьох пристосувань та адаптацій.

Зір відіграє дуже важливу роль у формуванні в дитини понять, розумінні просторових взаємовідношень і користуванні друкованими матеріалами. Тому в дітей з порушеннями зору наявна низка особливих освітніх потреб. Педагоги можуть застосовувати методи навчання з незначними адаптаціями для учнів, у яких наявний певний функціональний зір. Проте для учнів варто запроваджувати альтернативні підходи для ефективного опанування курикулуму. Оволодіння необхідними компенсаторними вміннями й адаптивними техніками (шрифт Брайля, оптичні пристрої для писемної комунікації) потребує спеціального навчання.

Поради педагогам	
	Заходи
Стосунки з учнем	Відрекомендуйте дитину з порушеннями зору класу так само, як і будь-якого іншого учня. Заохочуйте дитину відповідати на запитання інших учнів про її проблему із зором. Можливо, потрібно буде заздалегідь навчити учня описувати свою проблему простими словами.

	Хваліть учня та робіть зауваження, підкріплюючи слова жестами (наприклад, кладіть руку на плече), оскільки він може погано сприймати зміну виразу обличчя чи положення тіла. Під час опису ситуацій говоріть конкретно, уникайте слів «тут» і «там», коли говорите про місцезнаходження людини або об'єкта. Говоріть із дитиною самі, а не просіть іншу особу переказати їй інформацію. Говоріть звичайним тоном. Не уникайте в мовленні слів «дивись» і «побачити» — вони є частиною мови, й дитина має звикати до них. Запропонуйте дитині найближчу до виходу вішалку або індивідуальну шафу — так їй буде легше їх знаходити.
Безпека	Важливо залучати дитину з порушеннями зору до всіх видів діяльності в освітньому закладі (збори, екскурсії, уроки трудового навчання, концерти). Під час пристосування до освітнього середовища перед дитиною з порушеннями зору постають додаткові перешкоди. Проблеми можуть виникнути повсюди — відвідування спортзалу, туалету тощо. Для випадків надзвичайних ситуацій слід розробити спеціальні плани дій. Це допоможе організувати безпеку учня: • не захаращуйте кабінети, коридори й пожежні виходи; • інформуйте дитину про перестановку меблів у класі та освітньому закладі; • на краях сходів нанесіть яскраву контрастну фарбу або наклейте скотч; • повністю зачиняйте або повністю відчиняйте вхідні двері й дверцята шаф; • проведіть навчання педагогів, персоналу освітнього закладу та учнів з техніки безпеки; • під час походів на екскурсії або в незнайомі місця призначте для учня з порушеннями зору помічника-однокурсника; • перед тим як надати такій дитині фізичну допомогу, запитайте її дозволу на це; • нагадуйте учням і персоналу освітнього закладу, що під час розмови з такою дитиною вони мають називати своє ім'я (це необов'язково, якщо учень може впізнавати їх за голосом); • навчіть дитину, в яких випадках доречно звертатися до незнайомців і надавати їм особисту інформацію.

Розміщення у класі	Рішення про те, де дитина сидітиме, має прийматись разом з нею, батьками, педагогом та асистентом, а також беручи до уваги рекомендації лікаря. Зазвичай учень сидить у першому ряді, щоб йому було краще бачити і бути ближче до вчителя. Якщо дитина краще бачить правим оком, садить її ліворуч від дошки, і навпаки. Учень не повинен сидіти навпроти джерел освітлення, наприклад, вікон або ламп. Учневі може знадобитися підставка під книжку або парт з нахиленою поверхнею. Так у нього зберігатиметься правильна постава, він менше стомлюватиметься, матеріали будуть ближче до очей і краще освітлені. Постійне нахилання над книжкою може спричинити перевтому шиї та спини. Якщо дитина користується книгами зі шрифтом Брайля, то кришка парти має бути достатньо низько, щоб було зручно рухати рукою по тексту. Під час сидіння ноги мають стояти на підлозі.
Освітлення	Залежно від порушень зору, слід використовувати різне освітлення. Спеціалісти нададуть поради щодо природного чи штучного освітлення, освітлювальних пристроїв. Завісьте шторами вікна або вимкніть верхнє світло, якщо воно відбивається від дошки, екрана комп'ютера або ламінованих навчальних матеріалів.
Контраст	Посиліть контраст між предметом і фоном. Найкращі варіанти — чорний і білий або чорний і жовтий. Для контрасту користуйтеся кольоровими закладками, кольоровим папером, шматочками тканини або матовим папером. Учням з порушеннями зору буде легше знайти потрібний кабінет, якщо номер на дверях добре виділятиметься. Намагайтеся не використовувати матеріали, що можуть заплутати дитину або ввести її в оману. Зменшуйте кількість візуальних відволікань навколо основного предмета.
Формування понять	Учням з порушеннями зору потрібна допомога для встановлення зв'язків між словом і реальним предметом, рухами тіла й абстрактними поняттями. Такі діти часто не навчаються спонтанно, як їхні зрячі однолітки. Також інколи в них формуються неправильні/неточні поняття.

	За допомогою словесних пояснень і конкретних дій із застосуванням багатосенсорного підходу навчайте дітей ключових понять і слів перед самим уроком, на якому вони вивчатимуться. Наприклад, направте дитину в бібліотеку для вивчення потрібного матеріалу перед заняттями або, як у випадку з будовою опорно-рухової системи, навчайте її на муляжу скелета. Це попереднє навчання не обов'язково має проводити педагог, це може бути однокласник, старший учень, асистент учителя, батьки. Після того як учень ознайомився з певним поняттям до уроку й повторив його на уроці, слід провести перевірку його розуміння та засвоєння словника. Попросіть дитину описати те, що вона розуміє під конкретним терміном. Поняття мають постійно опрацьовуватися в різних ситуаціях для узагальнення інформації та досвіду дитини.
Організаційні навички	Організаційні навички життєво необхідні учневі з порушеннями зору та є складовою успіху дитини. Навчайте дитину впорядковувати своє робоче місце. Відведіть їй конкретне місце для складання речей, дитина має навчитися складати їх самостійно саме там. Для зберігання приладдя використовуйте індивідуальні шафки та пенали. Предмети, що легко скочуються або падають з парти, складайте в якусь ємність або в шухляду. Нехай дитина користується яскравими кольоровими теками, скріпками та записниками. Якщо дитина користується шрифтом Брайля, зробіть написані нею закладки до книжок. Виділіть достатньо місця для робочих матеріалів та приладдя.
Навички слухання	Учні з порушеннями зору максимальний обсяг інформації отримують через слух, тому важливо сформувати в них хороші навички слухання. Саме ця діяльність буде для учнів дуже корисною. Крім того, слід пам'ятати про таке: Сигнальні картки треба зробити зі шрифтом Брайля або великим шрифтом. Для формування понять необхідні випуклі малюнки, схеми-графіки та конкретні предмети. Найкраще використовувати прості рельєфні схеми. Доцільно застосувати підходи, що передбачають поєднання наочної, тактильної, звукової інформації. Учні з порушеннями зору можуть використовувати багато реальних предметів, що є в класі, для пізнання і навчання.

Презентація завдань і перевірка знань	Перевірка виконаних завдань та знань може бути дуже складним випробуванням для учнів з порушеннями зору. Результати екзаменів мають відображати знання учнів про сутність явищ. Слід зважати на особисті потреби кожного учня. Дитині може знадобитися більше часу, ніж іншим учням, на виконання завдання або контрольної роботи. Саме тому: • Даючи домашнє завдання зі значним обсягом матеріалу для читання й письма, враховуйте фізичний стан учня — діти з порушеннями зору часто втомлюються, тож наприкінці дня ефективність зору знижується. • Не змушуйте дитину переписувати текст з дошки чи книжки у свій зошит. Давайте їй аркуш паперу із запитаннями, нижче залишайте місце, щоб вона могла написати свою відповідь безпосередньо на цьому аркуші. • На виконання завдання й написання контрольної роботи надавайте більше часу. • Якщо потрібно, дозволяйте дитині завершити виконання завдання вдома або в бібліотеці після уроку. • Зменште кількість прикладів, необхідних учневі для демонстрації розуміння теми або поняття. • Зменште кількість запитань. • Запропонуйте альтернативний варіант контролю знань учня. Йому важко буде виконувати тести множинного вибору, оскільки для відповіді потрібно буде багато читати і тримати в пам'яті. • Проводьте контрольне опитування усно. • Приймайте відповіді, набрані на комп'ютері, або комп'ютерну роздруківку усної відповіді дитини чи її запис на флешці. • Друкуйте екзаменаційні матеріали великим шрифтом.
Соціальні й життєві навички	Порушення зору може негативно впливати на здатність дитини спостерігати за належною соціальною поведінкою та навчатися базових життєвих навичок. Інші діти опановують ці навички природно, спостерігаючи за іншими людьми. Учні із порушеннями зору слід навчати цілеспрямовано. • Навчайте дитину повертатися до того, хто говорить, і дивитися на нього. Хоча деякі учні змушені нахилитися ближче до співрозмовника, щоб побачити його.

	• У дітей із порушеннями зору можуть спостерігатися певні автоматичні рухи, наприклад, вони хитаються сидючи або постійно труть очі руками. Ці рухи можуть негативно впливати на соціальну взаємодію. Таке питання дуже делікатне і в цьому випадку слід обов'язково звернутися за порадою до професіоналів. • Заохочуйте учня ініціювати бесіду або гру. Часто така дитина спокійно сидить і довго чекає, доки її хтось запросить гратися. • Допоможіть дитині зрозуміти поняття «приватного простору іншої людини». Також потрібно навчити дитину, як ввічливо попросити інших поважати її особистий простір. • Учень з порушеннями зору часто потребує тактильного вивчення оточуючих предметів і збору інформації для формування чітких уявлень про об'єкти. Однак йому слід зрозуміти, коли доторки доречні, а коли фізичний контакт неприйнятний.
--	--

Стратегії навчання в інклюзивному класі

Для вибору стратегій навчання учня з порушеннями зору в інклюзивному класі доцільно розглянути сім основних аспектів¹, що поєднують цілі стандартів освіти та специфічні завдання, що обумовлені особливими освітніми потребами.

Освітня програма

Учні з порушеннями зору можуть брати участь практично в усіх аспектах діяльності освітнього закладу. Потенційні труднощі виникатимуть під час читання, найчастіше через його низьку швидкість. Можуть виникати труднощі в опануванні математики. На початкових етапах варто цілеспрямовано попрацювати з предметами різного розміру й форми, а також сформувати словниковий запас з потрібних математичних термінів.

Особливу увагу доречно приділяти фізичній культурі та предметам творчого спрямування. Учня з порушенням зору щодня потрібні можливості для фізичних тренувань. У старших учнів може виникати потреба корекції постави або рухів,

¹ Адаптовано за Smith et al., (1996). Teaching students with special needs in inclusive settings. (Visual impairments).

оскільки діти часто ходять з опущеною головою, заваленими вперед плечима або човгають ногами.

Читання

Більшості дітей з тяжкими порушеннями зору рекомендується на всіх заняттях використовувати матеріали для читання зі шрифтом середнього або великого розміру. Серед шрифтів великого розміру найчастіше використовується 18. Хоч дитина і читає слова великим шрифтом, пише вона зазвичай буквами нормального розміру.

Якщо дитина сліпа, то здебільшого вона користується шрифтом Брайля¹. Сліпим учням, які читають шрифтом Брайля, потрібні написані цим шрифтом книги. Нові комп'ютерні програми передбачають набір тексту цим шрифтом.

Письмо

Для письма шрифтом Брайля використовується спеціальний прилад і грифель (стилос). Учень просовує грифель через отвори в приладі, що утримує папір і проколює його. Оскільки матеріал читатиметься з іншого боку, то наколюється він у дзеркальному вигляді, починаючи справа і рухаючись ліворуч.

Також є брайлери без використання паперу, що дають змогу учням передавати інформацію на комп'ютер й отримувати роздруківки шрифтом Брайля. Користувач також може писати тексти цим шрифтом, зберігати матеріал, збільшувати його так, як під час роботи на комп'ютері зі звичайними текстами.

Стимуляція зору

Що більше діти використовують свій зір, особливо зблизька, то більше вони стимулюють розвиток мозку. У мозку накопичується й зберігається багато зорової інформації. Таким чином дитина може краще навчатися через зорове сприйняття.

¹ В абетці Брайля використовується шість крапок — два ряди по три. Кожна крапка має свій номер. Цифри і знаки пунктуації також передаються шрифтом Брайля. Для цифр використовуються крапки від 3 до 6.

Ці зорові навички дуже різноманітні: зосередження на світлій на предметах, огляд середовища, стеження за рухом, сприйняття відмінностей між об'єктом і фоном, вирізнення предмета, використання малюнків, сортування і класифікація, визначення послідовності предметів тощо.

Зір розвивається внаслідок застосування спеціальних *пристроїв/приладів*, що можуть значно покращити здатність дитини оптимізувати свій зоровий потенціал. Зазвичай діти не користуються таким обладнанням — їм потрібне тренування, аби знати як його застосовувати, включаючи і прилади для збільшення. *Є три основні типи: ручні лупи й телескопи, стаціонарні з фіксованим або змінним фокусом; ті, що носяться на голові, — окуляри, лінзи.*

Особиста компетенція

Дуже маленькі діти з порушенням зору часто потребують допомоги в оволодінні навичками догляду за собою, наприклад, в одяганні, харчуванні, відвідуванні туалету. У старших учнів особиста компетенція поширюється на соціальний аспект. Часто їм потрібна допомога для визначення власних інтересів, опанування нових стратегій навчання, подолання страху помилитися тощо.

Орієнтація у просторі та мобільність

Щоб вільно й впевнено рухатися, діти з порушеннями зору мають знати, куди вони хочуть піти, як і в якому напрямку; вміти рухатися з прийнятною швидкістю, комфортно, граціозно, безпечно.

Навчання самостійного руху називають *навчанням мобільності й орієнтації*. *Орієнтація — відчуття свого положення в просторі, мобільність — здатність пересуватися в цьому просторі.* Для цього необхідне злагоджене використання слухових, тактильних, кінестетичних відчуттів, а також залишкового зору. Орієнтація (когнітивне складання карти) потребує знань про просторові відношення між об'єктами чи територією і положенням особи відносно важливих об'єктів на цій території. До вирішення орієнтаційних завдань в людини залучаються сітківка ока, рухи ока, напрям-

ки зору, кінестетичні рішення, вестибулярний апарат і звукові стимули.

У дітей з порушеннями зору доступ до візуальної інформації обмежений або зовсім відсутній. Якщо є можливість скористатися послугами поводитря «техніка зорового супроводу» — це найкращий варіант. Однак постійна допомога знижує самостійність людини.

Найчастіше під час пересування діти й дорослі користуються *ціпком* (його називають *довгий ціпок*, *білий ціпок*, *ціпок Гувера*). Людина тримає його перед собою й трішки рухає для того, щоб визначити перешкоду.

Існують й інші *пристрої, що допомагають рухатися*. Деякі з них працюють за принципом радара, надсилаючи хвилі, що їх не сприймає людське вухо. Наприклад, пристрій «*Сонікгайд*» (Sonicguide) дає незрячій людині інформацію трьох видів про перешкоду: напрямом, відстань до неї та її загальні характеристики. Інший прилад — лазерний ціпок — випромінює непомітне інфрачервоне світло. Коли воно досягає перешкоди, відбивається назад до ціпка і певна його частина вібрує під вказівним пальцем людини. *Моват-сенсор* (Mowat Sensor) — це маленький ручний пристрій, який можна носити в кишені або гаманці. Його використовують для пошуку предметів, що впали, дверей і навіть поштової скриньки.¹

Малі незрячі діти користуються ціпками для підвищення своєї мобільності, раннього ознайомлення з навколишнім світом, підвищення самовпевненості й зменшення залежності від інших. Маленьких дітей також можна вчити користуватися спеціально адаптованими сенсорними пристроями. Вони можуть покращити рухливість і мобільність дітей віком від одного року. Дитячий «Сонікгайд» надягається на голову й визначає перешкоди на відстані 50 см.

Тактильна карта — це карта простору, що використовується незрячими дітьми як додатковий інструмент для вивчення території. На ній вказуються двері між кімнатами, внутрішній і зовнішній простір, тобто той обсяг інформації, що потрібен незрячій людині для виконання певних рухів.

¹ За даними Меллора / Mellor, 1981.

Потреби учнів із порушеннями зору й очікування¹

Дуже важливо, щоб учні з порушеннями зору:

- добре почувалися в своєму оточенні й мали змогу формувати соціальні стосунки в рамках освітнього закладу та ширшої громади;
- не боялися ризикувати і таким чином розвиватися;
- розуміли власні сильні сторони, таланти, стиль навчання та інтереси;
- мали змогу навчатися через набуття досвіду;
- залучалися до дискусій;
- мали можливості для формулювання своїх цілей, мрій і сподівань;
- почувалися в освітньому закладі спокійно й комфортно;
- були забезпечені гарним освітленням;
- працювали з персоналом, члени якого розуміють вплив втрати зору на навчання дитини;
- мали доступ до необхідних навчальних технологій;
- отримували належні матеріали й пристосоване обладнання для максимально результативного навчання;
- щодня мали можливість досягати успіху;
- розвивали позитивну самооцінку;
- мали такі самі права й обов'язки, як і інші діти;
- ефективно спілкувалися;
- поступово ставали самостійними;
- вчасно починали планувати свою кар'єру.

Пристосування/адаптації в навчальному процесі

Щоб якнайкраще *адаптувати матеріали* для учнів, слід придбати певне корисне приладдя:

- пунктирне коліщатко і гумовий мат;
- кольоровий клей;

¹ Адаптовано за Alberta Education. Programming for Students with Special Needs series: Teaching students with visual impairments (Book 5). (Nature of visual impairment).

- папір з рельєфними або дуже жирними лініями для письма;
- приладдя зі шрифтом Брайля або великим шрифтом;
- крапки-наліпки;
- тканини різної текстури для тренування тактильних відчуттів.

ПОРУШЕННЯ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Загальний огляд

Порушення фізичного розвитку виникають унаслідок травмування або обставин, що впливають на центральну нервову систему та пов'язані із цим функції. Ці порушення впливають на здатність дитини керувати своїм тілом. Серед них ¹:

Ортопедичні порушення — це порушення фізичного розвитку, що трапляються найчастіше. Вони зазвичай впливають на опорно-рухову і/або центральну нервову систему й обмежують рухливість і пересування. Серед них уроджені порушення (наприклад, клишоногість), розлади внаслідок хвороб (наприклад, туберкульозу) та порушення через інші причини (неврологічні проблеми, церебральний параліч, ампутації тощо).

Травматичні пошкодження мозку — тяжкі травми голови, що спричиняють хронічні фізичні проблеми, які можуть вплинути на навчання, поведінку та міжособистісну комунікацію дитини.

Церебральний параліч	Група нейром'язових порушень, що виникають унаслідок пошкодження центральної нервової системи до, під час або після народження.
Поліомієліт	Гостре інфекційне захворювання, спричинене вірусом поліомієліту. Він може бути як дуже слабким, без видимих симптомів, так і тяжким, з паралічем. Наразі випадки захворювання на поліомієліт трапляються рідко.
М'язова дистрофія	Група порушень (виникає в дитячому віці), унаслідок яких поступово атрофуються скелетні м'язи. Неврологічних чи сенсорних дефектів зазвичай не помічається.

¹ Адаптовано за Alberta Education (1996). Programming for students with special needs series: Essential and supportive skills (Handling and positioning students with physical disabilities).

Підлітковий ревматоїдний артрит	Порушення тканин, що поєднують кістки; його причина невідома. Діти з артритами зазвичай потребують незначної підтримки. Діти з тяжкими формами порушення можуть бути недієздатними упродовж тривалих періодів.
Незавершений остеогенез (ламкість кісток)	Уроджене порушення, внаслідок якого кістки стають дуже ламкі.
Утрата кінцівок	Утрата однієї або більше кінцівок може бути вродженою або набутою впродовж життя. Якщо вона суттєво впливає на навчання, учень може потребувати спеціальної допомоги.
Черепно-лицьові аномалії	Порушення на ділянці обличчя будови та функцій щелепи. Учні можуть отримувати навчальну/медичну допомогу в таких випадках, як мікроцефалія (замала окружність голови), гідроцефалія (накопичення спинно-мозкової рідини у шлуночках головного мозку) та розщеплення піднебіння.
Розщеплення хребта	Уроджена аномалія розвитку ембріональної нервової трубки (утворення, з якого розвиваються спинний і головний мозок).
Травми спинного мозку	Трапляються під час пошкодження спинного мозку, частковий чи повний його розрив.

!!! Працюючи з дітьми з порушеннями фізичного розвитку, необхідно пам'ятати про два пріоритетні напрями: раннє втручання/корекцію та розвиток комунікації.

Саме це може:

- запобігти подальшим ускладненням завдяки запровадженню фізичної терапії, реабілітаційної терапії, допомоги логопеда тощо;
- максимізувати результати терапії;
- подолати порушення або певною мірою полегшити стан дитини;

- відкрити можливості для розвитку навичок;
- сприяти позитивному ставленню дитини до оточення;
- надати дитині відчуття контролю над своїм життям;
- створити почуття піклування, емпатії та розуміння.

Загальні ознаки

Серед основних проявів порушень фізичного розвитку — нестійка рівновага, уповільнений темп ходьби, неспроможність самостійно спускатися і підніматися сходами та ін. Часто таким дітям важко без допомоги дорослих одягнутися, роздягнутися, зашнурувати черевики, застібнути ґудзик тощо. У таких дітей помітні порушення координації рухів: вони ходять, широко розставляючи ноги, хода їх непевна, перелякавшись чи розхвилювавшись, вони можуть впасти. Навички самообслуговування в них, здебільшого, недостатньо сформовані, предметно-практична діяльність може бути обмежена, і вони не готові до опанування навичок малювання, письма і т. п.

У таких дітей іноді спостерігається підвищена слинотеча. Порушення звуковимови часто ускладнює їхнє спілкування з однолітками. Боячись бути незрозумілими, вони неохоче контактують з іншими дітьми. Інколи складається враження, що дитина за своїм розвитком помітно відстає від ровесників.

Діти часто позбавлені можливості вільно пересуватися і маніпулювати з предметами, спілкуватися з однолітками, тож їхні знання, уявлення про довкілля має формальний характер. Така недостатність — наслідок того, що з багатьма життєвими об'єктами та явищами дитина не стикалася. Про багато речей вони не можуть розповісти не через мовленнєві труднощі, а лише тому, що не мають відповідних уявлень і практичного досвіду.

Спеціальне обладнання

Часто учень здатен опанувати певні навички, утім проблеми в руховій сфері перешкоджають зростанню. Наприклад, учень може навчитися користуватися комп'ютером,

однак неможливість сидіти прямо перешкоджатиме такому навчанню. **Спеціальне (пристосоване) обладнання** допомагає учневі брати участь у діяльності, що без такої допомоги була б неможлива.

Обладнання для правильного розміщення	
Кутовий стілець	Надає підтримку спині під час сидіння. Плечі дитини спрямовані вперед, голова утримується в зручному положенні, не даючи шиї занадто розтягуватися, а плечам — занадто западати назад.
Сидіння для підлоги	Надає підтримку дитині під час сидіння на підлозі. Воно може бути дуже просте (лише підтримка для спини), або дуже складне — міні-крісло з відкидною спинкою.
Гамак	Виготовляється з тканини або сітки, підвішеної до кріплень на стіні чи на окремій рамі. Діти, які часто напружуються, у гамаку почуваються набагато краще.
Дошка з нахилом	Підтримує дитину у вертикальному положенні, в якому її не потрібно дуже контролювати, оскільки вага тіла тисне на дошку.
Лежак на боку	Використовується для того, щоб покласти на нього дитину на один бік, тоді її руки вільно лежатимуть разом і не заважатимуть спостерігати за тим, що відбувається довкола.
Рама для стояння	Підтримує дитину вертикально й зберігає її правильне положення, незалежно від утримання нею рівноваги.
Клин	Це платформа у вигляді клину, зроблена з дерева або іншого матеріалу. Коли дитина лежить на ньому і голова розміщена вище, вона може контролювати рухи голови, а також спиратися руками і ногами на підлогу (підтримувати рівновагу).
Обладнання для пересування	
Милиці	Надають допомогу під час ходьби (інколи разом з ремнями для ніг). Діти найчастіше користуються милицями Лофтстранд, що складаються з опор під пахвами, ручки, щоб триматися руками, й вертикальних опорних стійок. Найчастіше діти навчаються ходити на ходунках, а згодом, якщо потрібно (або більш зручно), переходять до користування милицями.

Крісла на колесах з електроуправлінням (стролери)	Для транспортування дитини. Є стандартні моделі, такі, що виготовляються на замовлення спеціально для дітей з конкретними проблемами моторики.
Ходунки	Легка металева рамка, що використовується як опора під час ходьби. Ці рами можуть бути зроблені так, щоб дитина під час ходьби могла спиратися як вперед, так і назад.
Крісла-візки на колесах	Існує багато моделей, що можуть приводитися в рух уручну і за допомогою електродвигуна. Також на них часто використовують спеціальні вставки, що допомагають дитині утримувати рівновагу. Візки мають рами двох різних типів. Складні рами (найчастіше використовуються в лікарнях) і новіші — негнучкі, стаціонарні рами. Вони найкраще підходять для учнів, у яких ослаблені м'язи верхньої частини тіла (на візку з такою рамою вони зможуть пересуватися самотійно).
Обладнання для комунікацій (підсиленої або альтернативної комунікації)¹	
Комунікаційні дошки	Це найпростіший комунікаційний прилад — дошка, на якій можна кріпити малюнки, значки, цифри, букви, різні символи. Під час користування такою дошкою дитина може показувати пальцем, чого вона бажає, або дивитися на дошку та зчитувати інформацію з неї.
Пристрої електронної комунікації	Це більш складні комунікаційні прилади, до яких належать і електронні синтезатори голосу, що надають учням змогу «вимовляти» або друкувати те, що вони хочуть сказати.
Інше обладнання	
Адаптовані вимикачі. Надають учням можливість керувати електричними або електронними іграшками чи пристроями. Ці вимикачі можуть бути різних видів: одні потребують лише легкого натиску, інші — простого проведення рукою, для того щоб іграшка почала рухатися або щоб увімкнути/вимкнути телевізор, світло тощо.	

¹ До них належать прилади, створені для немовленнєвої комунікації. Системи альтернативної комунікації — це мовлення з використанням знаків, мова жестів, а також комунікаційні дошки. Необхідність використання засобів підсилювальної або альтернативної комунікації залежить від мовлення та когнітивних можливостей учнів.

Мішечки з піском — це мішечки з тканини (наповнені піском, крупою тощо) з ремінцем, пришитим таким чином, щоб їх можна було перекидати через плече. Використовують для вирівнювання положення тіла дитини під час стояння, лежання на боку чи в іншій складній позі.

Жилети або бандажі. Використовуються для додаткової підтримки тіла. Їх часто застосовують із системами для сидіння або стільцями.

Пристосований посуд — посуд зі спеціальними ручками або вигинами, пристосований до руки дитини.

Чашки з косо зрізаним верхом — пластикові чашки/стакани.

Підсилена комунікація

Деякі діти можуть бути фізично не здатні говорити настільки добре, щоб спілкуватися. Тому їм потрібно підсилити комунікаційні здібності. Для підсилення комунікації існують спеціальні пристрої та методи спілкування, що забезпечують альтернативу усному мовленню.

Прилади для підсилення комунікації.

Кожна система підсилення комунікації має бути розроблена для задоволення потреб дитини, яка ними користуватиметься. Існує багато типів приладів підсилення комунікації. Для демонстрації візуальної інформації (картинки, букви, цифри, слова) існують комунікаційні дошки та ноутбуки. Щоб надати інформацію від себе, дитина показує на відповідний знак на дошці або екрані ноутбука. Спеціалізовані електронні пристрої можуть подавати й звукові сигнали. Різноманітні вимикачі дають людям можливість керувати комп'ютером за допомогою кліпання очима, видихання або вдихання повітря, будь-якого іншого руху (торкатися клавіатури не обов'язково).

Прилади для підсилення комунікації зазвичай розробляються командою спеціалістів. Терапевт може встановити, який рух тіла найбільш оптимально подаватиме сигнали. Логопед використає надану педагогами та батьками інформацію для того, аби визначити необхідний для використання словниковий запас. Спільно члени команди доберуть прилад, що:

- допоможе дитині спілкуватися ефективніше;
- буде найлегшим в управлінні;

- задовольнятиме потреби дитини і водночас буде мати оптимальну вартість.

Загальні підходи щодо розміщення та поведження¹

Для оптимального розміщення необхідне ефективне поведження. Належне положення й поведження забезпечує учням найкращий контроль над власними рухами. Відтак, учні можуть ефективніше брати участь у навчальній та іншій діяльності.

Способи поведження та розміщення добираються індивідуально, оскільки немає двох однакових учнів з порушеннями фізичного розвитку. Навіть якщо в них однаковий діагноз, у них можуть бути різні потреби. Для встановлення конкретних щоденних дій з поведження та можливих поз розміщення персонал освітнього закладу має порадитися з батьками, фізіотерапевтами та реабілітологами (іншими фахівцями). Слід обговорити, яких положень треба уникати, як учень може підказувати про свої побажання щодо розміщення, скільки підтримки може надати сама дитина.

Рекомендації щодо переміщення

Щоб не травмувати дитину і не спричиняти проблем персоналу освітнього закладу, необхідно використовувати правильні способи під час поведження з дітьми.

Безпека персоналу освітнього закладу	Безпека учня
Подумайте, скільки людей потрібно, щоб підняти дитину. Якщо потрібно двоє, вирішіть, хто виконуватиме головну роль.	Щоб учень вам допомагав, він має знати, який рух буде виконуватися, і погодитися на його виконання.

¹ *Поведження* — це фізичні дії з учнем. *Розміщення* — це вирівнювання конкретних частин тіла (або всього тіла) у найбільш бажаних положеннях.

Керівник перевіряє, щоб обидві людини зайняли правильні пози і дає команди: «На рахунок «три»!». Керівник зазвичай піднімає вищу частину тіла учня, що важча. Одягніться належним чином: не взувайте босоніжки, взуття на високих підборах, широку спідницю. Плануйте все заздалегідь: приберіть предмети, що заважають переміщенню, підготуйте для нього місце. Перемкніть гальма на візку, підготуйте горщик для туалету тощо. Продумайте кожен крок і мінімізуйте відстань, яку потрібно пройти. Стійте близько до учня, для кращої рівноваги ноги розставте. Присядьте, спину тримайте рівно. Обережно обніміть учня, сліdkуйте за головою, плечима й стегнами. Коли триматимете дитину, обережно й плавно випряміть ноги і не повертайте тулуб. Щоб уникнути непорозумінь, постійно давайте учню поради й підказки. Коли будете садити учня, стійте близько до того місця, куди його садите, випряміть руки й обережно присядьте, тримаючи спину рівно.	Скажіть дитині, що зараз плануєте виконати переміщення, не піднімайте її, коли вона цього не очікує. Попросіть учня допомогти вам із переміщенням — він має максимально допомагати, не наражаючи себе на небезпеку: зафіксувати гальма, розстібнути пасок сидіння, взятися за ручку, нахилитися вперед. Дайте йому час, щоб виконати ваші поради. Надійно візьміться за тулуб учня. Дивіться, щоб руки й ноги не падали безпомічно.
---	--

Деяким учням може знадобитись допомога під час зміни поз. Тривалий час перебувати в одному положенні не лише незручно, це може призвести до суттєвих проблем: травм від стиснення, скорочення м'язів, деформацій, порушення дихання, кровообігу, травлення. Усі учні з порушеннями фізичного розвитку кожного дня мають певний час перебувати у конкретних дозволених терапевтом позах. У деяких положеннях учні також можуть працювати над тренуванням недорозвинених м'язів.

Загальні поради щодо розміщення	
Зазвичай позу учня слід змінювати кожні півгодини. Найдовше в одній позі дитина може сидіти не більше години (виняток — спеціальні рекомендації лікаря, реабілітаційного терапевта). Зміна місця — це не те саме, що зміна пози. Дитина, яка сиділа у візку, може стати прямо або лягти на ліжко, щоб розтягти м'язи й зняти навантаження із сідниць, стегон і спини. Тримайте дитину впевнено, контролюйте основні частини її тіла: голову, плечі, стегна. Зменшуйте напруження учня доброзичливим голосом, плавними та повільними рухами. Учні зі слабким тонусом постави потребують повної підтримки.	
Сидіння у візку	Розмістіть стегна дитини якомога ближче до спинки візка. Якщо потрібно, нахиліть учня вперед і потягніть назад, щоб сідниці були біля спинки. Зазвичай стегна мають згинатися мінімум на 90° (крім обмежень руху суглобу, наприклад, контрактури). Зручно застібніть пасок візка навколо стегнових суглобів. Потягніть плечі й руки вперед-усередину, за необхідності застібніть пасок на грудях і плечах. Розсуньте ноги учня на ширину стегна, при цьому стопи мають безпечно стояти на підніжжі (якщо потрібно, закріпіть їх). В ідеалі учень має тримати голову рівно, нахилити її вперед. Не чіпляйте на візок додаткові паски, не порадившись із виробником.
Розміщення на боку лежачи	Перевертайте дитину на бік, обіперши спину на щось тверде й міцне. Зігніть верхню ногу під кутом 90 градусів у стегні й коліні, під неї підкладіть подушку. Покладіть подушку під голову, щоб шия була нерухома й нарівні з хребтом. Зручно зігніть руку дитини, що лежить знизу, другою вона може діставати все, що буде потрібно. Час від часу перевертайте дитину на інший бік.
Лежання долілиць	Переверніть учня, щоб він лежав долілиць. Підніміть верхню частину тіла, розмістивши руку поперек грудної клітки дитини, а її руки в цей час мають бути підняті над головою. Покладіть дитину на підставку так, щоб обидві руки знаходилися над краєм підставки. Дитина долонями має торкатися підлоги. Якщо є підставка, покладіть її під нижні відділи кінцівок, щоб ноги не перепліталися. Також закріпіть усі наявні ремінці.

ДИТЯЧИЙ ЦЕРЕБРАЛЬНИЙ ПАРАЛІЧ (ДЦП)

Загальний огляд

Термін «церебральний параліч» стосується різних неврологічних розладів, що проявляються в ранньому дитинстві та постійно впливають на координацію рухів, але не ускладнюються із часом. Хоча церебральний параліч впливає на рухливість м'язів, він спричиняється не проблемами з м'язовою або нервовою системами. У більшості дітей цей розлад виникає від народження, хоча й може проявитися через місяці й навіть роки. Початкові ознаки церебрального паралічу помітні до досягнення дитиною трьох років. Найчастіше це відсутність координації самостійних рухів (атаксія); напружені або розслаблені м'язи та спастичність; волочіння однієї ноги під час ходьби; ходіння на пальчиках, навприсядки або з відсіченими рухами; тонус м'язів занадто напружений або дуже розслаблений. В окремих дітей церебральний параліч виникає внаслідок пошкодження мозку в перші місяці чи роки життя або через перенесений менінгіт чи вірусний енцефаліт, а також після травми голови.

ДЦП охоплює низку порушень руху із симптомами різної тяжкості. Дитина з ДЦП середньої тяжкості може бути просто незграбною, а з тяжким ДЦП — мати фізичні порушення із затримкою розумового розвитку або без нього. Залежно від місця і тяжкості порушень у мозку, ЦП може спричинити також й інші проблеми, а не лише ушкодження рухових функцій (наприклад, затримку розумового розвитку, напади, порушення мовлення, труднощі у навчанні, проблеми із зором і слухом).

Класифікація¹

«Церебральний параліч» — це термін, що охоплює багато різноманітних порушень руху й постави.

¹ Адаптовано за Schnell, Linda (n/a). Physical disabilities.

За тонусом м'язів¹	
Високий тонус (спастичність)	Діти з підвищеним тонусом мають гіпертонію або спастичність. Якщо в дитини високий тонус м'язів, її рухи різкі й незграбні, оскільки її м'язи занадто напружені, а тонус не врівноважений. Якщо в дитини зігнута спина й занадто випрямлені ноги, тоді в неї тонус м'язів високий. Вона пересувається не плавно, повільно, як моноліт.
Низький тонус	Діти з низьким тонусом м'язів мають гіпотонію або гнучкість. Їм важко без підтримки триматися прямо, оскільки їхні м'язи недостатньо скорочуються й занадто розслаблені. Такі малюки зазвичай лежать на спині, їхні голова, тулуб, ноги й руки безвільно лежать. Дітям з низьким тонусом важко стояти/сидіти прямо внаслідок дії сили тяжіння. Тому зазвичай вони сидять, нагнувшись уперед із зігнутою спиною. Також низький тонус не дозволяє дітям непорушно тримати своє тіло, щоб простягати руки вперед і щось брати. Інколи такий розслаблений стан впливає на дихальні й черевні м'язи, що може вплинути на розвиток мовлення.
Флуктуаційний тонус	У дітей флуктуаційний або варіативний тонус. Він може бути низький, коли дитина відпочиває, але зростати, коли вона активно рухається.
За місцезнаходженням травми мозку	
Пірамідальний (спастичний) церебральний параліч	Найбільш частий тип. Він спостерігається майже в половині всіх дітей із ДЦП. У дітей із цим типом ЦП напружений один або більше м'язів, що обмежує рухи. Також у них можуть бути такі симптоми: • занадто розтягнені суглоби. Коли лікар обстежує сухожилля над плечем, коліном, ліктем, кінцівка випрямляється швидше й сильніше, ніж за звичайних умов; • швидке самовільне скорочення гомілкоstopу. Коли швидко розтягти литку, піднявши стопу догори, м'язи литки і стопи швидко й ритмічно стягнуться; • позитивний підошовний рефлекс (Бабінського). Якщо проводити тупим предметом уздовж зовнішнього краю стопи від п'ятки до мізинця, великий палець згинається вбік. У дітей, старших одного року, це свідчить про наявність захворювання головного або спинного мозку;

¹ Тонус м'язів — сила напруження м'язів для здійснення руху. Саме тонус м'язів дає змогу підтримувати поставу або певне положення тіла. Зміни тонусу м'язів забезпечують рухи людини.

	• тенденція розвитку контрактури або ненормального скорочення м'язів чи сухожиль навколо суглоба. Контрактура обмежує рух суглоба; • постійні примітивні рефлекси. Ранні рефлекси, що тривають місяці або й роки після того, як уже мали зникнути. Також під час пошкодження рухової зони головного мозку або корково-спинномозкового шляху в мозку виникають проблеми комунікації з однією (лівою чи правою) або обома частинами тіла. Пошкодження рухової зони головного мозку з лівого боку унеможлиблює контроль рухів правої сторони тіла. Пошкодження рухової зони головного мозку з правого боку унеможлиблює контроль рухів лівої сторони тіла.
Екстра-пірамідальний церебральний параліч	Цей тип церебрального паралічу діагностують приблизно у 25% випадків. Він виникає під час пошкодження мозочка або базального ядра головного мозку (підкорки). Такі порушення можуть призвести до виникнення небажаних, хаотичних рухів, особливо рук, тіла і м'язів обличчя. Вони впливають на мовлення, прийом їжі, рухи, що потребують координації. Наприклад, самовільні гримаси й судоми язика можуть спричиняти проблеми з ковтанням, слиновиділення або нерозбірливе мовлення. У дітей часто спостерігається низький тонус м'язів і проблеми з утриманням прямої постави під час ходьби й сидіння.
Церебральний параліч змішаного типу	Близько 25% усіх випадків — це змішаний тип церебрального паралічу. У таких дітей спостерігається як спастичний тонус м'язів пірамідального церебрального паралічу, так і неконтрольовані рухи екстрапірамідального церебрального паралічу. Причина — пошкодження пірамідальних і екстрапірамідальних ділянок мозку.
За локалізацією місця та виду порушення руху	
Моноплегія	Церебральний параліч уражає лише одну кінцівку (руку або ногу) з одного боку тіла дитини. Порушення руху здебільшого слабкі, і з часом можуть минати. Моноплегія виникає дуже рідко.
Диплегія	Церебральний параліч уражає головним чином ноги дитини. Через скорочення м'язів ніг діти зазвичай стоять на пальчиках й роблять ногами відсічні рухи. Також можуть виникати незначні порушення тону м'язів верхньої частини тіла, проте діти здатні добре керувати своїм тілом, руками й головою під час щоденної діяльності.

Геміплегія	Церебральний параліч уражає одну половину тіла. Зазвичай рука більше вражена, ніж ноги, тіло чи обличчя, й часто зігнута (у плечовому, ліктьовому суглобах або зап'ясті). Рука або нога з ураженого боку може бути коротша або менш розвинена, ніж з другого. Залежно від тяжкості порушення й збереження відчуттів, дитина може використовувати вражену руку.
Квадриплегія	Церебральний параліч уражає все тіло (обличчя, тулуб, руки й ноги). Ноги й стопи дитини зазвичай сильніше страждають від порушення тону м'язів і неконтрольованих рухів, ніж руки. У дітей також можуть спостерігатися значні порушення дії м'язів обличчя під час їжі або мовлення. Дітям складно виконувати щоденні дії внаслідок значних порушень моторної функції.
Подвійна геміплегія	Уражено все тіло дитини. Єдина відмінність від квадриплегії — у дитини більше вражені руки, ніж ноги. У дітей можуть спостерігатися проблеми з мовленням і прийомом їжі.

Лікування. Церебральний параліч не виліковується остаточно, однак лікування може суттєво покращити стан дитини та якість її життя. Багато які дорослі ведуть майже нормальний спосіб життя, якщо їхні особливі потреби належним чином задовольняються. Спектр лікувальних заходів обирається в кожному випадку індивідуально. Він охоплює: реабілітаційну та фізіотерапію, заняття з логопедом, прийом медикаментів для контролю за нападами (якщо вони є), зменшення напруги м'язів та полегшення болю, хірургічні втручання для виправлення анатомічних відхилень або послаблення напружених м'язів, бандажі та інші ортопедичні засоби підтримки, візок або ходунки, а також комунікаційні пристрої.

Прогнози. Церебральний параліч не завжди призводить до цілковитої немічності. В одних випадках дитина не зможе ходити й потребуватиме значного піклування впродовж усього життя, в інших — дитина може бути лише трішки незграбною й не потребувати постійного піклування і допомоги.

Загальні ознаки

Основними проявами дитячого церебрального паралічу є сповільненість і несформованість рухових навичок і вмінь, необхідних у навчальній та ігровій діяльності. У деяких учнів, особливо на перших етапах навчання, спостерігається нестійка рівновага під час ходьби, погана координація рухів, несформованість реакцій рівноваги, незвичайні положення тіла, кінцівок і голови. В окремих дітей порушення моторики ускладнюються мимовільними рухами (гіперкінезами) голови, рук, плечей, гримасами тощо, що особливо посилюються під час хвилювання, переляку, несподіваного звертання до дитини, а також під час спроб виконувати цілеспрямовані дії.

Діти із ДЦП часто із силою згинають пальці, напружують м'язи всієї руки, на обличчі з'являється гримаса. Тому їм потрібно пояснити, як треба виконувати рухи, показати, як робити правильно, повторити кілька разів перед дзеркалом, щоб дитина могла самотійно виконувати ці рухи, дотримуючись вимог дорослого.

Труднощі під час навчання

Труднощі оволодіння письмом пов'язані, насамперед, з несформованістю або порушенням в учнів із церебральним паралічем хапальної функції п'ясті. Акт письма, що потребує плавного руху п'ясті, порушений унаслідок слабкості м'язів, розладів м'язового тону в п'ясті, мимовільних рухів, відсутності можливості послідовного скорочення і розслаблення м'язів. Такі учні під час письма зазвичай тримають ручку неправильно, часто стискають її в кулаку, письмо виконується за рахунок рухів п'ясті, а іноді й усієї руки. Пальці при цьому дуже напружені і міцно стискають ручку. Це призводить до того, що діти пишуть дуже повільно, нерозбірливо, букви різні за розміром, «стрибають», плавність письма порушена. Особливо важко їм дається з'єднання окремих елементів букв. Можна виокремити два основні типи неправильного письма в таких дітей. В одному випадку учень починає писати нібито з достатньою силою і нормальними за розміром

буквами, потім їхній розмір змінюється, рядки спускаються вниз, розбірливість письма помітно зменшується. В іншому — навпаки, учень починає писати дрібними буквами майже без натиску, потім розміри букв і сила натиску збільшуються.

Нерівномірність письма особливо виражена в учнів з гіперкінезом, оскільки мимовільні рухи перешкоджають роботі пальців у момент письма. Саме тому у цих дітей за гарного початку рядка раптово письмо обривається і йде хвиляста, переривчаста лінія вгору або вниз, часто з проривом сторінки зошита.

Необхідно враховувати, що акт письма в дітей із церебральним паралічем формується вкрай повільно. Водночас, навіть за сформованого акту письма, значні обсяги письмових робіт у старших класах, збільшення швидкості письма призводять до посилення порушення моторики руки.

Координація та просторове орієнтування

Розлади моторики рук виявляються у процесі формування трудових і побутових навичок. На уроках праці таким дітям без спеціальної корекції важко працювати з пластиліном: вони не можуть його розкочувати, розділяти на частини, ліпити фігурки. Несформованість функції диференціації захвату й утримання предмета, мимовільні рухи і неможливість вільно співвідносити м'язові зусилля з руховим завданням перешкоджають виконанню трудових операцій із природним матеріалом і папером.

Особливості рухових порушень в учнів із церебральним паралічем виявляються і на уроках фізичної культури. Виконання фізичних вправ ускладнене, оскільки учні не можуть правильно відтворити вихідні положення, зберегти стійкість у статичній позі, виконати вправи з потрібною амплітудою, здійснити рухи в потрібному темпі, узгодити рухи рук, тулуба і ніг.

У цих учнів можуть виникати труднощі під час виконання вправ з різними предметами: утруднені захват й утримання предметів різної форми та величини, порушена точність передачі і кидка та ін. Порушення рухової сфери ускладнює, а часом робить неможливими біг, стрибки, лазіння тощо.

Часто в дітей із церебральним паралічем під час виконання вправ спостерігається порушення дихання; воно стає поверховим, аритмічним, що ще більше заважає фізичній діяльності. На початкових етапах навчання виокремлюється значна група учнів, котрі внаслідок рухових порушень не можуть у заданому темпі пройти залом в загальній шерензі, виконати елементарні вправи з предметами, вправи на швидкість і координацію рухів.

У деяких дітей особливості навчальної діяльності можуть бути зумовлені несформованістю зорово-моторної координації (неузгодженою роботою рук і очей). Наприклад, дитина стежить очима за рухами рук і контролює їх поглядом під час застібання гудзиків, шнурування черевиків, конструювання, малювання, письма. Зорово-моторна координація особливо важлива на початковому етапі навчання читання, коли дитина стежить очима за пальцем, яким визначає послідовність букв, складів, слів. Учні із церебральним паралічем не утримують робочий рядок у зошиті або під час читання, оскільки «зісковзують» з одного рядка на інший, унаслідок чого не можуть зрозуміти зміст прочитаного або перевірити своє письмо.

Несформованість зорово-моторної координації може виявлятися не тільки під час читання і письма, а й під час опанування навичок самообслуговування, трудових і навчальних умінь. Так, наприклад, на уроках праці таким учням надзвичайно складно правильно розмістити матеріал, прикріпити лекало.

Із цієї самої причини сповільнений і процес формування навичок самообслуговування. Неможливість простежити очима за діями своїх рук, скоординувати рухи рук та очей призводить до недостатньої організації довільного рухового акту на уроках фізкультури: діти не можуть утримати ціль, їм важко виконати кидок і зловити м'яч, опанувати вміння і навички в інших спортивних іграх.

У деяких дітей спостерігається недостатність просторового аналізу і синтезу, що виявляється під час оволодіння конструюванням, навичками самообслуговування, а також під час читання, письма, на уроках фізичної культури. Такі діти відчувають труднощі в диференціюванні лівої та правої сто-

рін, у складанні цілого із частин. Вони не можуть дотримуватися рядка в зошитах, розрізняти його праву і ліву частини, можуть почати писати, малювати в будь-якому місці зошита чи альбому, читати із середини сторінки. Ступінь прояву таких труднощів значно збільшується за умов поєднання несформованості просторового аналізу і синтезу з недостатністю зорово-моторної координації. Такі діти із запізненням опановують більшість умінь і навичок самообслуговування (шнурування черевиків, застібання ґудзиків, прибирання ліжка тощо). Їм складно розрізнити правий і лівий черевик, визначити правий і лівий рукав піджака, сукні, знайти верх і низ.

Зазвичай на уроках трудового навчання їм непросто відтворити ціле з окремих частин (склеїти, скласти з конструктора будиночок тощо).

Несформованість просторових уявлень позначається на засвоєнні початкових математичних знань. Під час вивчення складу числа діти не можуть уявити його у вигляді окремих груп предметів. Однак особливо складний для них процес оволодіння матеріалом з геометрії і тригонометрії, що передбачає вміння уявляти окремі геометричні фігури і креслити їх.

У деяких учнів труднощі під час засвоєння програмового матеріалу з географії (розташування частин світу, напрямок течії річок тощо) можуть бути спричинені недостатньою сформованістю просторової уяви та пам'яті, найяскравіше це проявляється під час роботи з контурними картами.

Таким чином, рухові порушення визначають специфіку навчальної діяльності учнів цієї групи. Несформованість рухових навичок і умінь — результат не лише порушеної моторики, а й недостатності більш складних функцій, в основі яких рух (зорово-моторна координація, просторовий аналіз і синтез).

Мовлення

Особливості навчальної діяльності учнів із церебральним паралічем також значною мірою визначаються різними порушеннями мовлення. Характерними проявами мовленнєвих розладів є різноманітні порушення звуковимови. У деяких випадках окремі звуки взагалі не вимовляються, у інших —

вимовляються перекручено чи замінюються іншими. Ось чому мовлення цих дітей невиразне і мало зрозуміле для оточуючих. Складність порушень звуковимови посилюється за рахунок розладів дихання: мовленнєвий видих скорочений, під час мовлення дитина робить окремі вдихи, тому воно втрачає плавність і виразність. Часто спостерігаються різні порушення голосу; він відрізняється монотонністю, немодульованістю, іноді має гугнявий відтінок.

У деяких дітей помітні мимовільні рухи в мовленнєвому апараті, що особливо яскраво проявляються під час усних відповідей і можуть спричинювати неприродну посмішку, гримаси, мимовільне відкривання рота, викидання язика вперед. Іноді ці прояви разом з посиленою слинотечею, незрозумілим мовленням, неадекватною мімікою, неприродним сміхом ускладнюють визначення міри засвоєння програмового матеріалу та оцінки знань учня. В усних відповідях такі учні намагаються висловлювати свою думку оцадливо, стисло, вони відповідають мовними штампами і лише на запитання вчителя. Трапляється, що дітям важко одразу відповісти на запитання, їм потрібний певний час для підготовки до відповіді; вони можуть взагалі відмовитися відповідати. Підготовка до відповіді потребує певного налаштування мовленнєвого апарату (подолання мимовільних рухів, підготовки дихання тощо).

Часто порушення звуковимови поєднується з труднощами розрізнення звуків на слух. У цих випадках діти плутають близькі за звучанням звуки, наприклад, свистячі і шиплячі, тверді і м'які, дзвінки і глухі, також роблять помилки під час написання подібних слів на слух.

Словниковий запас цих дітей обмежений, особливо помітне недостатнє розуміння значень багатьох слів і понять навчального матеріалу. У дітей обмежене розуміння багатозначності слів, розрізнення (залежно від контексту) відтінків значення окремих висловів. Це призводить до того, що в усному мовленні діти користуються короткими, стереотипними шаблонними фразами, а іноді воліють спілкуватися окремими словами. У більшості випадків недорозвинення мовлення не первинне, воно лише віддзеркалює специфіку основного розладу.

У письмовому мовленні виявляються змішування, заміни і пропуски звуків, що спотворюються під час вимови. Слід зазначити, що ці труднощі під час письма часто не відповідають станом усного мовлення. В окремих дітей грубі порушення звуковимови жодною мірою не позначаються на письмі. І навпаки, у деяких випадках навіть незначне порушення звуковимови може спричиняти труднощі під час письма. Найскладніше вчителю працювати з дітьми, у яких при написанні виникають помилки, пов'язані з недоліками диференціювання звуків, подібних за звучанням. Прикладом таких помилок можуть бути зміщення і заміни дзвінких і глухих, шиплячих і свистячих, м'яких і твердих. Ці помилки можуть зумовлюватися як порушенням фонематичного слуху, загальним зниженням слуху і порушенням слухового сприйняття, так і порушенням уваги, працездатності і невмінням виконати розумові операції, необхідні для порівняння слова зі слуховими і зоровими образами.

Своєрідність формування лексико-граматичного мовлення часто відображається на письмі. Найчастіше це проявляється в помилках, що пов'язані з порушенням морфологічної структури слова. Таким дітям притаманне неправильне вживання префіксів, суфіксів для утворення споріднених слів. У письмових роботах учні часто використовують слова, словосполучення, які їм зрозумілі. Унаслідок недостатнього розуміння змісту слів учні роблять пропуски, перестановки слів, повторення. Під час письма учні плутають префікси і прийменники, відривають префікс від слова, а прийменники можуть написати разом. Найчастіше вчителю доводиться стикатися зі збідненням і деякою шаблонністю письмового мовлення таких учнів. Якщо вчитель бачить, що учень пропускає слова, помиляється в узгодженні слів у реченні, у написанні слів, то обов'язково слід проконсультуватися з логопедом, який зможе визначити причину цих порушень і дати педагогові конкретні рекомендації.

Психічна діяльність

Описуючи труднощі таких дітей під час опанування курикулуму, не можна не зупинитися на особливостях їхньої психічної діяльності. Зустрічаються діти, які повільно «вхо-

дять» у завдання. У таких випадках потрібен індивідуальний підхід з боку вчителя, який має повторити завдання, загостривши увагу на складних місцях, спокійним голосом спонукаючи дитину до роботи. Якщо дитина важко переключається з одного виду роботи на інший, їй треба дати час перепочити перед виконанням нового завдання. Для таких дітей характерні низька, нестійка працездатність і значна виснаженість, знижена увага, що призводять до помилок (пропуски букв, складів, слів, їхнє переставляння, недописування слів тощо). Такі учні можуть у різний час ті самі завдання виконати краще або гірше, тобто кількість і якість їхніх помилок мінливі (залежать від самопочуття, стану дитини).

Організація навчання в інклюзивному середовищі

Насамперед, учитель має облаштувати робоче місце учня із церебральним паралічем в тому місці і за тією партою, де дитина може вільно стояти або виходити із-за столу; простір на столі чи парті має бути достатнім для вільної маніпуляції навчальним приладдям, підручниками та ін. Поспостерігавши за учнем певний час, учитель має зрозуміти, у якій позі йому легше виконувати письмові роботи, як зручніше відповісти: сидячи чи стоячи.

Несформованість рухової навички письма в учня потребує раціонального дозування виконання письмових і контрольних робіт. Маючи на меті виявлення знань чи засвоєння матеріалу, вчитель індивідуально добирає обсяг і способи виконання завдань у кожному конкретному випадку. Наприклад, для виявлення того, наскільки учень засвоїв правила правопису ненаголошених голосних, його просять написати окремі слова, словосполучення з тексту, речення.

З огляду на рухові особливості учнів із церебральним паралічем, їхню швидку стомлюваність, необхідно варіювати форми виконання письмових завдань. Так, наприклад, одним учням пропонується вставити в слова (або числовий вираз), написані на картці, пропущену букву (або цифру), іншим надається можливість писати не в зошиті, а в розліняному

альбомі, можна також запропонувати дитині писати крейдою на загальній або індивідуальній дошці. У найбільш складних випадках дитина може викладати слова і речення на спеціальних магнітних дошках. За наявності комп'ютера в окремих випадках можливе виконання дитиною завдання на комп'ютері.

Уповільнений темп письма в учнів із церебральним паралічем передбачає надання більшої кількості часу для виконання письмових робіт, а в деяких випадках дитина частково може відповідати усно. Таким чином, під час проведення письмових робіт і оцінювання знань учнів учитель має продумувати умови їхнього виконання, навчальний матеріал, його обсяг і спосіб виконання завдань.

Стратегії навчання в інклюзивному класі

За наявності просторових порушень і несформованості зорово-моторної координації вчитель має спеціально вказати (ручкою або олівцем) рядок і місце, з яких потрібно починати писати або малювати, позначити необхідну відстань між рядками або частинами завдання. Особлива увага вчителя необхідна під час написання цифр у стовпчик, оскільки неправильне написання може призвести до помилкового результату. Можна рекомендувати розфарбувати клітинки різнокольоровими олівцями (наприклад, для сотень — зеленим, для десятків — червоним, для одиниць — блакитним). Також доцільно використовувати індивідуальні картки з прорізами для вставляння цифр, що стоять на місці одиниць, десятків, сотень.

Під час навчання дітей читання рекомендується використовувати спеціальні закладки з прорізами, що дають змогу фіксувати слово, словосполучення або речення і перешкоджають «сповзанню» погляду з рядка.

Отже, вчитель може скористатися такими прийомами, як виділення (маркування) початку рядка, початку фрази тексту, з якої учневі пропонується читати або писати; обмеження потрібного слова, тексту, речення спеціальними прорізами тощо.

На уроках малювання труднощі просторового орієнтування можуть проявлятися значною мірою, тому вчителеві необхідно попередньо обговорювати розташування предмета на аркуші, називати його основні частини, а також послідовність їхнього зображення.

У тих випадках, коли в дітей із церебральним паралічем спостерігається неправильна вимова звуків, а також спазми при вимові слів і фраз або їм дуже важко почати усне висловлювання, учитель має дати учням час для підготовки до мовленнєвого акту. Спочатку краще звернутися із запитанням до всього класу, заслухати відповідь здорового однолітка, заздалегідь попередивши, що наступним відповідатиме учень із церебральним паралічем. Під час оцінювання усної відповіді і читання вчитель обов'язково має враховувати особливості мовлення учня і в жодному разі не знижувати оцінки (особливо на початкових етапах навчання) за недостатню інтонаційну виразність, уповільнений темп і відсутність плавності, скандування.

Для адекватної оцінки вчитель має дотримуватися індивідуального, диференційованого підходу під час перевірки знань із читання.

Оцінюючи результати письмових робіт, не слід знижувати оцінку за таке:

- неправильне написання рядків (зубчастість, вигнутість, увігнутість, похиле розташування букв, недотримання і пропуск рядка, недотримання полів);
- випадання елементів букв або їхню незакінченість, зайві доповнення букв, неоднаковий нахил, порушення розмірів букв і співвідношення їх за висотою і шириною, змішування подібних за накресленням букв;
- переривчастість письма або повторення окремих його елементів за рахунок довільних рухів.

За оцінювання знань складно рахувати помилки, пов'язані з фонетико-фонематичним і загальним недорозвиненням мовленням. Вважаємо за необхідне зазначити, що стрижнем більшості труднощів під час письма є недостатня сформованість фонематичного сприйняття і розрізнення звуків мовлення. Це проявляється в акустичних помилках. Якщо діти

на письмі змішують ті звуки, що вони неправильно вимовляють, то на першому році навчання вчитель має їх зараховувати до негрубих, специфічних помилок. Однак змішання дзвінких-глухих у слові є грубою орфографічною помилкою. Усі помилки, що допущені через незнання орфографічних правил, належать до грубих.

Практика свідчить, що вчителів важко визначити, які помилки специфічні для даної групи учнів, а які пов'язані з незасвоєнням орфографічних правил. У таких випадках педагог після виконання контрольного диктанту разом з логопедом визначає характер помилок і намічає шляхи їхнього подолання.

Під час написання переказів і творів учителям слід звертати увагу на формування в учнів із церебральним паралічем умінь зв'язно, самостійно, послідовно і грамотно переказувати текст, правильно будувати речення і граматичні конструкції. Для викладу беруться тексти, за змістом, обсягом, словниковими і синтаксичними конструкціями доступні учням.

Оцінювання знань учнів з різних предметів необхідно здійснювати на таких підставах:

- повнота і глибина знань;
- оперативність і гнучкість знань;
- ступінь узагальненості і систематичності знань.

Одним з аспектів перевірки знань учнів є виявлення в них умінь раціональної навчальної діяльності. Це особливо важливо для дітей із церебральним паралічем, оскільки дає змогу сформувати вміння цілеспрямовано планувати, організовувати, контролювати і коригувати свою навчальну діяльність, а також вчить самостійно здобувати знання.

Під час вивчення кожної теми вчитель має знати, які вміння є основними, які мають бути сформовані саме на матеріалі даного уроку. Одне із завдань навчання — формування в учнів умінь стисло викладати основний зміст теми. Наприклад: скласти план прочитаного, відповісти на запитання, зробити малюнок, короткий запис тощо. Оволодіння цими вміннями сприяє корекції порушених функцій, формуванню внутріш-

нього мовлення. Крім того, за тим, як учень справляється із завданням, можна судити про рівень його знань.

Слід наголосити на важливості формування в дітей із церебральним паралічем уміння пов'язувати новий матеріал з раніше пройденим, вибирати зі старого матеріалу ті відомості, що необхідні для засвоєння нового, що поряд із завданнями більш міцного засвоєння знань сприяє встановленню і зміцненню причинно-наслідкових зв'язків.

Діти із церебральним паралічем повинні вміти працювати зі схемами, малюнками, картинками та іншим наочним матеріалом. Це вміння використовується в різних формах у різноманітних видах навчальної діяльності. Воно допомагає вчителів проводити опитування учнів і виявляти рівень засвоєння знань. При цьому вчителів слід визначити, чи може учень:

- розповісти про те, що зображено на малюнку або схемі;
- порівняти різні об'єкти на малюнку, зробити відповідні висновки;
- відповісти на поставлене запитання, використовуючи як сам малюнок, так і текстівки до нього;
- позначити на малюнку окремі об'єкти або частини та ін.

Значущість таких завдань для корекції порушених функцій в учнів із церебральним паралічем очевидна.

Пристосування/адаптації в навчальному процесі

Учні з особливими фізичними потребами *можуть потребувати адаптацій/пристосувань* в інклюзивному освітньому середовищі. Зокрема:

- архітектурних пристосувань освітнього середовища;
- використання адаптацій у процесі навчання;
- спеціального обладнання;
- пристроїв альтернативної комунікації.

Загальні рекомендації щодо використання адаптацій

Усі діти ефективніше працюють у передбачуваному середовищі, тому дитині з порушеннями фізичного розвитку може

допомогти забезпечення сталості в освітньому середовищі.
Слід:

- усунути всі можливі архітектурні перешкоди, зробити доступним освітнє середовище;
- намагатися не міняти фізичне оточення в класі (розташування дошки, парт, робочої зони) й матеріали для роботи;
- розміщувати учнів з порушеннями фізичного розвитку в кінці ряду або за крайніми партами, щоб надати їм більше простору для руху;
- ознайомитися з необхідним для дитини спеціальним обладнанням або медичними потребами;
- садити дитину так, щоб вона могла бачити візуальну інформацію, адже наочна інформація зазвичай краще впорядковується, аніж словесна;
- мінімізувати безлад у класі, стежити, щоб проходи між рядами в класі були вільними; звертати увагу дітей на предмети, що впали з парти і лежать на підлозі (олівці, інші особисті речі тощо);
- упорядкувати простір класу: де дитина сидить, де двері, де висить одяг/складені речі, переконатися, що дитина може безперешкодно вийти з класу;
- робити під час уроку перерви або фізкультхвилинки, щоб дитина могла порухатися або змінити позу (дітям з порушеннями фізичного розвитку потрібно часто змінювати положення тіла);
- виділяти більше часу на переходи — дитині з фізичними порушеннями потрібно більше часу, щоб дійти до туалету, бібліотеки або спортзалу;
- садити дитину так, щоб вона вас добре чула й бачила;
- стежити за тим, щоб стілець, якщо дитина може на ньому сидіти, був низьким, щоб ноги доставали до підлоги (або потрібно підкласти що-небудь під ноги);
- класти на сидіння стільця, якщо дитина часто сповзає з нього, гумовий килимок, щоб запобігти ковзанню;
- дозволяти дитині, якщо їй важко під час сидіння тримати спину рівно, сидіти не на стільці (на підлозі, на великих м'ячах, можна використовувати спеціальні мішечки з піском тощо);

- робити для розслаблення напружених м'язів масаж, проконсультувавшись із фахівцем, батьками;
- допомагати дитині доглядати за собою (відвідувати туалет, зачісуватися тощо).

Прості адаптації в довкіллі допоможуть дитині краще рухатися та ефективніше навчатися. Можна зробити деякі з перелічених нижче пристосувань.

Пристосування в класі для учнів з особливими фізичними потребами	
Поручні для учнів, які користуються милицями	Поручні допоможуть учню легше пересуватися класом та в коридорі.
Парти, пристосовані до потреб учня	Для одних учнів на візках краще буде створити спеціально обладнане робоче місце, для інших треба лише врегулювати висоту парти, щоб дитині на візку було зручніше працювати.
Широкі проходи між рядами й коридори	Учням на візках чи інших засобах пересування завжди потрібно більше місця для руху/розворотів. Замість того щоб ставити парти рядами, розміщуйте їх групами, створіть робочі зони.
Дошка	Якщо викликаєте учня писати на дошці, відрегулюйте висоту її кріплення або давайте дитині можливість писати на окремій невеликій дошці.
Заходи безпеки	Розмістіть у класі план евакуації на випадок виникнення надзвичайної ситуації. Якщо учні старших класів працюють у лабораторіях або майстернях, слід мати пристосоване під них обладнання або змінити правила дотримання техніки безпеки.

Необхідні *адаптації* в навчальному процесі залежать від типу й тяжкості порушень в дитини. Деякі учні потребують спеціальної допомоги впродовж усього дня, інші — лише під час певних видів діяльності. Інколи потрібні лише незначні адаптації, наприклад, більше часу для завершення завдання або змінена форма відповіді.

Наприклад:

- Виконання письмової роботи на окремому аркуші з використанням спеціального тримача аркуша.

- Закріплення окремого аркуша на парті нерухомо за допомогою скотча, кнопок або магнітів.
- Обмеження відповіді лише одним словом або виконанням тесту множинного вибору (аби учень писав якомога менше).
- Надягання гумових браслетів на приладдя (лінійки, калькулятор, інше обладнання), щоб воно не зісковзувало з парті.
- Використання приладів для письма, на які потрібно менше тиснути під час написання (олівці з м'яким осердям, гелеві ручки тощо).
- Надягання додаткових пристосувань на письмове приладдя, щоб його було легше/зручніше тримати.
- Використання комп'ютерів, калькуляторів, клавіатур, для того щоб писати/рахувати було легше.
- Під час виконання великих письмових завдань доречно дозволяти учням з особливими фізичними потребами не писати, а користуватися конспектами однокласників (записувати на диктофон).
- Використання пристосувань, що полегшують читання, — підставок під книги, спеціальних підставок/постаментів під час виконання вправ стоячи.
- За потреби використання пристрою для автоматичного перегортання сторінок книги або аудіокнижок для учнів, котрі не можуть тримати книжку.

Реабілітаційна терапія (ерготерапія)¹

Реабілітаційна терапія спрямована на те, щоб діти могли реалізувати себе. Реабілітаційна терапія усуває/мінімізує бар'єри, що перешкоджають дитині в щоденній діяльності. Реабілітаційні терапевти (ерготерапевти) не лише вивчають фізичний вплив травми чи хвороби, а й розглядають психосоціальні та інші чинники, що впливають на життєдіяльність. У випадках, коли особливі потреби дитини тривати-

¹ Реабілітаційні терапевти займаються розвитком навичок і самостійності в усіх щоденних діях (догляд за собою, ведення домашнього господарства, відпочинок, навчання, робота). Для дітей: як мити руки, відвідувати туалет, лизати морозиво, різати ножицями, писати друкованими буквами, бігати, стрибати, правильно сидіти тощо.

муть упродовж усього життя, реабілітаційний терапевт може надати корисні поради щодо адаптацій, які дадуть дитині змогу вільніше почуватися в різних життєвих ситуаціях. Серед них можуть бути рекомендації щодо пристосувань робочого й домашнього середовища, використання допоміжного обладнання (ходунків, візка) тощо. Часто дитина з особливими фізичними потребами має труднощі сенсорної інтеграції. Реабілітаційний терапевт може порадити вправи, що мінімізують проблеми, пов'язані із сенсорикою. Важливо звернути увагу на процедури поводження та розміщення, необхідні під час роботи з учнями з особливими фізичними потребами. Учні, з якими обходяться належним чином і яких розміщують на відповідних місцях, можуть брати участь у більшості заходів освітнього закладу.

Реабілітолог (ерготерапевт) займається розвитком у дитини відповідних умінь і навичок¹:	
• утримувати рівновагу і керувати реакціями поставки; • керувати тонусом і силою м'язів; • відчувати тіло; • розвивати дрібні моторні навички (щипати, хапати, користуватися олівцем, ножицями, писати); • розвивати загальні моторні здібності (бігати, стрибати, лазити); • планувати дії, розпочинати й виконувати дію; • розвивати візуальне сприйняття і пам'ять (впізнавати форми); • розвивати візуальну моторну інтеграцію (копіювати форми, блокові форми); • розвивати сенсорну інтеграцію (відповідати на сенсорні стимули); • керувати поведінкою (рівнем збудження, уваги); • набувати навичок вирішення проблем	• доглядати за собою (приймати їжу, вдягатися, відвідувати туалет, купатися); • жити в суспільстві (користуватися громадським транспортом, грошима, робити покупки); • готуватися до навчання; • навчатися ігор (різних видів ігор); • набувати соціальних навичок

¹ Адаптовано за Geralis Elaine (1998). Children with cerebral palsy: A parent's guide. (pp. 115–122) / Елейн Джераліс (1998 р.).

Сенсорна інтеграція¹

Наші тіла й навколишнє середовище надсилають у мозок інформацію через відчуття. Ця інформація обробляється й впорядковується, аби ми могли належним чином реагувати на конкретну ситуацію й вимоги оточення, почувалися зручно й впевнено. Це і є сенсорна інтеграція. Теорія сенсорної інтеграції враховує всі сенсорні системи, втім, насамперед, зосереджується на вестибулярній, тактильній і пропріоцептивній системах. Якщо в дитини спостерігаються дисфункції в цих системах, їй необхідна спеціальна корекційна допомога.²

Тактильна система	Тактильна дисфункція
Через тактильну систему ми отримуємо відчуття наших дотиків. Тактильна система отримує інформацію про дотик від рецепторів на шкірі. Ці рецептори знаходяться на всьому нашому тілі й надають дані про тиск, вібрацію, температуру, біль.	Діти з порушеннями тактильної системи можуть бути гіпер- або гіпочутливими до дотиків або мають проблеми тактильної дискримінації. Деякі занадто чутливі діти можуть не витримувати відчуття одягу, окулярів, волосся на своїй шкірі та ін. Діти погано реагують на дотик. Вони можуть не відчувати дотик, навіть якщо він і дуже сильний. Можуть виникати проблеми з мовленням і прийманням їжі внаслідок зниженої чутливості тактильної системи. У деяких дітей може бути порушена тактильна система. Вони відчують дотик, але не можуть напевне визначити, якої поверхні торкаються. Їм складно встановити відмінність між тканинами, шукати речі в шухляді лише на дотик тощо.

¹ *Сенсорна інтеграція* — це неврологічний процес, що відбувається в нашому організмі. Ми отримуємо сенсорну інформацію від наших тіл та навколишнього світу. Наш мозок має впорядковувати або «інтегрувати» цю сенсорну інформацію, щоб вона стала значущою для нас. Ця інтеграція дає нам змогу автоматично, ефективно й зручно реагувати на конкретний сенсорний імпульс, що ми його отримуємо.

² За Hendrickson S. (1988). *Augmentative Communication*. (p. 133) / Хендріксон С. (1988 р.).

	Також окремі діти специфічно реагують на дотик — у них уповільнена реакція. Наприклад, біль від порізу пальця може відчуватися ними через години після порізу, а не відразу.
Вестибулярна система Вестибулярна система надає інформацію про рух, тяжіння та зміну положення тіла. Вона сповіщає про те, рухаємося ми чи стоїмо, а також напрямок та швидкість руху. Ця система допомагає стабілізувати наш погляд під час руху й сповіщає, рухаються предмети навколо нас чи ні. Вестибулярний апарат важливий для здійснення всіх дій. Нам слід точно обробляти вестибулярну інформацію, щоб належним чином пристосувати зір, підготувати поставу, дотриматися рівноваги, спланувати дії, рухатися, заспокоїтися та керувати своєю поведінкою. Вестибулярна система формується ще до народження, активно використовується й розвивається впродовж усього життя. Рецептори вестибулярної системи знаходяться у вухах. Спеціальна рідина у вухах перетікає в окремі клітини вестибулярного апарату, внаслідок чого фіксуються зміни тяжіння та різних типів руху. Візуальна й вестибулярна системи тісно пов'язані. Вестибулярна система впливає на рухи очей, зокрема стеження за об'єктом і фокусування на ньому. Вестибулярна й візуальна системи разом допомагають тілу тримати рівну поставу.	Вестибулярна дисфункція У деяких дітей виникають проблеми з обробкою інформації, що надходить від вестибулярної системи. Такі діти можуть бути вестибулярно гіпер- або гіпочутливими. Діти, які дуже чутливо реагують на вестибулярні зміни, бояться будь-яких змін тяжіння або постави. Вони інтерпретують ці зміни як потенційно небезпечні, тому їх вважають гравітаційно нестійкими. Вони бояться висоти й відсутності опори, не люблять переміщення центру ваги. У цих ситуаціях вмикається сенсорна захисна реакція «переляк, політ або боротьба». Деякі діти настільки чутливі до змін сили тяжіння, що падають на коліна й повзуть, а сходи стають для них нездоланною перешкодою. Вони уникають катання на велосипеді, лазіння по драбинах на ігрових майданчиках тощо. Протилежне порушення — коли дитина не може не бігати. Вона постійно в русі й не може всидіти на місці. Ці діти так прагнуть рухатися, що неможливо втримати їхню увагу навіть на короткий час. Деякі діти бажають рухатися багато, щоб заглушити неприємні відчуття від інших сенсорних систем. Легенькі коливання й повторювані ритмічні рухи мають заспокійливий вплив на нервову систему й можуть знизити гіперреакцію на отримані сигнали.

Інформація від вестибулярної системи необхідна для підтримання тону м'язів, готовності м'язів виконувати певні дії.	
Пропріоцептивна система Пропріоцепція — це неусвідомлене відчуття положення тіла. Вона сповіщає людину про положення частин тіла у просторі, положення відносно інших людей та об'єктів. Також надає інформацію, скільки сили потрібно м'язам для досягнення предмета й регулювання зусиль. Рецептори пропріоцептивної системи знаходяться в м'язах, зв'язках, капсулах суглобів та сполучних тканинах. Рецептори пропріоцептивної системи реагують на рух і тяжіння. Ми залежимо від пропріоцептивної системи, що допомагає усвідомлювати дотики й рухи. Наприклад, коли ви тримаєте в руках квадратну коробку, ваша шкіра й положення м'язів і суглобів навколо куба дають інформацію про його форму. Ефективна пропріоцептивна система дає нам несвідоме усвідомлення нашого тіла.	Пропріоцептивна дисфункція Деякі діти неадекватно отримують або обробляють інформацію від своїх м'язів, суглобів, зв'язок і сполучних тканин про рух і положення їхнього тіла. Для компенсації такого неповного відчуття тіла більшою мірою залучається зорова система. Здатність моторного планування може бути порушеною, а тонка та моторна координація затримані. Деякі діти не можуть правильно врівноважити своє тіло під час їзди на велосипеді або ступання на ескалатор. Як тільки розпочнеться рух, таким дітям складно пристосувати своє тіло до змін середовища. Під час ігор з м'ячем їм може бути складно рухати правою або лівою ногою чи ловити м'яч. Діти з порушеннями пропріоцептивної системи здебільшого мають незграбний вигляд. Вони можуть легко втомлюватися. Одним з індикаторів труднощів обробки пропріоцептивної інформації є нездатність визначити силу, необхідну для зрушення або утримання предметів. У такої дитини предмети часто розбиваються, письмо нерозбірливе.

У кожної дитини є особливі сенсорні потреби, тому види діяльності мають бути налаштовані на їх задоволення. Реабілітаційний терапевт визначає здатність обробки сенсорних імпульсів та призначає дитині найбільш корисні види сенсорної діяльності.

Одним з підходів реабілітаційної терапії є «сенсорне голодування»¹. Його мета — запобігти сенсорним та емоційним перевантаженням через задоволення сенсорних потреб нервової системи. Якщо воно правильно планується та реалізується, то запобігає формуванню в дитини неприйнятної поведінки, вона навчиться зосереджуватися, взаємодіяти й залучатися до виконання дій.

Орієнтовні заняття з дітьми з порушеннями фізичного розвитку ²	
Загальні ігри	• міні-батут, стрибки на старому матраці, «шторм на палубі корабля», стрибки на подушках, «пірнання» у великий манеж з маленькими м'ячиками, стрибки в пісок або сніг; • хоппер (велика надувна куля з ручками, на якій можна сидіти верхи), його можна розташувати в кутку між стінами; • великі іграшки, на які можна залазити, тунелі, великі блоки; • бруси; • доріжка з перешкодами, щоб дитина могла планувати свій шлях; • біг, завдання з бігу (естафета); • стрибки на місці з відкиданням ніг і рук у сторони; • віджимання від стіни; • набирання води у великий резервуар, перенесення його на певну відстань і виливання води; • висіння на перекладині; • їзда на велосипеді/скейті/великих іграшках, «аварії/зіткнення» з м'якими великими м'ячами або матами
Тактильні ігри	• щодня гратися із сухими сенсорними матеріалами (піском, рисом, горохом тощо); • ховати улюблені іграшки в сухий сенсорний матеріал, щоб дитина могла дістати їх, зануливши руку всередину; • «дай п'ять» упродовж усього дня; • малюнки на піску або солі; • терапевтичний ефект рукавичок: усередину насипають рис, борошно, пісок, одягають на руки, а потім руками потрібно брати різні предмети, виконувати певні дії;

¹ Сенсорне голодування — це спланована за розкладом діяльність, мета якої полягає у задоволенні особливих сенсорних потреб дитини. Вілбаргер і Вілбаргер (Wilbarger and Wilbarger, 1991) розробили спеціальний підхід для підтримки комбінації сенсорних подразнень, щоб досягти оптимального рівня збудження й діяльності нервової системи.

² Адаптовано за Yack, et al. (1998) Sensory diet (pp. 61–65).

	• масаж рук; • возити тачку на одному колесі по різних поверхнях
Заняття в колі	• під час сидіння в колі пропонуйте дитині перевалюватися на спину, з боку в бік — так відбуватиметься масаж тіла; • вішайте на талію дитини важкий пояс (напханий різним матеріалом); • під час спокійного сидіння давайте потримати «рухливі» іграшки — м'яч, ручку, що вібрує; • дозволяйте сісти в більш складну позицію (з піднятими колінами, навприсядки); • запропонуйте сидіти на подушці, що лежить на стільці або на мішку з горохом; • запропонуйте пограти на будь-якому духовому музичному інструменті (губній гармошці, дудці тощо); • визначте «власне місце дитини» за допомогою позначок, «кордонів» на килимку тощо.

ЕМОЦІЙНІ ТА ПОВЕДІНКОВІ РОЗЛАДИ

Загальний огляд

Порівняно з групами дітей із труднощами навчання та когнітивними розладами, діти з групи емоційно неврівноважених і з розладами поведінки (emotionally disturbed and behaviorally disordered)¹ складають значно меншу групу. Такі розлади спостерігаються менше, ніж у 6–10% серед школярів з особливими освітніми потребами. Серед учнів, у яких виявлено емоційні та поведінкові розлади, більшість — хлопчики. Частота таких порушень у молодшій школі незначна, найвища вона в середній школі й на початку старшої, а потім знову знижується.

Наразі у світі не застосовується єдине визначення для емоційних і поведінкових розладів, однак фахівці встановили певні спільні підходи до розуміння розладів емоцій та поведінки.

*Ось деякі із цих спільних ознак:*²

- поведінка виходить за допустимі рамки й дуже відрізняється від тієї, що спостерігається зазвичай;
- проблеми поведінки, що є тривалими й не минають швидко;
- поведінка, соціально та культурно неприйнятна;
- поведінка, що негативно впливає на навчальні досягнення учня;
- поведінка, що її не можна пояснити проблемами зі здоров'ям, порушеннями в сенсорній чи соціальній сфері.

В учнів з емоційними та поведінковими проблемами спостерігається широкий спектр ознак, що відрізняються як за типом, так і за силою. Оскільки кожна людина має різноманітні емоції та поведінку, то й емоційно-поведінкові розлади характеризуються різними ознаками.

¹ За Хунце/ Huntze, 1985. Рада дітей з розладами поведінки (The Council for Children with Behavior Disorders, CCBBD).

² Адаптовано за Alberta Learning (2000). Programming for students with special needs series: Teaching students with emotional disorders and/or mental illnesses (Book 8) (Anxiety disorders, pp. 1–23; Eating disorders, pp. 24–41).

З порушеннями емоційно-поведінкового спектра зазвичай асоціюються такі проблеми:

- агресивна поведінка;
- соціальні труднощі;
- безвідповідальність;
- погані стосунки з ровесниками;
- гіперактивність/відволікання;
- обман і крадіжки;
- проблеми в навчанні;
- депресія;
- тривожність.

Класифікація

Діти з емоційними та поведінковими розладами дуже відрізняються між собою. Тому спеціалісти поділили їх на однорідні підгрупи. Для групування використовуються кілька різних систем класифікації. Схеми класифікації, що застосовуються в освітній сфері, зазвичай співвідносяться з функціональною поведінкою та пов'язаними з нею втручаннями. Наприклад, однією з корисних для педагогів систем може бути та, де описано шість великих підгруп дітей з емоційними й поведінковими розладами¹:

Розлад поведінки	Якщо дитина порушує поведінку й привертає до себе увагу. Також до цієї категорії належать діти, які діють агресивно щодо оточення.
Соціальна агресія	Діти, які демонструють агресію, ймовірно, входять до певної субкультурної групи — об'єднання однолітків, які агресивно ставляться до своїх ровесників, учителів і батьків. У таких групах звичним явищем є прогулювання занять, злочинність тощо.
Проблеми уваги/ незрілість	У дітей може спостерігатись дефіцит уваги, вони легко відволікаються й погано зосереджуються. Багато учнів із цієї групи імпульсивні й можуть діяти, не переймаючись щодо наслідків.
Тривожні/ відособлені	Учні, які належать до цієї групи, потайні й невпевнені в собі. Зазвичай у них дуже низька самооцінка, через що вони уникають будь-якої діяльності. Такі діти тривожні й часто перебувають у депресії.

¹ Розроблено Квеєм і Петерсоном (Quay & Peterson, 1987).

Психопатична поведінка	У цієї підгрупи дітей можуть спостерігатись галюцинації, вони живуть у своєму вигаданому світі, щось собі буркотять і поводяться дивно.
Надмірна рухливість	Таким дітям важко всидіти на місці, терпляче вислухати іншу людину, зосереджуватися упродовж тривалого часу. Також ці діти часто дуже багато говорять. ¹

Класифікація стає не такою важливою, коли персонал освітнього закладу використовує модель функціонального оцінювання/втручання.

Емоційні й поведінкові розлади можуть спричинятися багатьма різними чинниками, що охоплюють біологічні, психоаналітичні, поведінкові, феноменологічні та соціальні аспекти (наведені нижче в таблиці).

Причини емоційних і поведінкових розладів	
Теоретична основа	Етіологія /чинники, що їх спричиняють
Біологічна	• генетична спадковість; • біохімічні порушення; • неврологічні порушення; • ушкодження центральної нервової системи
Психоаналітична	• психологічні процеси; • функціонування мозку; • вроджена схильність (інтуїтивний процес); • травма в ранньому дитинстві
Поведінкова	• Події в навколишньому середовищі: • нездатність навчитися адаптивної поведінки; • навчання поганого пристосування; • розвиток поганого пристосування внаслідок стресових подій в оточенні дитини
Феноменологічна	• неправильне самоусвідомлення; • неправильне застосування захисних механізмів; • почуття, думки і дії, викликані іншою людиною

¹ За працею Human Exceptionality (p.148), by M. L. Hardman, C. J. Drew, M. W. Eagan.

Соціальна	• виконання певної ролі; • передача культурних цінностей; • соціальна непорядкованість; • порушена комунікація; • диференційна асоціація; • негативні взаємодії з оточенням
------------------	--

Загальні ознаки

Допомога може бути успішною у тих випадках, коли вона добре організована, враховані демографічні характеристики і проведена спеціальна підготовка вчителів. Аби покращити реінтеграцію, потрібен позитивний підхід, покращення певних демографічних характеристик (наприклад, розмістити таких учнів в одному крилі школи, або провести тренінги для вчителів, наприклад, у різних закладах освіти). Під час планування реінтеграції учнів з емоційними та поведінковими розладами керівництво освітнього закладу має враховувати ці показники. Надзвичайно важливою для успішної інтеграції є здатність учителів і учнів ефективно боротися з емоційно-поведінковими проблемами.

Для визначення відповідних стратегій втручання, окрім фахового оцінювання спеціалістами, педагогам доречно провести функціональне оцінювання, що зосереджує увагу на здатності дитини добре виконувати щоденні дії й надає цінну інформацію для вчителів. Функціональне оцінювання допомагає краще зрозуміти неприйнятну поведінку учнів, а також може полегшити добір корекційних підходів.

Чинники, що впливають на поведінку	
Фізіологічні чинники	• хворобливість або алергії; • втома; • голод чи спрага; • збудження через порушення звичних дій, запізнення на автобус тощо; • побічні ефекти медикаментів
Ситуація в класі	• сильний шум; • неприємна температура у приміщенні; • надмірне або мінімальне збудження;

	• незручний стілець; • часті порушення порядку
Навчальна програма та процес навчання	• мало можливостей для вибору; • часті зміни розкладу; • неотримання учнем потрібної йому допомоги; • нечіткі вказівки щодо завершення роботи; • в учня мало можливостей для комунікації; • надто складні завдання; • тривалі завдання; • завдання, що не подобаються учневі; • завдання, критерії виконання яких незрозумілі; • завдання, що їх учень не вважає за потрібні або корисні

Розглянувши ці параметри в контексті ситуації з конкретним учнем, педагоги можуть спланувати відповідні заходи, спрямовані на усунення чи послаблення проблеми.

Учні з поведінковими розладами часто спричинюють значні проблеми в освітньому закладі. На відміну від учнів з іншими порушеннями, ці діти часто поведуться погано, порушують поведінку в класі, що негативно впливає не лише на їхнє навчання, а й на навчання однокласників. Оскільки наразі в інклюзивних класах навчається багато учнів з емоційними й поведінковими розладами, педагогам слід співпрацювати під час розробки та впровадження відповідного супроводу та корекційних заходів. Важливо налагодити постійну співпрацю між педагогами й сім'єю дитини під час коригування поведінки та впровадження інших методів, адже дитина може бути спантеличеною, якщо реакція вчителів та батьків відрізнятиметься в загальних підходах.

У дитячому та підлітковому віці в окремих дітей можуть спостерігатися такі розлади: *тривожні, розлади настрою (депресія), опозиційно зухвалий, розлади поведінки та ін.* Нижче представлено загальні характеристики окремих з них.

ТРИВОЖНІ РОЗЛАДИ

Загальний огляд

Тривога є нормальним тимчасовим станом як у дорослих, так і в дітей. Тривога необхідна для того, щоб життя людини було безпечним й ефективним. Припустити, що в людини тривожний розлад, можна лише тоді, коли ці ознаки надмірно сильні або тривають довго.¹ Тривожні розлади варіюються від легких до тяжких. Найчастіше вони трапляються епізодично з дуже сильними симптомами в моменти глибоких стресів.²

Фізіологічна складова тривожності, що впливає на функціонування різних систем	Психологічні чинники тривожності
• дихальна (дихання поверхневе, часте); • серцева (прискорене серцебиття); • судинна (почервоніння, непритомність, тремтіння); • опорно-рухова (тремтіння, незграбність, відчуття слабкості, болю); • шкіряна (пітливість, липка шкіра); • травна (біль у животі, блювання, пронос).³	• надмірне заглиблення в себе, що негативно впливає на здатність взаємодіяти з оточенням і вирішувати проблеми; • сильні негативні почуття; • надмірне хвилювання через можливу загрозу; • відчуття своєї нездатності впоратися з проблемами, що можуть виникнути.

Чинники, що провокують тривожність

Реакція інших людей на події або об'єкти	Дуже важливим фактором є щоденна надмірна турбота і захист батьками своїх дітей від загроз і страхів, справжніх та уявних. Така поведінка може свідчити про відсутність віри в те, що дитина здатна впоратися із ситуацією без допомоги дорослих.
---	---

¹ За Abnormal psychology and modern life (10th edition) (p.160), by R. C. Carson et al., 1998, New York, NY: Longman.

² За Study guide to accompany abnormal psychology and modern life (10th edition) (p. 107), by D. C. Fowles, 1996, New York, NY: Harper Collins College Publishers.

³ Адаптовано за Psychiatric dictionary (7th edition) (p. 52), edited by Robert Campbell et al., copyright 1996 by Oxford University Press, Inc. Used with permission of Oxford University Press, Inc.

	Іноколи діти з конкретними тривогами набувають їх через спостереження за іншою людиною, яка зі страхом діє з об'єктами чи ситуаціями фобій. Це означає, що неадекватні дії дорослих на очах дітей моделюють у них подібну реакцію в подібних ситуаціях. Так, безпосереднє чи опосередковане обумовлення (тобто розвиток фобії в дитини після спостереження за негативною реакцією інших на соціальну ситуацію) пояснює більшість соціальних фобій.
Спостереження за травматичною або страшною подією чи участь у ній	Досвід проходження через життєві ситуації, в яких дитина відчуває відсутність контролю або можливості передбачення, може спричинити страхи в майбутньому. Якщо дитина тривожна, страх так впливає на обробку загрозливої інформації, що дитина зважає лише на загрозливі впливи й не враховує їхню безпечну складову. Тому інформація з подвійним змістом сприймається саме як загроза.
Низька самоповага і невпевненість	На розвиток тривожності в дітей може впливати порушення відчуття впевненості й безпеки. Це може статися внаслідок хвороби, катастрофи, порушень психофізичного розвитку або інших розладів, що завдають значного фізичного та емоційного болю (госпіталізація, розлучення з друзями, перехід до іншого освітнього закладу та ін.).
Постійна напруга й ворожість у сім'ї	Якщо діти не мають можливостей для зростання чи підтримки в освітньому закладі, в них поступово знижується самооцінка та самосприйняття, з'являється тривожність, уникнення загрозливих ситуацій. Також у дітей ці відчуття можуть виникати тоді, коли їхнє життя не відповідає завищеним очікуванням їхніх батьків. ¹

Найпоширеніші тривожні розлади

Страх розлучення²	Зазвичай страх розлучення виникає в дітей, коли вони перебувають за межами сім'ї, вони поведуться відособлено, апатично, сумні й погано зосереджуються.
-------------------------------------	---

¹ За Abnormal psychology and modern life (10th edition) (p.544), by R.C.Carson et al., 1998, New York, NY: Longman.

² Адаптовано за Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th edition) (pp. 110–112), by the American Psychiatric Association, 1994, Washington, DC: American Psychiatric Association. Reprinted with permission.

	Через небажання відвідувати школу в них з'являються труднощі в навчанні, виникають соціальні проблеми. Якщо дитина дуже сердиться через примусове розлучення, то вона може гніватися й навіть бити людину, котра до цього її змушує. У них часто буває депресивний стан, який із часом може поглиблюватися. Смерть або хвороба рідної людини, друга чи домашньої тваринки, переїзд на інше місце проживання, перехід до нового освітнього закладу зазвичай посилюють страх розлучення. Він може виникати в період від дошкільного віку до 18 років, а найчастіше з'являється в середньому шкільному віці (6–11 років). Страх розлучення виникає в 4% хлопчиків і дівчаток.
Дитяче надмірне хвилювання	Про «дитяче надмірне хвилювання» можна говорити, якщо постійна тривога й безконтрольне занепокоєння через різноманітні події або дії спостерігаються упродовж шести місяців. Тривога й хвилювання часто супроводжуються одним із таких симптомів: невтомність, легка втомлюваність, труднощі з концентрацією, дратівливість; м'язове напруження, поганий сон. Унаслідок цього діти погано навчаються й мають проблеми в інших сферах. Зазвичай вони занадто хвилюються через свій рівень знань та результативність навчання або участь у спортивних заходах. Намагаються бути дуже пунктуальними. Також можуть спостерігатись страхи катастроф, несприятливої погоди чи природних лих. Діти зазвичай надто ідеалістичні й невпевнені в собі, вони намагаються кілька разів перевірити виконану роботу та зробити її ідеальною. Це порушення хронічне, але розвивається хвилеподібно й поглиблюється в періоди стресу.
Посттравматичний стресовий розлад	Посттравматичний стресовий розлад (ПСТР — PTSD) виникає, коли дитина зазнала впливу сильного стресу, під час якого вона постраждала, стала свідком або зазнала впливу події, що призвела до смерті, загрози смерті або серйозного травмування її чи іншої особи. У неї спостерігається тривале збудження, надмірний страх, відчуття безпорадності й жаху, що проявляються у вигляді невпорядкованої схвильованої поведінки. Після реальної події діти можуть заново її переживати у грі, наприклад, постійно робити аварії з іграшковими машинками тощо. Їм можуть снитися кошмари, пов'язані з минулою подією, в дитини можуть проявлятися

	тривалі симптоми страху — відсторонення від оточуючих, поганий сон, страхи щодо майбутнього. У деяких випадках у дитини може розвиватися амнезія щодо тих чи інших подій. В учнів з ПСР спостерігаються погіршення в навчанні, ускладнення соціальних та сімейних стосунків. Симптоми можуть проявитися відразу після нанесення травми чи через певний період (навіть до року) після неї. У половині випадків одужання триває три місяці, а може й довше. Цей розлад зазвичай триває довше й відчутніше, коли він спричинений людьми, а не явищами природи. Тоді дитина може почати уникати спілкування з оточенням взагалі. В осіб із ПСР часто розвивається відчуття провини за те, що вони вижили, але не допомогли врятуватися іншим. Дуже часто ПСР спостерігається в дітей, які нещодавно залишили зони збройних конфліктів.
Тяжкий стресовий розлад	Тяжкий стресовий розлад — слабша форма ПСР. Він триває як мінімум два дні, але не більше місяця після випадку травмування. Симптоми й травми такі самі, як і в ПСР, але в цьому випадку реакція на них менш стійка. Якщо в людини діагностували тяжкий стресовий розлад, то із часом він може перерости в ПСР.
Обсесивно-компульсивний розлад (синдром нав'язливих станів)	Коли йдеться про цей розлад, то слово «обсесивний» (нав'язливий) описує думки, а слово «компульсивний» (обов'язковий) стосується поведінки. Під час обсесивно-компульсивного розладу (ОКР/ОCD), людину постійно відволікають незвичні думки чи стресові картини. Найчастіше вони супроводжуються компульсивною поведінкою, спрямованою на нейтралізацію або запобігання нав'язливим думкам чи картинам, а також жакливим ситуаціям і подіям. Хоча ОКР зазвичай виникає в старшому підлітковому чи ранньому дорослому віці, він часто трапляється і в дітей, має такі самі синдроми, як і в дорослих. Під час обсесивно-компульсивного розладу інтенсивність думок і пов'язаних з ними дій та відносна нездатність їх контролювати занадто сильна й негативно впливає на щоденне життя. Хоча нав'язливими можуть бути різні думки, найчастіше фіксуються такі страхи: • зараження від мікробів (55 %); • агресивні імпульсивні думки (50 %) (наприклад, уявляє, як штовхає кого-небудь під машину);

	• потреба симетрії (37 %); • хвилювання через своє тіло чи фізіологічні проблеми (35 %); • статевая зацікавленість (32 %). Найчастіше для подолання нав'язливих думок особи починають прибирати навколо себе, мити руки, голову тощо, перевіряти будь-що чи рахувати. Ці однакові дії зазвичай повторюються кілька разів, а їхнє виконання знижує напруження й приносить задоволення. Як інші тривожні розлади, ОКР зазвичай перебігає на тлі таких захворювань, як паніка, конкретні фобії або соціальні фобії, а також порушень настрою, найчастіше депресії (80 % упродовж життя).
Тривожний розлад через певний медичний стан	Якщо надзвичайна тривожність безпосередньо спричинена фізіологічним впливом якогось медичного стану, то таке тривожне порушення вперше діагностується терапевтом. Симптоми тривожності можуть спричинити різні порушення стану здоров'я: • стан ендокринної системи, наприклад, підвищена або понижена функція щитівки, гіпоглікемія (знижений рівень цукру в крові); • стан серцево-судинної системи, наприклад, гостра серцева недостатність, аритмія; • захворювання дихальної системи, наприклад, астма, пневмонія, гіпервентиляція; • порушення обміну речовин, наприклад, злоякісна анемія (нестача вітаміну В12); • неврологічні захворювання, наприклад, енцефаліт. В осіб із тривожними розладами через хвороби може спостерігатися загальна тривожність (тривожність у певних ситуаціях), напади паніки (раптовий вибух надзвичайного стресу, ознаками якого є сильні фізіологічні симптоми й страх) та obsесивно-компульсивні симптоми.
Тривожний розлад через вживання певного препарату	Симптоми тривожності проявляються після прийняття певних медикаментів, від їхнього передозування; під час інтоксикації внаслідок прийому таких препаратів: етилового спирту, амфетамінів, кофеїну, галюциногенів та інгаляторів. У деяких осіб тривожність можуть спричиняти анальгетики, анестетики, бронходилататори, інсулін, препарати для щитівки, антигістамінні препарати, стероїди, антиконвульсанти, антипсихотичні препарати та антидепресанти.

	Тривожність можуть спричинити вдихання важких металів та токсинів, включаючи паливно-мастильні речовини, фарби, клеї, розчинники, інсектициди та інші подібні речовини. Унаслідок вдихання або вживання в їжу отруйних речовин можуть виникнути тривожність, паніка, obsесивно-компульсивні симптоми чи певні фобії.
--	--

Найпоширеніші фобії

Конкретна фобія	Дитина з конкретною фобією боїться конкретних предметів або ситуацій. Часто діти з конкретними фобіями висловлюють свої страхи невербально — плачуть, чіпляються за людину, замирають або в них відбувається напад. Підлітки можуть розпізнати, коли вони дуже й безпідставно бояться, але менші діти зазвичай не здатні це відчути. Фобії можуть сформуватися як реакція на різноманітні предмети або обставини. Серед поширених типів: • фобії тварин: боязнь тварин чи комах, включаючи рептилій та плазунів, зазвичай розвиваються в дитинстві; • фобії природного середовища: боязнь природних об'єктів або подій, наприклад, буревіїв, висоти, води. Зазвичай формуються у шкільні роки; • фобії крові, травми, ін'єкцій: уникання медичного лікування, що може «травмувати». Можуть супроводжуватися неприємністю, зазвичай розвиваються в дитячому віці; • фобії ситуацій: страх перед їздою на автомобілі, мостами, тунелями, ескалаторами або ліфтами, літаками; боязнь закритих просторів. Зазвичай розвиваються в підлітковому віці. Загалом, приблизно у 10 % населення є певні симптоми, на основі яких їм можна встановити діагноз конкретної фобії.
Соціальна фобія	Головний страх під час цього порушення — передчуття притиснення з боку інших людей, намагання уникнути того, щоб у них склалося враження про тебе як про слабку, нерозважливу, залежну чи нерозумну людину. Під час взаємодії з однолітками й дорослими дитина може плакати, відособлюватися або навіть утрачати здатність говорити, в неї можуть спостерігатися напади. Дитина також уникає соціальних контактів з незнайомими людьми в незнайомих ситуаціях. Діти із соціальними страхами можуть уникати: відвідування школи, групових ігор, виступів у класі, роботи в невеликих групах або обговорень;

	їсти, пити чи писати в присутності інших людей; ходити в громадські туалети; розпочинати або підтримувати розмову; розмовляти з представниками керівництва освітнього закладу; відвідувати розважальні заходи/ вечірки; зустрічатися з особами протилежної статі. Дитина із соціальною фобією зазвичай уникає страшних для неї ситуацій, її охоплює сильний страх у їх передчутті. Таке негативне очікування часто призводить до самонавіювання, під час якого дії дитини пригнічуються страхом і негативним очікуванням. Їм важко зосередитися, вони занадто чутливі до критики, критично ставляться до себе й не дивляться людині в очі. Зазвичай соціальні фобії виникають у середньому підлітковому віці, часто це продовження дитячої сором'язливості та стриманості. Також вони можуть виникнути одразу ж чи поступово після присоромлення на людях. Якщо фобія сформувалася в дитинстві, дитині буде важко соціалізуватися; якщо ж у підлітковому віці, то соціальне функціонування знижується разом з погіршенням успішності навчання. Соціальна фобія зазвичай частіше спостерігається у дівчат, аніж у хлопців.
--	---

Підтримка

Згадані вище розлади важливо почати лікувати в дитячому віці, аби проблеми зі здоров'ям не переросли в більш серйозне уникання, депресії, специфічні зміни мислення й поведінки в юнацькому й старшому підлітковому віці. Зазвичай діти добре реагують на наведені далі терапії і не часто потребують госпіталізації чи медикаментозного лікування.¹

Когнітивно-біхевіоральна терапія	Зосереджується на управлінні небажаними симптомами або їх подоланні. Біхевіоральна терапія охоплює релаксації, тренування зосередженості й відновлення душевної рівноваги в реальних життєвих ситуаціях. Часто ці заходи можуть ефективно впливати на погане навчання, що стало результатом тривожності учня, особливо через конкретні фобії, соціальну фобію та obsесивно-компульсивний розлад. ²
---	---

¹ За Study guide to accompany abnormal psychology and modern life (10th edition) (p.107), by D.C.Fowles, 1996, New York, NY: HarperCollins College Publishers.

² Адаптовано за Abnormal psychology and modern life (10th edition) (p.545), by R. C. Carson et al., 1998, New York, NY: Longman.

	Поведінкова терапія зосереджується на боротьбі із симптомами тривожності й навчанні адаптивної поведінки. Базовий підхід передбачає створення стресових ситуацій різної інтенсивності. Спочатку учнів просять уявити, що вони перебувають у певній тривожній ситуації. Фахівець поступово знижує тривожність учня в цій ситуації. Потім учня просять уявити, що ситуація стає більш тривожною (або вже інша), і він має перебувати в ній доти, поки не навчиться контролювати страх саме такої сили. На наступному рівні учень вже виходить за рамки спокійних уявлень у кабінеті фахівця й потрапляє в ситуації реального життя — спочатку разом зі спеціалістом, потім з другом і, нарешті, самостійно. Учні входять у ситуацію свого найбільшого страху, що поступово минає, і вони розуміють, що їхні найгірші сподівання не справдилися, тому тривожність проходить сама собою. Такі підходи терапії в реальних ситуаціях дуже результативні для лікування конкретних фобій і соціальної фобії. Когнітивна терапія припускає, що тривога виникає в людей через негативні думки, очікування і ставлення. Спочатку фахівець допомагає учневі визначити його автоматичні думки, зазвичай ірраціональні, й припустити найгірший варіант розвитку ситуації. Потім вони разом намагаються змінити результат шляхом логічного аналізу. Когнітивна терапія дає дуже добрі результати для учнів із соціальною фобією й надмірним дитячим хвилюванням, але не у випадках конкретних фобій.
Сімейна терапія	Сімейна терапія розглядає проблеми дитини як частину проблем у сім'ї. Припускається: якщо будуть вирішені сімейні проблеми, то й дитячі зникнуть самі собою. Цей вид терапії може зосереджуватися на комунікації, ролях членів сім'ї, контролі поведінки, вирішенні проблем, харчуванні, етапах розвитку, мережі підтримки, фізичному й розумовому здоров'ї, подружніх стосунках, взаєминах між братами й сестрами, факторах оточення, етнічних питаннях, етиці й цінностях, уміннях впоратися із ситуацією та загальних поглядах на світ. Якщо діти проходять якусь терапію, було б добре, якби вони разом з батьками відвідали кілька лекцій із сімейної терапії — так батьки зрозуміють, над чим працює їхня дитина,

	і зможуть допомагати їй у цьому процесі. Підлітки можуть проходити індивідуальну терапію, хоча може виникнути потреба кількох загальносімейних занять з тих питань, що їх юнаки ще не можуть вирішити самі.
Групова терапія	Групова терапія надає підліткам можливості тренувати нову поведінку, а також бачити реакцію членів групи й терапевта у дружньому середовищі. Групові терапії можуть бути дуже широкого спрямування, однак зазвичай вони зосереджуються на стосунках.
Психодинамічна терапія	Психодинамічна терапія розробляється для того, щоб допомогти учням зрозуміти себе, свої проблеми, стосунки й місце у світі, допомогти їм сформувати здорове ставлення до себе, до життя, аби вміти краще поборювати різноманітні ситуації. Цей вид терапії приділяє значну увагу стосункам сам на сам між фахівцем і учнем; зазвичай процес довготривалий. Психодинамічна терапія спрямована на допомогу учням діяти в несвідомих конфліктах, що лежать в основі симптомів їхньої тривожності. ¹
Ігрова терапія	Це психодинамічна терапія для дітей, що допомагає їм висловити свої тривоги через гру, а не словами. Ігровий терапевт спостерігає за грою дітей у спеціально обладнаній для цієї мети кімнаті й розшифровує, що можуть означати дитячі дії, конфлікти, почуття й надмірні емоції. Формування позитивних стосунків з терапевтом надає дитині коригувальний емоційний досвід, шанс подолати страхи й безпечне місце для заміщення тривожності. Це ефективний засіб для подолання страху розлучення, надмірного дитячого хвилювання, посттравматичних стресових розладів й тяжкого стресового розладу.

¹ За Abnormal psychology and modern life (10th edition) (p.191), by R. C. Carson et al., 1998, New York, NY: Longman.

ДЕПРЕСІЯ

Загальний огляд

«Депресія» — це термін, що застосовується для опису тривалого періоду, коли особа відчуває сильний сум і безнадійно почувається непотрібною, безпорадною. Пов'язана із цим станом поведінка супроводжується втратою інтересу до раніше цікавої діяльності, наприклад, відвідування школи, навчання, спілкування з друзями чи занять спортом. Депресія вражає 10 осіб із 100. Депресія також може бути складовою багатьох інших розладів (наприклад, проблем зі здоров'ям та ін.). У дітей симптоми депресії часто плутають з іншими станами, наприклад, obsесивно-компульсивним розладом.

У більшості випадків до депресії призводять чинники різноманітного спектра. Депресію можуть спричинити стрес, втрата чогось або сильне розчарування. Інколи вона виникає взагалі безпричинно, а деякі діти вже народжуються зі схильністю до депресій. У дитячому віці ознаки й симптоми депресії відрізняються від симптомів у дорослих. Попри те, що наразі конкретної причини депресії ще не встановлено, однак на її розвиток впливають різні фактори: спадковість, фізіологія (можуть статися зміни або розбалансування певних хімічних речовин в організмі, зміни тривалості світлового дня тощо); психологічні чинники (занижена самооцінка, самозахист, деструктивне мислення тощо); тяжкі події в дитячому віці (смерть або тривала відсутність батьків; відсторонення дорослих від дитини або покидання її (дійсне чи уявне); зневажання дитини або відсутність любові й турботи; хронічна хвороба або тривала госпіталізація; тяжка фізична, фізіологічна або сексуальна травма); життєві події (коли в родині розлучаються батьки або вмирає один з її членів, інші сімейні проблеми); проблеми зі здоров'ям (грип, гепатит, мононуклеоз, параліч або проблеми із щитівкою; також небезпечними бувають медикаменти, призначені лікарем).

Загальні ознаки

Депресія — дуже особистісний і особливий стан. У дитини не обов'язково мають спостерігатися всі симптоми, однак симптоми, наведені нижче, мають бути *стійкі*:

- відчуття суму;
- помітне зниження інтересу до раніше улюбленої діяльності;
- зміни апетиту;
- неспокійний сон;
- зміни активності;
- втома або втрата енергійності;
- відчуття провини чи безнадії;
- низька самооцінка;
- знижена здатність до зосередження і/або прийняття рішень;
- думки про смерть або самогубство.

Зазвичай діти не можуть так чітко висловити свої думки, тому їхня депресія часто не така очевидна. У багатьох випадках депресія дитини «маскується» і проявляється в її поведінці. Про те, що в дитини депресія, можуть свідчити такі ознаки:

- втрата апетиту або відмова їсти улюблені страви;
- проблеми зі сном, нічні кошмари;
- проблеми в освітньому закладі з поведінкою або погані оцінки з тих предметів, з якими раніше все було гаразд;
- значні зміни звичайної поведінки (наприклад, дитина стає неуважною, сердитою чи агресивною).

Депресивні діти можуть бути неуважні, незосереджені, ставати неконтрольованими чи гіперактивними. У підлітків можуть бути різкі перепади настрою під час зростання. Це ускладнює можливість виявлення в них депресії, бо дуже важко відрізнити серйозну депресію від нормальної реакції на перешкоди на їхньому шляху, що часто трапляються в цьому віці. Про те, що у підлітка депресія, сигналізують такі ознаки:

- вживання алкоголю і/або наркотиків;
- погіршення успішності в освітньому закладі, пропуски уроків чи проблеми з поведінкою;

- відособлення від друзів і сім'ї;
- затяжні серйозні конфлікти з батьками після тривалих хороших стосунків.

Нездатність розпізнати та подолати депресію може мати серйозні наслідки:

- існує зв'язок між депресією, думками про самогубство, плануванням самогубства і його здійсненням;
- доволі часто депресія в дітей і підлітків є основою для розвитку подальших проблем у дорослому віці;
- депресія негативно впливає на навчальні досягнення та соціальні взаємини учня.

Загальні прояви депресії в учнів

Труднощі з концентрацією та прийняттям рішень	Зазвичай учням з депресією важко зосередитися й прийняти рішення. Їм нелегко підтримувати постійну увагу, щоб добре вчитися. Тому їм завжди важко обробляти інформацію й знаходити її у своїй пам'яті. Дуже складно дається вивчення математики та мови. Учні довго роздумують над тим, як виконати складне завдання, наприклад, написати твір. Інколи педагоги можуть помічати, що на уроках ці діти часто задумливі й не слухають пояснень. Вони не виконують завдання на уроці та домашні роботи, не докладають належних зусиль. Оцінки погіршуються, а це посилює в них відчуття власної нікчемності.
Втрата інтересу до участі в різних заходах	Учні з депресією самоусуваються від участі в різних подіях, оскільки в них знижується здатність передчувати чи відчувати радість. Інколи батьки можуть переконати учнів або примусити їх взяти участь у заході, але це не підвищує їхньої зацікавленості й задоволення від виконання. Під час перерв ці діти не беруть участі в іграх з однокласниками, не взаємодіють з ними. Вони не цікавляться загальними заходами в класі. Усе це відрізняється від тієї поведінки, що спостерігалась у них раніше.
Уникання інших людей	Діти й підлітки з депресією докладають менше зусиль для того, щоб брати участь у групових подіях чи підтримувати дружні стосунки. Вони не люблять кудись ходити. Вони відчувають, що не слід довіряти оточенню. Учні,

	особливо ті, котрі мають труднощі в навчанні, бачать себе соціально нікчемними (навіть більше, ніж вважає оточення) і впевнені, що не варто докладати зусиль навіть для того, щоб спробувати встановити стосунки з іншими людьми. Наприклад, коли формується група для виконання певного завдання, вони чекають, куди їх призначать, або взагалі відмовляються від участі в роботі групи. Характерними можуть бути проблеми з відвідуванням освітнього закладу, відмова йти в школу, фобія школи, прогулювання уроків тощо. У цих випадках депресія й фобія співіснують.
Переповнення смутком	Поганий настрій і плач, що зазвичай вважаються ознаками депресії, дуже часто спостерігаються в підлітків. Вони часто плачуть, а сум не співвідноситься з тією подією, що його спричинила. Такий надмірний смуток може дуже лякати самих дітей. Вони часто думають про смерть та інші негативні події.
Надмірне звинувачення самого себе	Діти чи підлітки з депресією вважають себе набагато більше відповідальними за проблеми навколо, ніж це є насправді. Через це в них виникає відчуття безпорадності, що може з'являтися під час певного напруження в сім'ї. Провина теж додається до наявного в учня відчуття нікчемності. Це почуття разом із втратою енергетики й проблемами із зосередженням можуть емоційно й розумово «паралізувати» учня, не дати виконати жодної роботи.
Втрата енергії	Для учнів із депресією втрата енергії типова. Це проявляється в розумовому і/або фізичному спустошенні. Вони часто скаржаться на втому, хода і мовлення їхні повільні. Така втрата енергії зменшує інтерес до виконання будь-яких дій і соціальних контактів.
Думки про смерть і самогубство	Хоча випадки самогубства в дітей дуже рідкі, вони все ж таки трапляються. У підлітків їхня кількість зростає. Хоча не всі самогубці депресивні, багато з них є такими. Дослідження свідчать: у багатьох самогубців до здійснення цього акту були певні ознаки депресії. Учні можуть запитувати, що буде, коли їх не стане, або розповідають про те, як вони хотіли б померти. Дорослим слід пам'ятати, що підлітки часто обговорюють свої проблеми з ровесниками, а не з батьками чи вчителями. Тому якщо представники персоналу освітнього закладу схвильовані суїцидальними ознаками в учня, вони мають поговорити

	з його друзями, аби встановити, чи високим є ризик здійснення самогубства дитиною. Оцінка суїцидального ризику має здійснюватись фахівцем обов'язково, якщо є підозра на депресію. Співробітникам освітнього закладу корисно пройти тренінг із запобігання випадкам самогубства чи проконсультуватися з фахівцями ІРЦ.
Збудження через незначні події	Незначні події завжди збуджують учнів з депресією. Вони легко роздратовуються й занадто чутливо реагують на зауваження та дії інших людей. Зауваження, що зазвичай вважаються легким жартом, спричиняють сльози або гнів. Навіть маленькі проблеми можуть призвести до паніки. Відчуття надмірного збудження ускладнює здатність зосередитися.
Гнів і дратівливість	Невмотивована дратівливість і часті скарги є виразними симптомами депресії в дітей та підлітків. Вони часто сваряться, не поважають старших, вороже налаштовані й можуть зазнавати нападів раптового гніву. Такі учні часто кричать. Діти мають схвильований вигляд, не можуть всидіти спокійно на одному місці, часто плачуть, зачіпають інших дітей. І навпаки, в дитини може бути затримка психомоторного розвитку з поганою координацією, коли вона незграбна. Оскільки жодна людина навколо не реагує позитивно на її гнів чи дратівливу поведінку, то самооцінка такої дитини падає.
Порушення сну	Можна зрозуміти втому і втрату енергії дитиною, оскільки під час депресії звичним явищем є порушення сну. Дітям і підліткам важко заснути, вночі вони кілька разів прокидаються. Перед тим як заснути, можуть кілька годин не спати, а коли прокидаються вночі й навкруги всі сплять, їхня безнадія та почуття провини лише підсилюються. Уранці вони можуть проспати і запізнитися на уроки. Гіперсомнія (підвищена сонливість) також свідчить про депресію. Педагог може помітити проблеми дитини зі сном, коли вона куняє на уроці, однак найкраще поговорити із цього приводу з батьками.

Для забезпечення належної допомоги учням з депресією персонал освітнього закладу, психологи та соціальні працівники можуть співпрацювати з батьками та фахівцями ІРЦ.

Підтримка

Зважаючи на частотність випадків депресії в дітей і підлітків, будь-якому педагогові, ймовірно, доведеться працювати з такими учнями у своєму класі. Ця вірогідність особливо висока у класах, де навчаються учні з труднощами у навчанні. У таких класах зазвичай в однієї дитини чи більше може спостерігатися депресія. Педагоги мають знати, що і в обдарованих учнів часом виникає депресія.

Різноманітні стратегії надання підтримки умовно можна поділили на такі:

- створення захопливої атмосфери в класі;
- стратегії вирішення проблем;
- створення мережі підтримки;
- робота з батьками;
- установлення цілей;
- організаційні стратегії;
- стратегії роботи в класі.

Заходи, про які йтиметься нижче, позитивно впливатимуть на всіх учнів класу, втім особливо вони необхідні учням з емоційними проблемами, аби вони змогли отримати позитивний досвід в освітньому закладі.

Створення захопливої атмосфери в класі	Педагог має: • вірити, що він вносить новизну в життя кожного учня і що діти навчаються чогось нового на його уроках; • демонструвати безумовне прийняття учнів, хоч і не завжди їхньої поведінки; це життєво необхідно для дітей з депресією; • бути хорошим слухачем; • не забувати, що емоційне сприйняття класу дуже важливе, а особливо — дітей з депресією; • не виділяти учня з депресією з решти класу; • підтримувати позитивний тон, пам'ятаючи, що гумор — це добре, а сарказм може образити; • давати конструктивні й конкретні поради щодо покращення навчання; • уникати узагальнення, тобто слів «завжди» й «ніколи»; • давати конкретну інформацію про те, коли, де, як і чому слід покращити поведінку або навчання;
--	--

	• створювати в класі порядок звичних дій і ритуалів, які б налаштовували дитину на навчання. (Ритуали — це повторювані в класі дії для формування бажаної емоції або налаштування особи й повідомлення: «зараз тут важливо...»; прикладами ритуалів є робота вчителя із домашніми завданнями, оцінками, відвідуванням, гумором та ін.).
Стратегії вирішення проблем	Учитель надає учням можливість бачити інші варіанти розвитку подій, залагодження проблемних ситуацій тощо, навчаючи учнів застосовувати стратегії вирішення проблем. Ось один з варіантів: <i>У чому полягає проблема?</i> (Відповідь у нейтральному тоні, без звинувачень.) <i>Що я можу зробити?</i> (Наведіть і позитивні, й негативні варіанти.) <i>Оцініть варіанти. (Це безпечно? Справедливо? Дасть результат? Що відчуватиме оточення?)</i> <i>Оцініть ситуацію. (Є результат? Якщо ні, то як я можу тепер діяти?)</i>¹ Іноколи учні приймають рішення, однак не знають, як його виконати. Наприклад: «Якщо проблема полягає в тому, що в мене немає друзів, рішенням може бути розпочати бесіду з однокласником, який готовий мене слухати, але я не знаю, з чого почати». У такій ситуації необхідна допомога наставника, аби він допоміг порадою, що робити: підійти до ровесника, коли той сидить сам на перерві, подивитися йому в очі, запитати про його інтереси або спитати, чи хоче він погратися. Ще один спосіб позитивного вирішення проблем — проведення класних зборів.² Учні з'ясовують, що під час обговорення можна: • висловлювати однокласникам компліменти й надавати високу оцінку; • стежити за виконанням прийнятих раніше рішень; • складати план розгляду питань; • ділитися відчуттями з іншими учасниками; • обговорювати питання без зациклення на деталях; • складати плани на майбутнє (екскурсії, проекти, свята).

¹ За From Second step: a violence prevention curriculum — teacher's guide (grades 4–5) (p. 37), by Committee for Children, 1997, Seattle, WA: Committee for Children. Reprinted with permission.

² За From Positive discipline in the classroom: developing mutual respect, cooperation, and responsibility in your classroom (p. 55), by J.Nelsen, L.Lott & H. S. Glenn, 2000, Roseville, CA: Prima Publishing.

	Проведення класних зборів щонайменше раз на тиждень підтовхує учнів з депресією брати участь у вирішенні проблем тоді, коли вони будуть готові до цього долучитися.
Створення мережі підтримки	Слід заохочувати учнів до створення мережі їхньої підтримки (батьками, вчителями, друзями). Учні мають максимально інформувати інших про те, як у них справи. У школі вони можуть звертатися до одного з учителів або до соціального працівника, психолога, аби ті допомагали їм спілкуватися з іншими. Якщо до процесу залучений фахівець з освітнього закладу, слід отримати дозвіл від батьків і учня на те, щоб він захищав інтереси дитини перед персоналом. Заохочуйте учня робити таке: • підтримувати стосунки з кількома друзями, постійно спілкуватися з ними, брати участь у різних спільних подіях. Можливо, раніше учневі це не дуже подобалося, але щойно йому покращає, він зможе активніше брати участь у цих справах; • під час роздратування замість боротьби та криків використовувати спрямовану комунікацію. Наприклад, учень може сказати: «Мені не подобається, коли ти тягнеш мою куртку. Тримай руки при собі»; • під час перерви гуляти з другом, старшим учнем або вчителем. Це мінімізує відчуття усамітнення. Не всім слід знати, що відчуває учень з депресією, однак буде краще, якщо він матиме одного чи двох друзів, з якими міг би поділитися своїми думками та разом посміятися. Сміх чудово знімає стрес.
Робота з батьками	Ключовими для раннього втручання та подолання депресії є допомога педагогів і підтримка батьків. Учнім потрібно постійно говорити, що вони стануть кращими, а депресію із часом подолають. Учителі й батьки можуть допомогти: усунути непотрібні стресори, давати завдання й формувати очікування відповідно до здатності учня зосередитися й виконати завдання. Надавати додаткову допомогу під час планування, виконання звичних дій у класі й прийняття рішень. Також буде корисним ділитися важливою інформацією, щоб освітній заклад та сім'я могли співпрацювати. Персонал освітнього закладу може підтримувати батьків депресивних дітей таким чином: • призначити одного вчителя, який би виступав від імені учня під час вирішення проблем; • створити команду з персоналу освітнього закладу, батьків і спеціалістів;

	• підтримувати комунікацією між сім'єю та школою; • дотримуватися позитивного й реального тону особливо тоді, коли спостерігаються помітні покращення. Батьки можуть дуже засмутитися, коли дізнаються, що в їхньої дитини емоційне порушення. Батькам і лікарю слід сповіщати про всі побічні ефекти медичних препаратів (якщо дитині їх призначено). Особливо це важливо, коли йдеться про підлітків, які не дуже ретельно дотримуються графіка прийому. • заохочувати учнів проводити позитивну розмову із собою під час спілкування з членами сім'ї. Учні можуть вважати, що проблеми існують лише в їхній сім'ї. Запевніть їх, що це не так, що можна застосувати різні підходи для вирішення проблем і конкретних складних ситуацій; • заохочувати батьків активно цікавитися своїми дітьми, проводити з ними час і завжди бути готовими до спілкування; • порадити батькам обмежити час, протягом якого дитина може дивитися телевізор або грати в комп'ютерні ігри. Якщо дитина засиджується з ними перед сном, погано спить; • порадити зв'язатися з місцевими соціальними службами, аби дізнатися, чи створені поблизу групи підтримки для учнів і/або батьків.
Установлення цілей	Учні з тяжкими депресивними розладами слід конкретно мотивувати, бо їм важко працювати на рівні з рештою учнів класу. Установлення цілей допомагає певним чином спрямовувати їх. Коли дитина в депресії, для утримання ситуації під контролем їй можна встановлювати короткострокові цілі, навіть одноденні. Учні застосовують позитивну розмову із собою для усвідомлення того, що вони працюють над досягненням певних цілей. І це дає результат, навіть якщо мета така проста (наприклад, вчасно прийти до школи). Якщо дитина постійно запізнювалася, то це вже буде значним досягненням. Допомогайте дітям установлювати короточасні цілі, хваліть за їхні досягнення й заохочуйте їх до роздумів над тим, що вони зробили для досягнення мети. Так учні повірять у свою здатність самим покращувати власне життя. Якщо депресія тяжка, варто розробити індивідуальний план розвитку (ІПР). У ньому встановлюються реалістичні очікування і цілі.¹

¹ Адаптовано за Schnell, Linda (n/a) Depression (pp. 42–47).

Організація навчання в інклюзивному середовищі

Наведені далі пропозиції можуть бути корисні для вчителів під час їхньої взаємодії з учнями з емоційними порушеннями. Учителі не здійснюють заходи терапії, однак можуть скористатися цими підходами, щоб допомогти дітям навчатися у класі та взаємодіяти з однолітками.

Підтримуйте приємний, зацікавлений тон і будьте готові слухати. Не вимагайте від дітей розповідати деталі напружених стосунків у сім'ї чи проблем лікування.

Започаткуйте розмови з дітьми під час виконання робіт, що передбачають тривале перебування на одному місці, коли вони приходять у клас, виходять з класу або знаходяться в коридорі. Діти з емоційними порушеннями навряд чи розпочинатимуть взаємодію першими.

Визначте, що мотивує учнів, наприклад, співпраця з меншими учнями чи ігри з домашніми тваринками, і як вони навчаються найкраще.

Щоб полегшити виконання завдання, записуйте на дошці або роздавайте учням роздруковані схеми робіт, плани, таблиці, цілі роботи на весь день і на окремі уроки. Наприклад, може бути така вказівка: «Сьогодні ми навчимося описувати тваринку за такими пунктами: а), б), в)...». Це стане опорою роботи. Вона допоможе знизити тривожність учнів щодо очікування від них; діти знатимуть, як потрібно діяти.

Під час навчання задійте якомога більше відчуттів, емоцій — вмикайте заспокійливу музику, давайте наочні плани роботи, створюйте уявні картини.

Для підтримки інтересу дітей використовуйте змагання або додатково заохочуйте.

Регулярно проводьте перевірки, щоб забезпечити виконання завдань.

Під час роботи учнів за партами підходьте до них і стежте за роботою в групах.

Для тестів, контрольних і самостійних робіт можна робити таке:

- нехай хтось (учень, асистент учителя) прочитає дітям текст уголос;

- дозвольте учневі перейти в спокійніше місце;
- збільшуйте час на виконання завдання.

Використовуйте комп'ютери.

Застосовуйте різноманітні методи оцінювання.

Звертайте увагу на різні проблеми навчання.

Спирайтеся в навчанні на сильні сторони учня.

Хваліть учня за виконання зробленої роботи, але зважайте на те, що надмірний ентузіазм може налякати дитину. Учні з емоційними порушеннями можуть відчувати великий тиск і загальне напруження під час досягнення мети.

ОПОЗИЦІЙНО ЗУХВАЛИЙ РОЗЛАД

Загальний огляд

Опозиційно зухвалий розлад — один з найчастіших розладів поведінки в дітей. Діти з опозиційно зухвалим розладом агресивні, легко роздратовуються, навмисно турбують і дратують інших. Спричинена опозиційно зухвалим розладом поведінка часто проявляється вдома, а з часом спостерігається також в інших ситуаціях, наприклад, в освітньому закладі та громадських місцях. Цей розлад визначається як повторювана модель негативної, опозиційної, непокірної та ворожої поведінки у ставленні до інших людей. Щоб зафіксувати такий розлад, треба переконатися, що відповідна поведінка спостерігається у конкретної дитини частіше, ніж в дітей такого самого віку та рівня розвитку, вона має призводити до значного порушення соціального, навчального чи трудового функціонування.

Опозиційно зухвалий розлад поширений в сім'ях, де за дитиною по черзі доглядали різні опікуни, або там, де за нею доглядали не дуже добре, нехтували піклуванням, не приділяли належної уваги.

Зазвичай це порушення стає помітним до 8 років і не пізніше раннього підліткового віку. Спочатку більшість ознак такої поведінки сприймаються як прикрі випадки, однак вони не минають із часом. Розлад проявляється поступово і вступає в повну фазу вже через місяці або й роки після перших проявів.

У дошкільників, особливо хлопчиків, можуть виникати проблеми з темпераментом, наприклад, труднощі з їхнім заспокоєнням або надмірною активністю. У шкільні роки в цих дітей може бути низька самооцінка, часті зміни настрою, вони легко засмучуються, непристойно лаються, вживають алкоголь і наркотики, палять. У них систематично виникають конфлікти з батьками, ровесниками та вчителями.

Опозиційно зухвалий розлад частіше виявляють у хлопчиків, ніж у дівчаток. Особливо це стосується дітей, у яких були проблеми з темпераментом у дошкільному віці — висока збуджуваність, непосидючість, значна моторна активність. Опозиційно зухвалий розлад часто супроводжує ще

якесь порушення. Найчастіше це синдром дефіциту уваги, депресія і тривожність.

Опозиційно зухвалий розлад і розлад поведінки (про що йтиметься далі) тісно пов'язані між собою та з віком дитини, але вони кардинально відрізняються за тяжкістю дій і їхніх наслідків. На відміну від розладу поведінки, під час опозиційно зухвалого розладу зазвичай не спостерігається агресія до тварин чи знищення власності. У багатьох випадках виявлення опозиційно зухвалого розладу передувє встановленню розладу поведінки.

Учні з опозиційно зухвалим розладом демонструють упертість, негативну, ворожу й опозиційну поведінку. У них швидко змінюється настрій, вони легко засмучуються. Такі діти не люблять, коли їм говорять, що потрібно робити, дуже гніваються.

Симптоми цього розладу добре помітні під час взаємодій з дорослими, яких діти добре знають, і не дуже помітні під час клінічного огляду. Зазвичай учні із цим порушенням не вважають себе опозиційними, а виправдовують свою поведінку як реакцію на обставини, що склалися.

Щоб розлади підпали під критерії опозиційно зухвалого розладу, протягом шести місяців мають **часто** спостерігатися **як мінімум чотири** з таких прикладів негативної, ворожої та зухвалої поведінки («часто» означає щодня або щотижня):

- виходить із себе, нервує;
- сперечається з дорослими;
- активно протистоїть або відмовляється виконувати вимоги та встановлені дорослими правила;
- навмисно дратує людей;
- звинувачує інших у своїх помилках чи поганій поведінці;
- сумний та ображений;
- часто озлоблений і мстивий.

До негативної, опозиційної й неслухняної поведінки належить	• сперечання; • надокучання іншим людям; • відмова виконувати прохання/накази; • відмова виконувати завдання; • ігнорування правил поведінки в школі та в класі
---	---

До ворожості належить	• гнів; • бійки; • словесна агресія; • образа на людей; • легка збуджуваність, нездатність контролювати себе; • озлобленість і мстивість; • заподіювання собі фізичної шкоди; • обзивання й використання ненормативної лексики
Постійна впертість та опір — це	• відмова виконувати поставлене завдання; • звинувачення інших у своїх помилках або поганій поведінці; • відмова брати на себе відповідальність за свої неправильні дії; • небажання йти на компроміс, здаватися чи проводити переговори з ровесниками або дорослими; • фізична боротьба

Підтримка

Учні з опозиційно зухвалим розладом мають засмучений і неспокійний вигляд. Він нерідко викликає в оточуючих відповідну реакцію. Ці учні часто намагаються спровокувати реакцію оточення, і їм це вдається. Аби їх не контролювали, таким дітям легко спровокувати сварку між опікунами й батьками. Вони можуть налаштовувати батьків проти дідусів і бабусь, учителів проти батьків. Часто батьки, вчителі та інші залучені до навчання дитини особи конфліктують між собою — до цього призводить поведінка учня з опозиційно зухвалим розладом. Батькам і вчителям слід установити способи чіткої й зрозумілої комунікації, щоб уникнути негативних почуттів і звинувачень.

Найчастіше доречними *заходами підтримки* дитини та корекції порушення є ті, що охоплюють різноманітні підходи (наприклад, *поведінкова терапія, психологічна терапія, медикаментозне лікування*).

Поведінкова терапія	Терапія поведінки часто дає позитивні результати. Часто цей розлад асоціюється з агресією та негативними стосунками між батьками й дітьми. Поведінкова терапія допомагає батькам/опікунам зменшити стрес, що виникає в них від постійних суперечок з дитиною. Батьки проходять певні тренінги, навчаються справлятися з нападами дитини,
----------------------------	--

	гнівом та підбурюванням в окремих моментах, а також навчаються моделювати навички належного управління. Увага акцентується на тому, як навчити дитину не підбурювати одних людей проти інших.
Психологічна терапія	Найкращими формами терапії дитини з опозиційно зухвалим розладом є групова, індивідуальна і/або сімейна. Під час цих різних видів терапії спеціаліст діятиме так, аби допомогти дитині краще зрозуміти й подолати свої відчуття гніву й страху. Загалом ця терапія спрямована на те, щоб допомогти учневі встановлювати зв'язки між поведінкою, відчуттями та відносинами. Ключовий елемент успішного терапевтичного підходу — надання практичних порад і позитивного підкріплення докладених зусиль. Діти із цим розладом матимуть успіхи в майбутньому, якщо отримуватимуть підтримку під час прийняття рішень щодо майбутньої роботи чи навчання.
Медикаментозне лікування	Якщо дитина приймає медичні препарати, вчитель може проконсультуватися з батьками та лікарем (з дозволу батьків) щодо ознак і побічних ефектів конкретного препарату.

Під час розробки ІПР доречно зосередитись на сильних сторонах учня. Не потрібно наголошувати на проблемній поведінці, краще говорити про бажану для нього поведінку («Що я хочу, щоб дитина робила замість цього? Як я можу допомогти їй досягти цієї мети?»)

Бажані цілі визначають і бажану поведінку, наприклад, учень буде:

- конструктивно реагувати на зауваження та допомогу дорослих (для того, хто сперечається або реагує гнівно);
- використовувати правильні вигуки (для того, хто викрикує непристойності);
- мати здорову реакцію на жарти (для чутливого чи агресивного учня);
- заспокоюватися без агресії або ідентифікувати проблемні ситуації й реагувати на них належним чином (для агресивного учня);

- виконувати завдання вчасно (для учня, який довго не розпочинає роботу або не може зосередитися на завданні);
- співпрацювати з іншими учнями (для учня, який на-сміхається з інших).

Команда супроводу має визначити пріоритетні цілі. У дитини може бути багато проблем, але спочатку слід зосередитися на кількох з них. Потрібно стежити за прогресом і встановлювати нові цілі.

Доречно опрацювати з учнями таке:

- Навчання учня технік релаксації, наприклад, глибокого дихання, для того щоб допомогти впоратися з гнівом.
- Навчання впізнавати фізичні сигнали гніву або протистояння, наприклад, підвищене серцебиття, жар в обличчі.
- Навчання дитини стежити за собою. Учні, які стежать за своїми діями і фіксують їх, краще розуміють свою проблемну поведінку і/або її покращення. Самомоніторинг допомагає учням впоратись із незначними порушеннями поведінки (наприклад, буркотінням, скаргами, незосередженою поведінкою, неуважним слуханням, невідповідними коментарями або поганими соціальними навичками).
- Навчання соціальних навичок.
- Навчання способів, як долати тривожність і стрес.
- Навчання вирішувати проблеми.

Можна скласти контракт щодо поведінки для досягнення довгострокових цілей ІПР. Контракти з поведінки — це короткострокові стратегії. Такі контракти можуть допомогти учневі більш свідомо ставитися до своєї поведінки. Контракт має бути складений так, щоб у будь-якому разі в учня був певний прогрес.

До ІПР також важливо внести план комунікацій між сім'єю та освітнім закладом (наприклад, робити записи в щоденнику або завести для цього окремий зошит). Корисним для спільної роботи стане план комунікацій з іншими спеціалістами, які співпрацюють з учнем. Щоб стежити за змінами поведінки, ефективністю й неефективністю стратегій та втручань і новими труднощами, важливо вести стислі нотатки спостережень.

Організація навчання в інклюзивному середовищі

Найкращі результати в навчанні учень з таким порушенням отримує під час групової роботи. На рівні освітнього закладу керівництву, вчителям, допоміжному персоналу, батькам слід співпрацювати спільно, для того щоб забезпечити однаковий підхід і розуміння під час роботи з дітьми з опозиційно зухвалим розладом. Важливі складові успіху — планування, комунікація, командна робота та постійне докладання зусиль.

Педагогічний та інший персонал освітнього закладу обов'язково повинен:

- Знати про порушення дитини та його ознаки/характеристики.
- Розуміти, що негативна поведінка не залежить від бажання дитини — це розлад!
- Ознайомитись з ІПР учня та планом поведінки, за необхідності брати участь у розробці. Украй важливо знати конкретні підходи, як долати агресію та опозиційну поведінку.
- Знати про можливі підходи й застосовувати їх. Позитивну поведінку слід часто підкріплювати. Після негативної поведінки відразу ж і постійно мають наступати відомі учневі природні наслідки.
- Володіти ненасильницькими техніками корекції в кризові моменти. Може знадобитися й фізичне втручання, аби забезпечити безпеку учня й людей, що його оточують (для цього потрібно опанувати відповідні методи).
- Відзначати кожен, навіть маленький, крок у напрямку до встановленої мети, оскільки учень може відставати в навчанні.
- Говорити з учнем про його поведінку індивідуально, а не перед усім класом, для того щоб уникнути напруження ситуації. Вплив оточення й таке напруження лише посилять опозиційну поведінку.
- Часто використовувати гумор, особливо зі старшими учнями (проте уникати сарказму).

- Часто інформувати учня про його поведінку, давати сигнали, підказки й натяки.
- Бути спокійними, не виявляти емоцій, оскільки погрози, обвинувачення й крики лише зменшують згоду учня й підвищують його опозиційність.

Якщо потрібно домогтися від учня виконати що-небудь, допоможуть такі поради:	
Краще просити дитину не припинити щось робити, а розпочати робити щось інше, більш позитивне. Фраза «Не роби такого!» завжди гірше діє, ніж фраза «Роби ось це!». До прохання слід додавати слова ввічливості: «Будь ласка, починай працювати», а не «Чи не пора вже почати працювати?» Якщо є можливість, давайте дитині вибір: «Ти хочеш навчатися за своєю партою чи за груповим столом?» Опишіть бажану поведінку чіткими словами, щоб дитина вас правильно зрозуміла. Уникайте суперечок про поведінку. За один раз висловлюйте лише одне прохання.	Просіть спокійним голосом, стійте біля дитини, дивіться їй в очі. Можливо, потрібно встановити зоровий контакт до того, як просити дитину про що-небудь, наприклад, «Андрійку, поглянь на мене. Мені потрібно, щоб ти...». Дайте учневі 5–10 секунд на відповідь. Цей час може змінюватися залежно від ситуації й конкретного учня. Коли емоції переходять через край, дитині потрібно більше часу для обробки інформації та зміни поведінки.

Дуже важливо надавати дитині вибір

Якщо дитина не погоджується, можна зробити таке:

Попросіть ще раз або запропонуйте щось інше, якщо потрібно. Скажіть дитині про її варіанти вибору й наслідки, що очікуються. Наслідки відомі їй ще до виконання дії (з контр-актів про поведінку або ІПР). Якщо дитині надаються варіанти вибору й час на прийняття рішення, то ситуація стає більш спокійною і ймовірність жорсткого протистояння зменшується.

Попросіть дитину максимум двічі, потім застосовуйте заходи, що їх записано в правилах дисципліни в класі (чи

в контракті про поведінку конкретного учня). Що частіше ви проситимете, то менше шансів, що дитина виконає ваше прохання.

Стратегії навчання в інклюзивному класі

Під час планування роботи з учнем з опозиційно зухвалим розладом слід усе планувати та робити систематично. У фокусі уваги мають бути: атмосфера та класний менеджмент, дисципліна в класі та контракт про поведінку, довгострокове планування через ІПР (конкретної поведінки), спрямовані на нейтралізацію тяжкої деструктивної поведінки.

Ретельно сплануйте та організуйте фізичне середовище класу	Слід ретельно підготувати фізичне перебування учня з опозиційно зухвалим розладом (наприклад, спланувати, хто сидітиме поруч із ним, що може його відволікати, врахувати простір для руху і відстань до вчителя). Важливо не ізолювати дитину від решти класу. Це може призвести до небажання або нездатності учня отримувати досвід позитивної взаємодії з іншими однокласниками. Створіть проходи для руху в класі. Оцініть, скільки простору потрібно дитині для навчання, наприклад, спокійний куточок для роботи, окреме місце для заспокоєння. Продумайте, як розставити стільці так, щоб учневі було легше вчитися й проблеми з поведінкою були мінімальні. Правильно розставлені в класі меблі дадуть змогу вчителю легко й швидко рухатися між партами, мати доступ до всіх учнів, щоб постійно й швидко реагувати як на позитивну, так і негативну поведінку учнів. Якщо парти стоять рядами, вчитель може легко до всіх дістатися, легко привертає увагу всіх і стежить за виконанням завдання учнями, але за такої розстановки дітям важко проводити групову роботу. Якщо парти стоять групами, учні краще співпрацюють і взаємодіють, однак так учителю важче утримати їхню увагу під час постановки завдань.
Ретельно обміркуйте розклад методики навчання та викладання	Установіть постійні щоденні дії та чіткі очікування для моментів переходів. Заздалегідь повідомляйте учням про переходи, щоб у них був час пристосуватися до них.

	Перед проблематичними для учня ситуаціями хваліть його та заохочуйте, наприклад: «Через 10 хвилин розпочинається урок фізкультури. Як ти діятимеш, аби він пройшов чудово?». Після уроку обов'язково дізнайтеся, як урок пройшов для учня, і похваліть його за правильну поведінку. Плануйте короткі й часті хвилини навчання із різноманітними завданнями. Під час уроку давайте чітку установку й організовуйте різноманітну роботу. Може знадобитися внесення змін для усунення умов, що погіршують негативну поведінку учня (наприклад, втому, голод, тривалі періоди без руху або утримання уваги). Надавайте учням якомога більше структурованих варіантів вибору навчальних завдань.
Створіть привітну атмосферу в класі	Безпечна, доброзичлива й привітна атмосфера в класі важлива для всіх учнів, й особливо для дітей з опозиційно зухвалим розладом.
Розробіть план відповідальності й дисципліни в класі	У плані відповідальності й дисципліни в класі мають наводитися чіткі вказівки й очікування для усіх учнів. Учні знатимуть, яка поведінка прийнятна, яка — ні, і знатимуть наслідки неприйнятної поведінки. Через цей план учитель може постійно реагувати на поведінку всіх учнів у класі, він є необхідним початком для ефективного керування поведінкою учнів з опозиційно зухвалим розладом.
Звертайте увагу на правильну поведінку дітей і підкріплюйте її	Доцільно винагороджувати за правильну поведінку, а не карати за неправильну. Зверніть увагу всього класу на певного учня, коли він демонструє правильну поведінку, похваліть його словесно, дайте якусь винагороду, запишіть похвалу йому в щоденник тощо. Коли ви словами описуєте бажану поведінку, дитина краще її розуміє й існує більше шансів, що вона ще раз її повторить. Не кажіть: «Ти жадливо виконав свою роботу», краще висловлюйте оцінку таким чином: «Я помітив, що ти дуже довго виконував цю роботу», або «Якщо тобі потрібна допомога, просто підними руку й спокійно чекай, поки я підйду», або «Цю проблему ми можемо обговорити».

	Дитину з опозиційно зухвалим розладом важливо хвалити за правильну поведінку/виконання завдання. Якщо дітей не хвалити, вони не намагатимуться все зробити краще. На самому початку важливо підсилювати старання дитини похвалою. Із часом, коли учень розвине внутрішній самоконтроль, зовнішню похвалу слід зменшувати.
--	---

Варіанти реакції на неприйнятну поведінку

Важливо визначити *тип поведінки* та *відповідні наслідки*, а також постійно застосовувати завчасно заплановані наслідки до всіх учнів.

Усні зауваження й можливості навчитися правильної поведінки даються тоді, коли виявляється, що учень не розуміє, що він щось робить неправильно, наприклад, недоречно сміється. Кориговальна інформація дається разом із вказівкою, яка підсилює правильне виконання іншої поведінки. Навмисне ігнорування учня доречне в тих випадках, коли його поведінка не впливає на навчання, є безпечною, а реакція на неї лише приверне увагу до такого негативу (наприклад: постукування олівцем по парті, коментарі дитини або непристойні звуки тощо). На противагу цьому, слід привернути увагу до позитивних дій. Може бути корисним скласти певний письмовий договір або контракт щодо поведінки із вказівкою короткострокових цілей для конкретного учня.	Негайної реакції в класі потребують порушення, що їх не можна ігнорувати (наприклад, штурхання інших учнів, жбурляння шкільного приладдя тощо). Наслідки мають логічно пов'язуватися з неприйнятною поведінкою (наприклад, можна залишити учня в класі на перерві або після занять, для того щоб переробити завдання, написати повідомлення батькам, змінити завдання або пересадити учня за іншу парту). Реакції потребує серйозне порушення поведінки (не на уроці), (наприклад, непристойні вигуки, постійні сперечання, опозиція до вчителя, агресивна й небезпечна поведінка). Може знадобитися розробка спеціального плану для роботи над постійними порушеннями поведінки. Робота за цим планом забезпечить ефективність, постійність і безпечність впливу на поведінку конкретного учня.
--	--

Розробка плану поведінки

Термін «план поведінки» стосується широкого спектра офіційних і неофіційних підходів до роботи над неприйнятною поведінкою. Учня з розладом поведінки формальний план поведінки може знадобитися для того, щоб попрацювати над серйозною негативною поведінкою, що потребує реакції за межами класу. План створюється, аби покращити поведінку учня в класі, він має застосовуватися разом із довготривалими планами, щоб сформувати в дитини належну поведінку, зазначену в ІПР.

Орієнтовно план поведінки може містити такі кроки й компоненти:

1. Вивчити історію хвороби.
2. Зв'язатися з батьками учня (обговорити проблему, спільний підхід до вирішення проблем).
3. Зустрітися із членами шкільного персоналу та за потреби фахівцями для планування підходів (усі мають знати, як реагувати).
4. Визначити можливу позитивну поведінку учня, незначні порушення (що не відволікають учителя від ведення уроку) та значні порушення (що не дають змоги навчати весь клас).
5. Визначити підходи, що зосереджуються на належній поведінці учня та його сильних сторонах.
6. Установити наслідки для незначних порушень учня (наприклад, ігнорування постукування олівцем по столу, проведення перерви в класі через те, що ображав інших, ремонт або купівля нових меблів замість зламаних тощо).
7. Визначити наслідки за серйозні порушення поведінки (після уроку).
8. Якщо учень не погоджується припинити серйозні порушення поведінки, то мають вживатися загальновідомі й узгоджені зі всіма наслідки.
9. Давати учневі можливість вибору, куди він хоче перейти, аби заспокоїтися, наприклад, у супроводі когось. Якщо дитина піде сама, результат не завжди може бути позитивним.
10. Зв'язатися з керівництвом, щоб вам допомогли забрати учня з класу. Важливо мати допоміжний план і звернутися по допомогу (наприклад, хто допоможе, якщо відпо-

відальної особи не буде на місці?). Дуже важливо, аби весь залучений персонал пройшов тренування ненасильницького вирішення кризових ситуацій.

11. Дати настанови всьому класу, як діяти у випадках неналежної поведінки одного з учнів, щоб заняття не переривалося.

12. Якщо вчитель вилучає такого учня з класу під час уроку, хтось має наглядати за цією дитиною. Ретельно підберіть місце, куди слід направити учня за погану поведінку. Воно в жодному разі не має бути цікавим або сприйматися як винагорода. Для належного контролю можна застосувати програму нагляду на рівні всього освітнього закладу. (Наприклад, учні мають йти в певний клас, де вони будуть зобов'язані написати звіт про цей випадок або завершити роботу, що її почали в класі, до кінця. Учень має нести відповідальність за пропущений навчальний час і невиконане завдання).

13. Запланувати повернення цього учня в клас. Ця процедура має враховувати, скільки часу він був відсутнім, і визначати, хто проведе з ним бесіду, для того щоб учень визнав неприйнятність своєї поведінки й спланував, як поводитиметься у подібному випадку надалі. (Наприклад, опитування про поведінку може проходити у вигляді звіту про надзвичайний випадок. Учень описує цю подію і бере на себе відповідальність за неї. Можуть бути такі запитання: «За що мене сюди відправили? Як я чинитиму наступного разу в такому самому випадку? Що я маю зробити зараз, аби виправити ситуацію?»)

14. На цьому звіті ставиться дата, його підписує учень і, можливо, вчитель і батьки.

Превентивні заходи з усіма учнями класу

Важливо, щоб усі учні сприймали освітній заклад як безпечне місце, де про них піклуються, навіть якщо в класі є учні з опозиційно зухвалим розладом. Зазвичай для цього потрібен постійний нагляд, контроль та інструктаж інших дітей класу. Наведені загальні рекомендації допоможуть іншим учням взаємодіяти зі своїми однолітками з опозиційно зухвалим розладом.

- Навчіть усіх учнів набору необхідних постійних дій у класі й належної поведінки в ті моменти, коли вчитель відволікатиметься на роботу з учнем з опозиційно зухвалим розладом.

- Хваліть учнів і підсилюйте їхні правильні дії та виконання загальних правил.

- Поясніть учням, наскільки важливо уникати можливої конфронтації, що може призвести до агресивних дій.

- Навчіть учнів ігнорувати ровесників з опозиційно зухвалим розладом, коли вони поведуться неналежно.

- Навчіть учнів звертатися по допомогу, щойно вони відчують, що ситуація виходить з-під контролю.

- Під час групової роботи вводьте дітей до тих груп, у яких вони навчаються правильної поведінки від своїх однокласників.

- Корисно призначити для учня з опозиційно зухвалим розладом наставника-однолітка, якого він поважає.

- Заохочуйте всіх учнів бути позитивною частиною класної команди і брати участь у загальношкільних заходах.

- Для заохочення до належної поведінки наводьте учням приклади поведінки їхніх ровесників.

- Навчайте учнів зміцнювати позитивну поведінку своїх однокласників, підказуючи, нагадуючи про неї, підтримувати цю поведінку, особливо в учнів з опозиційно зухвалим розладом.

- Навчайте учнів знімати в класі верхній одяг. Так буде менше ймовірності, що вони ховатимуть в одязі іграшки, сторонні предмети чи інші непотрібні на уроках речі.

Підтримка батьків

У дітей із цим розладом не сформовані соціальні навички, вони вештаються в компаніях і їм важко навчатися в школі. Тому важливо, щоб усі дорослі, які займаються їх навчанням і вихованням, співпрацювали між собою. Батькам дітей з опозиційно зухвалим розладом потрібні підтримка, допомога, терплячість, енергійність і рішучість для того, щоб завжди спілкуватися зі своїми дітьми позитивно.

Порадьте батькам, щоб їхня дитина відвідала освітній заклад перед днем офіційного початку занять.

Пропонуйте батькам брати активну участь у плануванні роботи своєї дитини, активно співпрацювати з командою під час розробки ІПР для їхньої дитини.

Заохочуйте батьків зустрічатися з педагогами освітнього закладу. Важливо, щоб батьки розуміли наслідки поганої поведінки й вимоги до їхньої дитини (наприклад, батьки мають особисто забирати дітей зі школи; якщо ж вони працюють, то слід домовитися про доставляння дітей зі школи додому). Важливо, щоб персонал освітнього закладу враховував індивідуальні потреби, ресурси, цінності, очікування та культурне середовище сімей і був готовий до компромісів та прилаштовувався до конкретних сімейних обставин.

Спілкуйтеся із сім'єю через спеціальний зошит-записник, що його батьки привозитимуть і забиратимуть зі школи. Обговоріть з командою супроводу важливість обміну інформацією, запровадження однакового підходу до поведінки учня вдома та в освітньому закладі, активно залучайте батьків до співпраці. Комунікація буде ефективнішою, якщо за ведення цього зошита-записника відповідатиме конкретна людина.

Якщо батьки не довіряють інформації, що її чують від своїх дітей, порадьте їм телефонувати в школу. Будьте відкриті до спілкування та радійте кожній можливості з'ясувати для себе незрозумілі моменти.

Допомагайте батькам запровадити програму заохочення вдома, разом з ними визначивши очікування від дитини і винагороди за її досягнення. Ця програма має узгоджуватися з роботою в освітньому закладі.

Допоможіть батькам створити вдома стабільне, структуроване, передбачуване середовище з чіткими правилами й вимогами. Слід також враховувати культурне середовище й цінності тієї чи іншої сім'ї.

Закликайте батьків активно слухати своїх дітей і вести нотатки, аби згодом обговорити ці питання зі спеціалістами.

Батьки мають з'ясувати для себе інтереси своєї дитини, а відтак — планувати спільне проведення дозвілля.

Закликайте батьків не допускати неприйнятної поведінки їхніх дітей вдома. Просіть їх записувати, що відбувається до

і після випадків поганої поведінки. (Чи є в дитини певні моделі поведінки? Чи можуть батьки зрозуміти причину поганої поведінки? Чи можуть вони якось змінити ситуацію, щоб запобігти поганій поведінці чи відучити дитину від неї?)

Батькам слід якомога більше дізнатися про розлад:

- поговорити зі спеціалістами, які добре знаються на цьому порушенні, представниками соціальних служб;
- отримати точну інформацію про цей розлад із книг, Інтернету, гарячих ліній чи інших джерел;
- використовувати інші ресурси.

РОЗЛАДИ ПОВЕДІНКИ

Загальний огляд

Розлад поведінки — це часто повторювана модель поведінки, під час якої порушуються базові права інших людей чи основні соціальні норми, властиві певному вікові. Розлад поведінки спричиняє суттєві порушення соціальної та навчальної діяльності: така поведінка зазвичай спостерігається в різних середовищах, наприклад, удома, в освітньому закладі, в суспільстві. Розлад поведінки рідко коли діагностується у віці до 6-ти років.

Учні з розладом поведінки часто самі розпочинають агресивну поведінку й агресивно реагують на оточення. У них мало співчуття, вони не зважають на почуття, бажання та благополуччя інших. У них може спостерігатися занижена самооцінка, в їхніх сім'ях може бути хаотичне й невпорядковане життя, а також часті випадки депресій, зловживання алкоголем тощо.

Учні з розладом поведінки демонструють чимало ознак асоціальної поведінки, часто мають проблеми із законом, проте не відчують провини чи каяття за вчинене. Їхня поведінка більш тяжка, ніж звичайна підліткова войовничість. Щоб діагностувати в учня це порушення, його слід спостерігати упродовж не менше 6 місяців. Коли учень виростає, його поведінка стає більш тривожною, хоча багато з наведених далі ознак можуть помічатися і в дітей шестирічного віку.

У дітей з розладом поведінки впродовж року мають спостерігатися три або більше з конкретних наведених далі ознак, причому як мінімум один раз на півроку.

Серед проявів агресивної поведінки	Серед проявів соціальних порушень і проблем у навчанні
• часте залякування, погрози або пригнічення інших; • часте ініціювання фізичних бійок;	• відмова співпрацювати; • соціальна незрілість; • низька самооцінка;

• застосування предметів/зброї, що можуть спричинити серйозну фізичну шкоду іншим; • фізична жорстокість до людей; • фізична жорстокість до тварин	• погані оцінки; • навчання нижче середнього рівня; • ігнорування домашніх і шкільних правил; • численні провали екзаменів/тестів; • відсутні навички керувати собою
Серед проявів порушень правил	Серед проявів обману чи крадіжки
• часте гуляння на вулиці темної пори, зазвичай починається від 3-х років; • часті прогули уроків, зазвичай починаються від 13-ти років; • паління у ранньому віці, вживання алкоголю, наркотиків, початок сексуальних стосунків та інші ризикові, бездумні дії; • навмисне пошкодження майна в школі, вдома чи в районі проживання; • пограбування людей з погрозами, вимагання грошей тощо; • примушення кого-небудь до статевих стосунків; • втечі з дому (як мінімум двічі) з тривалим вештанням де-небудь	• порушення обіцянок; • обман з метою уникнення покарання або виконання зобов'язань; • обзивання під час ігор чи навчальної діяльності в освітньому закладі; • дозвіл одноліткам взяти на себе вину за невиконання чогось ним самим; • крадіжки з магазинів; • підробка (предметів, документів); • обманювання з метою отримання певних речей чи переваги або уникнення виконання зобов'язань (шахрайство); • крадіжки в інших людей (наприклад, велосипеда, їжі, грошей, іграшок); • незначне почуття своєї провини чи докорів сумління

Чимало учнів з розладом поведінки мають також інші порушення. Це не лише впливає на стосунки учня з однолітками та сім'єю, а й на успішність у навчанні. У дітей та підлітків з найбільш тяжкими формами розладу поведінки часто трапляються травми голови, що можуть зумовити неврологічні порушення, епілептичні напади тощо. Через травмування мозку їм важко розуміти взаємозв'язок між причинами та наслідками їхніх дій, вони обмежено розуміють законодавство та потенційні наслідки його порушень.

Класифікація

Порушення різняться залежно від моменту виникнення розладу — в дитинстві та в підлітковому віці.

У дитячому віці	У підлітковому віці
У цьому випадку йдеться про зародження як мінімум однієї з вище перелічених ознак у віці до 10 років. Зазвичай це часті прояви фізичної агресії проти інших осіб та погані стосунки з однолітками. У таких дітей до десятирічного віку міг бути опозиційно зухвалий розлад, а згодом (до початку статевого дозрівання) виникають усі ознаки, що свідчать про розлад поведінки.	У цьому випадку йдеться про відсутність будь-яких ознак розладу до 10 років. Такі діти нормально розвивалися, в дитячому віці в них не було жодних порушень. У них менша ймовірність розвитку стійкого розладу поведінки в дорослому віці, вони мають більш позитивні прогнози на майбутнє.

Зазвичай діагностується слабкий, середній або тяжкий розлад поведінки.

Слабкий	Проблем поведінки, необхідних для встановлення цього діагнозу, мало, вони заподіюють незначну шкоду оточенню, наприклад, дитина обманює, прогулює уроки, без дозволу гуляє на вулиці темної пори тощо.
Середній	Кількість і тяжкість проблем з поведінкою та їхній вплив на оточення коливається у межах від слабкого до тяжкого, наприклад, крадіжки, але без конфронтації та вандалізму.
Тяжкий	Проблем поведінки, необхідних для встановлення цього діагнозу, багато, вони спричиняють значну шкоду оточенню (наприклад, зґвалтування, фізична жорстокість, застосування зброї, пограбування людини з погрозами тощо).

Для учнів з розладами поведінки використовують *широкий спектр втручань, наприклад, психологічну терапію, поведінкову терапію, а в деяких випадках і медикаментозне лікування.*

Підтримка

Найкращі результати в роботі з дітьми з розладом поведінки дає командний підхід (коли співпрацюють педагоги освітнього закладу, сім'я та спеціалісти).

Під час роботи в класі педагоги можуть застосовувати низку підходів, що пропонувались у попередніх розділах. Утім, часом можуть статися ситуації, коли необхідно вдатися до інших процедур заспокоєння, наприклад, таких як **вилучення**.

Вилучення

Щодо вилучення учня досі побутує хибне бачення. Дехто вважає, що вилучення учня — це переведення його до іншої кімнати, покарання (стояння в кутку, за дверима класу) або навіть намагання виключити його з освітнього закладу. Однак поняття «вилучення» набагато ширше, ніж все згадане. *Йдеться про вилучення дитини (внаслідок конкретної неприйнятної поведінки) із середовища, що її збуджує, і розміщення у спокійному середовищі.* Вилучення не обмежується конкретним місцем чи кімнатою. Натомість *основна ідея полягає в тому, що вилучення має здійснюватися в більш спокійне середовище, ніж те, в якому спостерігається неприйнятна поведінка.* Якщо в класі, де сталася неприйнятна поведінка, ситуація спокійна, а педагог переводить дитину до вчительської (де може бути більш гамірно, ніж у класі), у такому випадку саме педагог збуджує дитину. Тому в цьому випадку направлення в учительську не буде вилученням; ймовірніше, це буде місцем де стан дитини погіршиться.

Заспокійливі середовища, що використовуються під час вилучення, можна класифікувати залежно від складності ситуації, що відбулася. Під час найменш серйозних порушень учень залишається перебувати в класі за партою або просто сидить спокійно на своєму місці. У разі серйозніших порушень учня можна забрати з його місця й посадити окремо подалі від всього класу. Найбільш серйозне вилучення — це виведення дитини з класу в інше приміщення. Педагоги завжди мають починати з найменш серйозного вилучення, крім випадків, коли поведінка учня загрожує йому та оточенню, або якщо в ІПР вказано щось інше. Якщо слабші форми вилучення не діють, то вчитель має вживати заходів поступово в бік сильнішого обмеження, поки не помітить його позитивний вплив на учня.

Види вилучення	Як це робити
Навмисне ігнорування	Це найпростіша форма вилучення. Навмисне ігнорування полягає в систематичному униканні вчителем соціального підсилення (звертання уваги) упродовж певного часу. Коли учень погано поводить, учитель припиняє дивитися на нього, відвертається й припиняє будь-які контакти з дитиною. Суть полягає в тому, що навколо учня створюється менш стимулювальне середовище, бо вчитель з ним не взаємодіє. Припускається, що звертання вчителем уваги на дитину лише стимулює її. У такому випадку вчитель на початковому етапі має бути також готовим до жорсткіших проявів неприйнятної поведінки учня. Під час таких емоційних зривів він ще більше намагається привернути увагу вчителя своєю поганою поведінкою. Якщо вчитель здасться й зреагує на дитину під час емоційного зриву, навіть негативно, це лише посилить дії дитини. Крім того, наступного разу таке навмисне ігнорування з боку вчителя не дасть результатів, оскільки учень вже його подолав.
Забирання в учня робочих матеріалів	Це наступний крок. На цьому етапі в учня без будь-яких пояснень забираються його навчальні або робочі матеріали і він просто сидить за своєю порожньою партою. Учителі і клас ігнорують дитину; доки вона не припинить порушувати поведінку, їй не повернуть робочі матеріали. Ця форма вилучення доволі результативна з учнем, який дотримується правил і спокійно сидітиме, не турбуючи інших. Вона не працює, якщо учень — гамірний порушник.
Забирання в учня певного предмета	Ця техніка застосовується рідше, ніж забирання матеріалів, але вона ефективна під час роботи з маленькими дітьми. У цьому випадку в дитини забирають важливу для неї річ, яку їй, як привілей, дозволили тримати в себе на парті (наприклад, улюблену іграшку). Тоді цю річ учитель кладе собі на стіл або в шухляду, замикає в шафі. Такий підхід дає результат, коли дитина вважає свою парту приватним простором, а іграшку — приватною власністю. Також можна забрати в дитини олівець, лінійку чи іграшки, якими вона грається на перерві. У старших можна забирати плеєр. Однак якщо дитина грається цими речами на уроці, їх слід забирати в неї автоматично, не чекаючи порушення нею поведінки. Також проблема може виникнути у випадку, якщо учень відмовляється віддати свою іграшку вчителю і чинить фізичний опір. Однак це досить результативна техніка.

«Стрічка вилучення»	Техніку «стрічка вилучення» запропонували Фокс і Шапіро (Foxx and Shapiro). Для її застосування вчитель має зробити просту стрічку, яку учень одягатиме собі на шию. Коли в учня стрічка на шиї, він бере повну участь у роботі класу на уроці. Однак якщо дитина порушує поведінку, стрічку на певний час знімають, і упродовж цього періоду його ігнорують учитель і однокласники. Такий підхід дає змогу учневі залишатися за своєю партою. Ця стрічка — дуже дієвий варіант для маленьких дітей і для дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Більшості учнів подобається носити стрічку на уроці. Автори застосовували цей підхід до кількох учнів у складних випадках (недоречний сміх у класі, збудження), коли інші методи виявилися безрезультатними. Недоліки цього методу такі самі, як і в інших технік вилучення. Крім того, певні проблеми з його застосуванням можуть виникнути у випадках, коли учень відмовляється знімати стрічку.
Вилучення зі спостереженням	Під час вилучення зі спостереженням учня через погану поведінку виводять із-за парти й на короткий час відсаджують від решти класу в окреме місце. Учень може спостерігати за класом і всіма діями, проте йому заборонено брати в них участь. Коли така дитина сидить окремо від решти класу, її ігнорують однокласники й учитель. Теоретично цей підхід ефективний, адже дитина може спостерігати за роботою класу, участі в якій вона брати не може. Вилучення зі спостереженням дасть результати під час роботи зі слухняним учнем, який сидітиме на стільці окремо від класу. Однак це безрезультатний підхід для учнів, які крутитимуться на стільці й шукатимуть взаємодії з однокласниками.
Вилучення без спостереження	Власне ця техніка така сама, як вилучення зі спостереженням, але дитині не дозволяється спостерігати за роботою решти учнів у класі. Зазвичай дитину садять на таке місце в класі (можливо, підготовлене спеціально), де вона не бачить, чим займаються її однокласники. Наприклад, її можна посадити в кутку класу, або розвернути стілець спинкою до решти класу, чи посадити за спеціальний захисний екран. Це більш сувора форма покарання, тому вона застосовується у випадках, коли вилучення зі спостереженням або навмисне ігнорування не спрацювали. Проблеми виникають тоді, коли вилучена дитина не може

	спокійно всидіти на стільці, кидає речі із-за захисного екрану або вигукує. Важливо, щоб під час вилучення без спостереження дитину не садили в окреме приміщення в рамках класу, бо це — один з найбільш обмежувальних підходів.
Вилучення — голову на руки	Простішою формою закриття для дитини зорових подразників, що вже давно застосовується вчителями — просте покладання рук на парту перед собою і голови на руки. Для фігурального вилучення учня з роботи на уроці його просять заплющити очі, покласти руки перед собою, а голову на руки упродовж певного часу. Цей підхід схожий на зоровий екран, коли учень не може бачити, що відбувається навколо, однак для цього не потрібен матеріальний екран. «Голову на руки» є результативним підходом для відносно слухняних учнів, однак безрезультатним, якщо дитина відмовляється. У жодному разі не слід фізично змушувати учнів покласти голову собі на руки.
Вилучення в інший кабінет	Вилучення в інший кабінет може бути ефективним методом заспокоєння. Однак педагогові слід здійснити кілька завчасно запланованих кроків: 1) домовитися з іншим учителем, щоб використати його клас для цього; 2) вибрати кабінет, де навчаються старші учні (зазвичай, на два-три роки); 3) вирішити, на скільки хвилин вилучатиметься неслухняний учень; 4) вибрати парту, за якою вилучений учень сидітиме й працюватиме; 5) підготувати навчальні матеріали для учня.
Вилучення з класу	Цей підхід є формою тривалого вилучення, під час якого дитину вилучають із класу на тривалий час (наприклад, на один день), і вона має навчатися в іншому місці. Зазвичай для цього в освітньому закладі відводиться спеціальна окрема кімната. Важливо, щоб за дітьми спостерігали упродовж усього часу, що вони там проводять. Також учні мають у цьому класі навчатися.
Вилучення в окрему кімнату	Під час вилучення учня в окрему кімнату його садять в іншій кімнаті, що називається «кімнатою вилучення». Важливо, щоб ця кімната була чистою, добре освітленою, не страшною й безпечною для дитини. Крім того, «кімната вилучення» не має використовуватися з будь-якою іншою метою (для ксерокопіювання, для офісної роботи). У цій кімнаті має бути лише сам учень, у дверях встановлено вікно або вічко з 180-градусним оглядом, аби дитина була

	постійно під контролем. Найкращий варіант — зробити ручку дверей так, щоб людина могла їх замикати зовні. Учень з неї не може вийти сам, дорослий має його випустити. Можна зсередини не ставити ручку зовсім або поставити її так, щоб вона не працювала. Так можна уникнути фізичної боротьби між учнем і вчителем. Якщо двері зовні зачинені на замок, то там постійно має чергувати людина, яка дивитиметься за дитиною (щоб не залишати її без нагляду).
--	---

Існують й інші види вилучень, утім вони потребують спеціального навчання.

Якщо персонал школи не підготований до застосування вилучення або воно використовується рідко, існує загроза зловживання чи неправильного застосування цієї процедури.

Для того щоб правильно її використовувати, найкраще:

- Вимагати від кожного члена персоналу ознайомитися з правилами застосування вилучення й пройти тестування на знання цих правил.
- Зберігати ці тести кожного члена персоналу, аби мати підтвердження їхніх знань процедури.
- Провести тренування вилучення для всіх членів персоналу (рольові ігри, провести вилучення для них у тих ситуаціях, в яких може бути учень) із залученням фахівців ІРЦ.
- Завжди слід занотовувати до журналу випадки вилучення, а на дверях кімнати із замкненим усередині учнем вішати список процедур.

Процедури впровадження вилучення

1. Відправляти дитину в кімнату вилучення слід лише після обговорення й **узгодження цієї процедури з батьками**. Процедуру слід викласти в ІПР учня, в ньому ж чітко описати поведінку, за якої вона застосовується.

2. Батьки й представник школи мають підписати офіційний документ «Що таке вилучення?».

3. Перед застосуванням процедури її слід повністю описати учневі. Також можна показати дитині й батькам кімнату вилучення, якщо вона є в освітньому закладі.

4. Щоразу, коли застосовується вилучення, його слід вносити до журналу вилучень. У цьому журналі також записують: 1) ім'я учня; 2) ім'я особи, яка відповідає за учня під час вилучення; 3) дату, коли до дитини було застосоване вилучення; 4) час, коли учень зайшов у кімнату вилучення; 5) час, коли учень вийшов з кімнати вилучення; 6) яка поведінка учня призвела до його вилучення; 7) додаткову інформацію в розділі «Коментарі», що її бажає вказати вчитель.

5. До кімнати вилучення учня слід відправляти *лише за дуже серйозні порушення поведінки* (наприклад, агресію, пошкодження майна, напади, злісну непокору). *Не слід відправляти його туди за незначні порушення* (вигуки, невиконання завдання, запізнення, балачки на уроці).

6. Зазвичай у кімнаті вилучення учень проводить стільки хвилин, скільки йому років (наприклад, шестирічний учень має перебувати в ній 6 хвилин, десятирічний — 10).

7. У кімнаті вилучення слід установити секундомір. Коли спливе відведений час, задзвенить будильник, але учень ще має спокійно посидіти як мінімум 3 хвилини, поки його випустять. Не слід випускати дитину тоді, коли вона кричить або плаче, оскільки можна лише підсилити таку поведінку учня.

8. У всіх випадках значного порушення поведінки учня слід відправляти до кімнати вилучення. Після того як дитині дали таку вказівку, член персоналу освітнього закладу не повинен з нею розмовляти (ні під час супроводження до кімнати вилучення, ні під час перебування в ній учня).

9. Якщо дитина відмовляється йти в кімнату вилучення, вчитель може звернутися по допомогу до шкільного персоналу, *втім категорично забороняється заподіювати дитині шкоду. Перед застосуванням таких заходів педагоги і персонал мають пройти спеціальне тренування.*

10. Якщо учень відмовляється йти до кімнати вилучення, вчитель може збільшувати час його перебування там на 1 хвилину за кожен раз додаткового прохання перейти туди. Наприклад, якщо десятирічний хлопець відмовляється йти в кімнату вилучення, учитель говорить: «Тепер ти сидітимеш

там 11 хвилин». Якщо учень вдруге не погоджується, можна звернутись до персоналу освітнього закладу, що допоможе перевести його туди.

11. Якщо учень пошкодить якесь майно в цій кімнаті, слід повідомити про це батьків. Можна забирати в дитини улюблену іграшку або позбавляти її будь-якої іншої привілеї, поки вона не допоможе відремонтувати пошкоджене майно (після уроків або у вихідні).

12. Якщо учень відмовляється виходити з кімнати вилучення після завершення часу вилучення, тоді чекайте. Можна відчинити двері кімнати, а вчитель чи представник персоналу освітнього закладу чекатиме зовні й не звертатиме на нього жодної уваги. Найгірший варіант — просити учня вийти. Раніше чи пізніше він це зробить сам.

Підвищення ефективності вилучення

Є кілька підходів, що можуть зробити вилучення в класі ефективнішим. Прості зміни покращують його результативність.

Підкріплення в колективі	Одна із загальних проблем, що робить вилучення неефективними — це неприємна атмосфера в класі. Нудність, відсутність стимулів і застосування переважно негативного стилю управління значно зменшують виховну силу колективу. Не забувайте, що за своїм визначенням вилучення означає розміщення через погану поведінку в середовищі, що не підсилює цю негативну поведінку. Якщо в класі неприємна атмосфера, учень вважатиме за краще проводити час у кімнаті вилучення, ніж серед своїх однокласників. Докладіть зусиль для позитивного впливу колективу на учня. Наприклад, установіть цілі для певної кількості підкріплень, що ви їх даватимете класу. Усі ці підкріплення / додаткова мотивація не мають бути спрямовані винятково на учнів, які порушують поведінку. Наприклад, заведіть правило, що протягом дня ви даватимете своєму класу як мінімум 30 соціальних підкріплень (тобто п'ять на годину протягом шестигодинного навчального дня). Проблемні учні мають виконати як мінімум п'ять із цих підкріплень. Також зацікавлюйте учнів цими підкріпленнями через додаткові елементи:
--	--

	ставте «таємничі» завдання, застосовуйте в класі ігри, дозволяйте учням перекусити, давайте нагороду за приклади гарної поведінки в класі, варіюйте тривалість уроку, давайте відпочинок під час його проведення.
Хваліть/ заохочуйте учня за те, що до нього не застосовуються вилучення	Іноколи корисно укласти з дитиною контракт, за яким вона отримуватиме певні винагороди, якщо її не вилучатимуть з класу. Таким чином ви підкріплюєте поведінку, що не призводить до негативу. Важливо вказати учневі, за яку поведінку він буде вилучений (агресію, порушення правил, напади, крик), щоб дитина цього уникала. У контракті можна вказати, що учень отримає 15 хвилин додаткового відпочинку плюс сюрприз, якщо його впродовж дня не вилучать.
Поясніть учневі процедуру вилучення	Зазвичай дуже корисно завчасно пояснити учневі, як проходитиме вилучення. Під час цього слід описати поведінку, після якої учня вилучатимуть, який вид вилучення буде застосований і що відбуватиметься, коли учень опиратиметься вилученню. Таке пояснення слід давати в спокійній атмосфері в класі. Учителю не повинен удаватися до суперечок з учнем щодо процедури чи проводити переговори. Дитина має прийняти цей підхід як факт.
Поєднання вилучення з попередженням про вилучення й аргументацією вилучення	Якщо учень не виконує прохання вчителя, його можна попередити про те, що його можуть вилучити. Таким словом-попередженням може бути слово «слід». Тобто якщо вчитель говорить «Тобі не слід сперечатися зі мною», то всі учні знають, що наступним після цього твердження вже буде вилучення неслухняного учня. У класі всі знають, що слово «слід» у мові вчителя є сигнальним. Також учитель може аргументувати вилучення учня існуючим правилом. Наприклад, учитель говорить: «У класі встановлено правило — не битися» і після цього вилучає учня. Аргументування правилом відрізняється від попередження, оскільки аргументування наводиться після того, як учень уже порушив правило. У той же час аргументування корисне, бо воно повідомляє, яке порушення призвело до вилучення. Тут важливо не сперечатися щодо того, чи було порушене правило або які обставини це спричинили. Тому нагадайте дітям правило, а вже потім вилучайте учня.

Сиди і дивись	Деяким з учнів корисно певний час посидіти й поспостерігати, що відбувається в класі після його повернення з вилучення (в інший клас, у кімнату вилучення). Наприклад, якщо учень повертається в клас, він сідає на окремий стілець, пару хвилин дивиться, що відбувається в класі, і лише потім сідає за свою парту. Для деяких дітей це дуже гарний спосіб заспокоїтися після повернення в клас.
Зміна тривалості вилучення	Деякі діти хочуть контролювати всі ситуації, навіть коли їх вилучають. Такі учні кажуть учителю, що час вилучення вже минув і їх слід повернути до класу. Якщо метод вилучення був раніше ефективним, а з часом втратив свою вагу, якщо учень занадто все контролює, то корисно варіювати тривалість вилучення. У цьому разі важливо не говорити дитині, на який час її вилучають. Наприклад, якщо учневі 8 років і він знає, що його вилучать на 8 хвилин, краще змінювати тривалість вилучення так, аби в середньому вони тривали $8 \pm$ кілька хвилин. Наприклад, перший раз можна вилучити на 6 хвилин, другий — на 8, а третій — на 10. Однак перед застосуванням цього підходу слід узгодити його з батьками учня.
Чергування вилучення з іншими підходами	Корисно безсистемно чергувати вилучення з іншими способами заспокоєння дитини. Особливо це спрацює у випадках, коли учень пристосувався до вилучень. Щоб змінювати методи, вчитель застосовує кілька з них: вилучення, корекцію й реакцію. У разі порушення поведінки учнем учитель застосує один із цих підходів. Важливо завчасно підібрати підходи, що їх вчитель планує застосувати. Звичайно ж, ефективність цього методу знижуватиметься, якщо учень заздалегідь знатиме, що збирається застосувати вчитель.
Поєднання вилучення із впливом групи	Поведінку учня дуже важко змінити, якщо її порушення підтримуються класом і додають йому ваги. Багато таких учнів часто отримують задоволення від реакції своїх однокласників на їхнє вилучення (сміх, вітання, похвала, аплодування за вилучення та ін.). Найлегше вплив оточення помітити, якщо відразу ж після порушення поведінки учнем глянути на його реакцію. Коли дитина оглядається й шукає підтримки інших, то прагне похвали групи за свої дії. Для врівноваження

	такого тиску можна застосувати вплив на групу, тобто якщо лідер/член групи вилучається, то певного привілею позбавляються всі члени групи.
Запис на плівку для вилучення	Інколи учні погано поводяться у громадських місцях, де немає можливості провести вилучення (наприклад, на екскурсії, в шкільному автобусі). У цьому випадку вчитель може записати поведінку учня на диктофон. Особливо добре це спрацює тоді, коли учень сперечається або голосно протестує. Коли вчитель і учень повертаються до школи, де є можливість провести вилучення, вчитель вмикає учневі на прослуховування запис і вилучає його. Тут також можна використати відеозйомку, яка зафіксує також мовчазну поведінку, котру не можна записати на диктофон.

Аспекти безпеки та перестороги

- Від батьків чи опікунів дитини слід одержати свідому згоду на тримання дитини в кімнаті вилучення. Необхідно пояснити батькам цю процедуру, показати їм кімнату вилучення, вони мають розписатися про такий дозвіл у бланку «Що таке вилучення?».

- Указані в бланку «Що таке вилучення?» форми порушення поведінки, що передбачають розміщення дитини в кімнаті вилучення, мають бути дуже серйозні чи навмисні (наприклад, агресія, злісна непокоря, напади, пошкодження майна). До менш серйозних порушень (наприклад, вигуків, розмов у класі) слід застосовувати інші, більш м'які форми покарання.

- Під час направлення учня у кімнату вилучення слід занести цю подію в журнал вилучення, де вказуються допущена негативна поведінка, час приходу учня в цю кімнату і виходу з неї. Кожного разу під час використання кімнати вилучення відповідальний за це член персоналу освітнього закладу заносить у нього подію, дату, ставить свій підпис.

- Кімната вилучення не має бути страшною, темною чи задущливою. Вона просто має бути нудною.

- У кімнаті вилучення має бути вікно або вічко, через яке за учнем можна спостерігати.

- У кімнаті дитина має бути сама, а дорослий перебуває в цей час за дверима.
- Якщо в дитини спостерігається тяжке порушення поведінки, то перед її розміщенням у кімнаті вилучення слід все забрати з її кишень (олівці, ручки, скріпки тощо).
- Не слід тримати учня в кімнаті вилучення дуже довго. Для більшості дітей достатньо однієї хвилини на один рік віку. Тривалість вилучення має вирішуватися командою до того, як буде прийняте рішення про його застосування.
- У кімнаті вилучення варто поставити такий замок, який контролюється вчителем зовні.
- Слід провести тестування персоналу освітнього закладу щодо застосування вилучення й зберігати його результати.
- Необхідно розмістити опис процедури вилучення на дверях кімнати вилучення.

Що можна й чого не слід робити під час вилучення

- Перед вилученням учня слід пояснити йому повністю всю процедуру. Не вилучайте дитину, доки спокійно, без емоцій не поясните всю процедуру.
- Поставте перед учнем завдання дати письмові відповіді на запитання про його поведінку. Водночас не варто постійно погрожувати учневі вилученням.
- Зберігайте спокій. Не обговорюйте нічого з учнем під час того, як супроводжуєте його до кімнати вилучення і з неї.
- Вилучайте учня з класу на встановлений вами період часу. Не слід говорити дитині «Вийдеш тоді, як заспокоїшся».
- Вимагайте від дитини спокійно посидіти 30 секунд після того, як завершиться час вилучення. Не дозволяйте дитині одразу ж повертатися до класу, якщо вона кричить, плаче, пищить чи поводиться, як під час нападу.
- Вимагайте завершити завдання, виконання якого було перерване вилученням, і виконати все те, що учень пропустив під час вилучення. Не дозволяйте дитині порушувати вимоги навчання через те, що вона була вилучена.
- Призначте особу, відповідальну за учня під час вилучення. Їй можна дати пісочний годинник, за яким встанов-

люватиметься час, коли дитина зможе вийти з кімнати вилучення. Не відправляйте дитину в кімнату вилучення, не призначивши відповідальної за неї особи, яка б спостерігала за дитиною й знала, що робити в надзвичайному випадку.

- Ігноруйте дитину, яка говорить, що їй подобаються вилучення або що вона не буде виходити з кімнати вилучення. Не слід просити учня виходити із цієї кімнати.

- Примушуйте учня прибрати після себе, якщо він щось зробив не так під час перебування в кімнаті вилучення. Не дозволяйте йому смітити й не прибрати після себе.

- Якщо дитина відмовляється йти до кімнати вилучення, карайте її за це продовженням часу її знаходження в ній. Не погрожуйте їй, не кричіть, не просіть і не застосовуйте фізичну силу до учня, щоб вигнати його з кімнати вилучення.

- Реєструйте перебування учнів у кімнаті вилучення, наприклад, записуйте, який дорослий відповідає за дитину, час її заходження і виходу з кімнати вилучення; яка поведінка призвела до вилучення та дату цієї події. Не думайте, що ви добре пам'ятатимете все це тоді, коли така інформація вам знадобиться в майбутньому.

- Занотуйте базові процедури застосування вилучення у вашій школі, ознайомте з ними персонал, розмістіть ці правила разом із журналом запису дітей у цій кімнаті на її дверях.

- Перед застосуванням кімнати вилучення отримайте на це письмовий дозвіл батьків. Покажіть їм кімнату вилучення, дайте підписати лист дозволу її використання, прочитати правила її використання; занесіть усе це в ІПР.

- Змініть правила чи параметри вилучення (тривалість, місце або вид вилучення), якщо внесені в журнал вилучення дані свідчать про безрезультатність попередніх вилучень упродовж певного періоду (два тижні). Вилучення спрацює не в усіх ситуаціях, не для всіх учнів чи порушень поведінки.

СИНДРОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНОСТІ (СДУ /СДУГ)

Загальний огляд

Синдром дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ) встановлюється дітям, у яких постійно системно виникають певні прояви поведінки, насамперед:

- *відвертання уваги* (слабке утримання уваги на завданні);
- *імпульсивність* (знижений контроль потягів і затримка задоволення);
- *гіперактивність* (надмірна активність та фізична невтомлюваність).

Під час установлення синдрому ці критерії мають фіксуватися як надмірні, довготривалі та глибокі. Така поведінка має проявитися до 7 років і тривати щонайменше 6 місяців. Найголовніший показник — ця поведінка стає реальною перешкодою як мінімум у таких сферах життя: в освітньому закладі, вдома, на роботі, в соціальному середовищі. Саме ці критерії відрізняють СДУГ від звичайної неуважності та імпульсивної поведінки дитини або від впливів неспокійного життя і стресового ритму сучасного суспільства.

Причини СДУГ досі невідомі. Наразі побутує припущення, що СДУГ спричиняється спадковими чи іншими біологічними чинниками. Експерти розрахували, що цей синдром може фіксуватись у 3–10% учнів шкільного віку. У дівчаток частіше спостерігають СДУ без гіперактивності.

Ось деякі зі звичних симптомів СДУГ у дитини: вона систематично неспроможна зосередити увагу на деталях або припускається помилок через неуважність; важко утримує увагу на завданні; складається враження, що дитина не слухає, коли звертаються саме до неї; поставлені завдання часто не виконує ретельно й повністю; не звертає уваги на важливі речі або забуває їх; не відчуває втоми, часто рухає руками або ногами, непосидюча; дуже багато бігає або повзає; забагато говорить; починає відповідати на запитання до того, як дослухає його до кінця; їй важко дочекатися своєї черги.

Діти зі СДУ часто не гіперактивні. Зазвичай вони не порушують поведінку в класі та не привертають до себе уваги. Однак СДУ є проблемою для самої дитини, негативно впливаючи на рівень її успішності та спричиняючи низьку самооцінку.

Класифікація

Офіційний клінічний діагноз звучить як «синдром дефіциту уваги та гіперактивності» (СДУГ). *Водночас СДУГ поділяється на три різні підтипи: комбінований тип, переважно неуважний тип, переважно гіперактивно-імпульсивний тип.*

<i>Ознаки підтипів</i>	<i>Характерна поведінка дітей</i>
Синдром дефіциту уваги та гіперактивності, комбінований тип: найпоширеніша форма порушення, під час якої постійно протягом 6 місяців спостерігаються шість (або більше) симптомів неуважності й шість (або більше) симптомів гіперактивності-імпульсивності.	Спостерігається комбінація симптомів, що зазначені нижче.
Синдром дефіциту уваги та гіперактивності, переважно неуважного типу: зазвичай його виокремлюють як синдром дефіциту уваги без гіперактивності (СДУ). У таких дітей виявляють шість (або більше) симптомів неуважності (але менше, ніж шість, симптомів гіперактивності-імпульсивності), що постійно спостерігалися упродовж мінімум шести місяців.	Легко відволікається на зовнішні стимули. Дитині складно слухати й виконувати вказівки. Дитині важко зосереджувати й підтримувати увагу. Дитині важко концентруватися й виконувати завдання. Нестабільна робота на уроках — одного дня учень може виконувати завдання, іншого дня — ні; робота учня «стабільно нестабільна». Дитина випадає із ситуації — може «літати у хмарах». Дитина неорганізована — губить / не може знайти власні речі (на парті і в кімнаті може бути безлад).

	Слабкі навички навчальної діяльності; Дитині важко працювати самостійно.
Синдром дефіциту уваги та гіперактивності, переважно гіперактивно-імпульсивного типу: у таких дітей помітні шість (або більше) симптомів гіперактивності-імпульсивності (але менше, ніж шість, симптомів неухважності), що постійно спостерігалися упродовж мінімум шести місяців.	Високий рівень активності. Дитина постійно перебуває в русі. Часто рухає руками й ногами, крутиться на стільці, падає з нього. Підбирає скрізь будь-які речі, якими грається, бере їх до рота. Блукає класом — дитині складно спокійно сидіти. Дитина імпульсивна, погано себе контролює. Багато говорить, інколи непристойності. Не може чекати своєї черги. Перебиває чи втручається у справи інших. Голосно говорить. Часто потрапляє в проблемні ситуації, оскільки не може зупинитися й подумати, перед тим як діяти. Часто виконує небезпечні для здоров'я дії, не враховуючи їхніх наслідків (наприклад, стрибає з висоти, їде на велосипеді вулицею й не дивиться вперед), тому часто травмується. Дитина зазнає труднощів під час змін діяльності. Агресивна поведінка, легко збуджується. Соціально незріла. Низька самооцінка й висока боязливість.

!!! Не кожен учень має всі ці симптоми. Та й самі симптоми також можуть проявлятися по-різному. Кожна дитина унікальна й демонструє різноманітні комбінації поведінки, сильних і слабких сторін, інтересів, здібностей і вмінь.

Важливо зрозуміти, що така поведінка в дитячому віці прийнятна певною мірою на різних етапах розвитку. Наприклад, усім малим дітям зазвичай важко чекати на свою чергу, вони недовго зосереджують на чомусь увагу й не можуть тривалий час усидіти на

одному місці. Однак проблема виникає тоді, коли в дитини помітні дуже багато ознак такої поведінки, що не відповідають її розвитку (порівняно з іншими дітьми її віку). Таким дітям потрібна допомога.

Виявлення СДУ/СДУГ

Проблеми з утриманням уваги в дитини можуть спричинити не тільки СДУ/СДУГ, а й інші чинники: сімейні проблеми, стрес, пригнічення, медикаменти, хвороба та труднощі у навчанні — усі вони можуть спричинити виникнення симптомів, схожих на симптоми СДУ/СДУГ. Ретельне дослідження мають провести досвідчені спеціалісти.

До процесу оцінювання залучаються різноманітні професіонали (терапевт, педіатр, дитячий психіатр, невролог, сімейний лікар, психолог та педагог). Інформацію для правильного оцінювання може надати бесіда із психіатром, психологічні та академічні тести і/або обстеження в невропатолога. Дуже важливу роль у процесі оцінювання відіграють батьки та педагоги, оскільки вони є основними джерелами інформації про особливості поведінки і діяльності дитини в освітньому закладі та вдома.

Орієнтовні критерії для педагогічного оцінювання¹

Підтип СДУГ визначається залежно від критеріїв А1 і/або А2.

А1.	Шість або більше симптомів неувважності постійно спостерігаються упродовж мінімум шести місяців такою мірою, що перешкоджають адаптації або не відповідають рівневі розвитку	Неувважність: а) часто не звертає належної уваги на деталі або робить помилки через неувважність під час виконання домашнього завдання чи іншої діяльності; б) має труднощі з утриманням уваги під час виконання завдань або ігор; с) коли до дитини звертаються, часто складається враження, що вона не слухає;
------------	--	--

¹ За Rief Sandra. (1993). How to reach and teach ADD/ADHD children. (Section 1: What is ADD/ADHD (pp. 1–4)

		d) часто не дотримується вказівок, не доводить до кінця домашні завдання або покладені обов'язки (але не через те, що не хоче або не зрозуміла завдання); e) їй складно впорядкувати свою роботу; f) часто уникає, не любить або не хоче виконувати завдання, що потребують напружених розумових зусиль (наприклад, виконання завдання на уроці або вдома); g) часто губить речі, необхідні для виконання роботи або діяльності; h) часто легко відволікається на зовнішні стимули; i) виявляє забудькуватість під час виконання щоденних дій.
A.2.	Шість або більше симптомів гіперактивності-імпульсивності постійно спостерігаються упродовж мінімум шести місяців такою мірою, що не дають змоги адаптуватися або не відповідають рівневі розвитку	Гіперактивність: a) часто розмахує руками, соває ногами чи крутиться на стільці; b) часто встає зі свого місця в класі чи вдома, куди її посадили; c) часто бігає або повзає в ситуаціях, коли цього робити не можна (у підлітків і дорослих може проявлятися у суб'єктивному відчутті невтомності); d) буває складно спокійно гратися або відпочивати; e) часто кудись «біжить», або виконує дії, наче «заведена»; f) забагато говорить. Імпульсивність: a) часто викрикує відповідь ще до того, як дослухає запитання до кінця; b) їй складно чекати своєї черги; c) часто перебиває або втручається в діяльність інших, у розмову чи гру.

Загальні ознаки

Дітей зі СДУ відрізняє від інших те, що специфічні характеристики, **а саме, неухважність, імпульсивність, гіперактивність** спостерігаються в інтенсивнішому прояві та частіше, ніж у їхніх однолітків.

Увага	У дітей зі СДУ обсяг уваги менший, ніж у їхніх однолітків. Це створює чимало проблем під час навчання. У класі неуважний учень переключається з одного виду діяльності на інший, часто не може зосередитись на певний час, необхідний для виконання поставлених завдань. Такі учні розпочинають багато дій, але через відволікання на когось або на щось (навіть на власні думки) не можуть довести їх до кінця. Неважним дітям складно виконувати вказівки педагога, вони часто крутяться й не можуть усидіти на місці. Хоча така дитина неуважна, вона цілком може впоратися із цікавими для неї завданнями. Зазвичай у неї вдосталь уваги для того, щоб займатися дуже приємними речами (наприклад, гратися в комп'ютерні ігри або дивитися телевізор). Надовго привернути увагу такого учня можуть нові або незвичні завдання, спеціальні проекти або хобі. Крім того, дитина може бути достатньо уважною впродовж необхідного часу, коли за нею ретельно спостерігають у ситуації сам на сам.
Імпульсивність	У багатьох дітей зі СДУ/СДУГ явно помітні проблеми з контролем імпульсів. Це стосується нездатності дитини контролювати свої емоції або поведінку. Вона реагує швидко, не задумуючись про наслідки своїх дій. В освітньому закладі це призводить до того, що учень кидається виконувати всі завдання, не прочитавши і не обміркувавши їх, і допускає набагато більше помилок через неуважність, ніж його однокласники. Такі учні викрикують відповіді на поставлені запитання, не піднімаючи руки. Імпульсивні діти гублять книжки, ламають ручки й олівці, складають речі в різних місцях, тільки не там, де вони мають бути. Соціальна імпульсивність призводить до втрати друзів. Їхні однокласники можуть нервувати через дії учнів зі СДУ/СДУГ.
Гіперактивність	Не всі діти із СДУ гіперактивні. Чимало з них демонструють нормальні рівні активності. Однак гіперактивність одразу помітна, оскільки така дитина жодної хвилини не сидить спокійно впродовж усього дня. Дошкільники із СДУ завжди щось чіпають, кидають, ніколи не задоволені, ніколи довго не граються однією іграшкою, їм усе завжди цікаво — за цими дітьми слід постійно наглядати.

	Максимально гіперактивність проявляється саме в дитячому віці. Підростаючи, такі діти дещо «уповільнюються». У початковій школі активність дітей змінюється з хаотичної біганини на невтомність. Рухання руками й ногами, вертіння на стільці, постукування пальцями по столу, постійне тримання якоїсь речі в руках, розмови, розхитування на стільці, вставання з місця — типова характеристика гіперактивних учнів. Гіперактивні дівчата можуть витрачати свою енергію не на активні рухи, а на постійні розмови. Гіперактивним дітям подобається бути зайнятими і щось робити — їм важко уповільнювати свій темп до звичної активності більшості своїх однокласників.
--	---

Організація навчання в інклюзивному середовищі

Педагоги, які навчають учнів із СДУГ, завжди мають звертати увагу на те, щоб матеріали та методи роботи були більш активними, а також постійно їх оновлювати.¹

Педагогічні підходи у процесі навчання дітей із СДУГ

Гіперактивність

Не намагайтеся знизити активність дитини, а спрямуйте її у правильне русло:

- установіть правила пересування класом, цей процес не має бути безконтрольним;
- дозволяйте учням стояти під час уроку, особливо наприкінці.

Використовуйте активну діяльність як винагороду:

- за належне виконання завдання надавайте учням можливість витерти дошку, правильно розставити стільці, зібрати/роздати роздатковий матеріал або зошити;

¹ Адаптовано за Alberta Education (1996). Programming for students with special needs series Teaching Students with Learning Disabilities (Book 6).

Використовуйте активні способи виконання завдань:

- залучайте дітей до роботи біля дошки, дискусії, дії;
- упродовж дня частіше використовуйте письмо, малювання;
- навчайте учнів ставити запитання за темою.

Імпульсивність

Поки учні чекають своєї черги відповісти, пропонуйте їм словесні або рухливі завдання:

- давайте учням вказівку виконувати легші частини завдання, поки вони чекатимуть на вчителя, який допоможе їм виконати важчу частину;
- навчайте учнів підкреслювати, виділяти маркером або переписувати завдання перед тим, як почати його виконувати;
- заохочуйте учнів малювати за темою (наприклад, схематично намалювати результат виконання завдання);
- спонукайте учнів вести записи/нотатки (можна лише ключові слова).

Звертайте постійну увагу на необхідність трішки почекати й винагороджуйте за очікування, поступово збільшуючи його тривалість.

Якщо неспроможність зачекати призводить до нервування, підтримуйте учня, але не дозволяйте, щоб його імпульсивні дії або поведінка стали агресивними:

- пропонуйте альтернативні варіанти участі учня в роботі;
- натякайте на майбутнє складне завдання, під час виконання якого потрібно буде більше зосередитися й уважніше контролювати його виконання;
- навчайте учнів, які перебивають, не втручатися у процес і запам'ятовувати те, що вони хотіли сказати, аби озвучити свою думку після закінчення діалогу (нехай тим часом занотують свою думку). Тренуйте ці соціальні навички учнів у рольових іграх;
- постійно вимагайте від них використовувати звичні слова чемності (добрий день, до побачення, дякую, будь ласка тощо).

Нездатність підтримувати увагу під час виконання звичних завдань і дій

Скорочуйте тривалість завдання:

- розбивайте завдання на частини, що їх слід виконати в різний час;
- ставте два завдання з умовою: виконати спочатку те, що подобається менше, а вже потім те, яке до вподоби;
- пропонуйте менше слів на правопис, прикладів на розв'язання;
- використовуйте менше слів, коли озвучуєте завдання (короткі й чіткі словесні вказівки);
- якщо завдання рутинні й механічні, розбивайте їх на кілька уроків.

Робіть завдання цікавими:

- нехай учні проводять роботу в групах, з партнером;
- цікаві й нецікаві завдання чергуйте;
- під час лекцій користуйтеся проектором (візуалізацією);
- дозволяйте учням сідати ближче до педагога.

Уводьте елемент новизни, особливо коли виконання завдання потребує тривалого часу:

- перевірку результатів перетворюйте на гру;
- використовуйте ігри для вивчення нецікавих тем або у процесі повторення вивченого.

Невиконання завдань або їх незавершення

Збільшуйте кількість варіантів вибору для учня і підтримуйте особливий інтерес до виконання:

- пропонуйте більший вибір завдань, тем, дій;
- визначайте діяльність, що найбільше подобається учням, і використовуйте її під час навчання;
- ураховуйте інтерес учнів до завдання.

Переконуйтеся, що учні здатні виконати поставлені перед ними завдання, та визначайте, у який спосіб вони найчастіше дають відповідь:

- дозволяйте учням відповідати по-різному (усно, письмово, набирати на комп'ютері тощо);
- змінюйте рівень складності завдання;

- стежте, щоб дезорганізація учня не стала перешкодою до виконання завдання.

Труднощі на початку виконання завдання

Готуйте чітку структуру й підказки для визначення важливої інформації:

- підказуйте учневі словесно; давайте підказки в записах, спонукайте учнів до ведення записів;
- завдання й тести мають бути чітко структурованими; застосовуйте державні стандарти виконання роботи, будьте максимально конкретними;
- правильно форматуйте завдання: ставте нумерацію пунктів, заголовки, пишiть зміст;
- дозволяйте учням працювати з партнерами або в невеликих групах (дозволяйте їм пошепки обговорювати завдання);
- виділяйте маркером, підкреслюйте, обводьте або давайте учням переписати завдання, складні для написання літери, знаки математичних дій тощо;
- намагайтеся давати учням можливості виявити лідерські навички (допомогти педагогу, прочитати вголос інформацію, бути капітаном команди тощо).

Проблема зі здачею виконаних завдань вчасно

Частіше застосовуйте планування (щоденники, записники, загальні папки):

- занотовуйте завдання учням у записники;
- записуйте завдання на дошці. Переконайтеся, що учні їх переписали в щоденники.

Установіть постійні правила виконання рутинних дій (здача завдань, книжок або одягу):

- заохочуйте учнів вести власні нотатки дій: на одній сторінці — нові завдання з градацією їхньої важливості, на другій — заплановані до виконання в класі дії у хронологічному порядку;
- порадьте батькам визначити вдома постійні місця для певних предметів (наприклад, книжок, зошитів...);
- позначайте полиці в особистих шафах учнів для конкретних предметів.

Упорядковуйте простір за допомогою кольорових та інших позначок:

- навчайте учнів контролювати себе (чи все вони взяли, коли потрібно йти на заняття в інший клас/спортивний зал тощо);
- клейте різнокольорові закладки до книг.

Труднощі з плануванням та впорядкуванням

Тренуйте планування:

- організовуйте різноманітні дії з планування (що потрібно мати для виконання завдання, як розбити його на частини тощо);
- тренуйте учнів визначати необхідний для виконання завдання час;
- навчайте узагальнювати.

Тренуйте учнів вибирати, групувати й перегруповувати:

- навчайте перегруповувати слова у редакторі Word;
- навчайте занотовувати все у три колонки (наприклад, основні думки, допоміжні, запитання за темою);
- моделюйте ситуації, що потребують навичок планування, впорядкування та вирішення проблем.

Поганий почерк

Зменшуйте кількість дій, коли потрібно записувати:

- не змушуйте учнів переписувати неохайно написане ними завдання — результат буде ще гірший;
- дозволяйте користуватися записами однокласників, які конспектували лекцію педагога;
- приймайте завдання, набране на комп'ютері або надиктоване.

Знижуйте вимоги до виконання окремих завдань і чіткіше пояснюйте важливі вимоги до конкретних завдань:

- виділяйте кольором, обводьте або підкреслюйте частини букв, що їх учні пишуть неправильно;
- пом'якшуйте вимоги до письма;
- демонструйте всім зразки особливо красивого правопису учнів.

Низька самооцінка

Повністю перегрупуйте сильні риси учнів:

- звертайте увагу на обдарованість учнів, дозволяючи їм упродовж тривалого часу щодня або щотижня демонструвати свої таланти;
- визнайте, що гіперактивність також означає високу енергійність і продуктивність;
- визнайте, що креативність також можна застосувати для зацікавлення учня новою інформацією.

Посилюйте відчуття успіху в учня за допомогою підсилення його навичок:

- визнайте грайливість цих учнів і застосовуйте її під час навчання нових навичок;
- звертайте увагу на правильні дії учнів, а не на помилки.

Нездатність слухати й виконувати вказівки

• Не давайте завдань, поки клас повністю не заспокоїться.

- Почекайте, поки всі почнуть уважно слухати вас.
- Пояснюйте чітко, повільно й усвідомлено.
- Коли говорите, дивіться на дітей.
- Давайте різноманітні вказівки: усно, візуалізовано, схематично. Наприклад, запишіть на дошці номери сторінок, вправ, фрази...

- Моделюйте, що потрібно зробити, показуйте зразок.
- Не давайте учням дуже багато вказівок одразу.
- Якщо завдання учні мають здати завтра або наступного тижня, нехай запишуть його в щоденник. Перевірте разом з ними правильність запису і не стирайте його з дошки до кінця робочого дня.

• Перевіряйте, як учні зрозуміли завдання, запитавши кількох із них. Наприклад:

- Чи виберемо ми числа 8 і 12?
- Ні.
- Чому?
- Потрібно вибрати лише непарні.

- Просіть кількох учнів повторити завдання, щоб усі інші перевірили.
- Давайте завдання повністю, тобто пояснюйте, що учні мають зробити, коли закінчать його виконання (підняти руку, покласти ручки, закрити зошити...).
- Активно навчайте учнів демонструвати правильні ознаки слухання: дивитися в очі, сидіти спокійно, думати самостійно.

Стратегії навчання в інклюзивному класі

У процесі навчання слід враховувати особливості учнів. Насамперед, йдеться про потребу чіткої структурованості навчання і здатність дітей самостійно керувати власною навчальною діяльністю. Нижче в таблиці представлено підходи, що поступово дають змогу учням брати на себе більшу відповідальність в керуванні власним навчанням.

Формальне навчання	<i>1. Учитель дає вказівки.</i> Учитель проводить формальне навчання, контролює процес прийняття рішень, а учні мають лише правильно відповідати, коли їх питають. Хоча такий підхід не допомагає учням формувати навички самостійного навчання, проте для деяких із них це найкращий підхід.
	<i>2. Учитель дає завдання.</i> Учитель проводить формальне навчання, починає пропонувати учням варіанти вибору і так будує роботу в класі, що в ньому можуть одночасно відбуватися кілька різних робіт. Можна призначити певні центри виконання робіт і дати змогу учням приймати рішення. Для самостійного навчання дуже важливо вміти створювати варіанти й приймати рішення.
Неформальне навчання	<i>3. Партнер-ровесник.</i> Учитель дає учням змогу вчитися один в одного, працюючи в парах. Щоб результат співпраці був максимальним, учні мають підходити один одному. Діти починають самі визначати своє навчання. Для цього вони мають обговорювати завдання, ділитися своїм досвідом, а також сприймати навчальний процес з точки зору його ініціаторів, а не лише пасивних учнів.

	4. Контракт учителя з учнем. Контракт складає учень, за необхідності вчитель обговорює з ним ті чи інші питання і задає певні напрями руху. На цьому етапі учні починають самі визначати зміст навчання. У результаті підписується контракт, в якому визначається, яким чином учень досягатиме довгострокової мети.
	5. Самостійне навчання. Незалежне або самостійне навчання відбувається тоді, коли учень започатковує плани свого навчання. Учні вирішують, як вони збираються вивчати матеріал, створювати свої проекти, планувати результати і вирішувати проблеми, розвивати свої дії.

Окрім цього, необхідно враховувати труднощі, що їх учень відчуває постійно чи ситуативно, та застосовувати комплекс заходів, аби мінімізувати, а згодом усунути чинники, що ускладнюють навчання дитини із СДУГ (див. таблицю нижче).

Проблема	Способи її усунення
Неуважність	• Садіть учня в спокійному місці, поруч з однокласником, який має зразкову поведінку, поруч із другом; • збільшуйте відстань між партами; • давайте дитині більше часу на виконання завдання; • скорочуйте завдання або робочі періоди, щоб вони збігалися з моментами зосередження учнем уваги (користуйтеся годинником); • розбивайте довгі завдання на частини, щоб учень бачив його поступове виконання; • допомагайте учневі визначати короткострокові цілі; • ставте єдине завдання, щоб не перевантажувати дитину; • дозволяйте учневі приблизні відповіді для отримання позитивної оцінки; • зменшуйте обсяги домашньої роботи; • за допомогою підказок навчайте самоконтролю; • усні вказівки щодо завдання дублюйте для учня ще й записами на аркуші; • дозволяйте дитині користуватися записами однокласників; • давайте чіткі, зрозумілі вказівки;

	• залучайте учнів до презентацій, що їх робите на уроці; • підказуйте учневі, як зосереджуватися на завданні, давайте йому знаки.
Дотримання правил	• Хваліть за дотримання правил; • одразу ж реагуйте на дії учня; • ігноруйте незначні порушення поведінки, привертайте увагу учнів своїм зацікавленням; • помірковано карайте за погану поведінку (не читайте нотацій, не критикуйте); • хваліть його сусіда за хорошу поведінку; • уважно стежте за учнем під час переходів; • садіть учня неподалік від педагога; • укладіть з учнем «контракт про поведінку»; • запровадьте у класі систему управління поведінкою; • навчайте учнів самоконтролю за власною поведінкою.
Імпульсивність	• Ігноруйте незначні порушення; • одразу ж реагуйте — нагороджуйте або позбавляйте нагород; • за погану поведінку відлучайте на короткий час від навчання; • уважно стежте за учнем під час переходів; • помірковано карайте за погану поведінку; • підсилюйте правильну поведінку похвалою; • хваліть його сусіда за хорошу поведінку; • садіть дитину поблизу педагога або поруч зі зразковим учнем; • укладіть з учнем «контракт про поведінку»; • навчайте учнів самоконтролю за власною поведінкою (піднімати руку, не перебивати співрозмовника тощо); • викликайте учня, коли він правильно про це просить (піднявши руку/карточку тощо); • хваліть учня, коли він піднімає руку, щоб відповісти на запитання.
Академічні навички	• Якщо погано читає: давайте йому більше часу, надайте можливість ознайомитися з текстом перед читанням, пропонуйте коротші тексти, зменшуйте обсяги для читання; • якщо погано висловлюється усно: приймайте всі усні відповіді, заохочуйте учня розповідати про нові ідеї або здобутки, вибирайте легкі для обговорення, цікаві для дитини теми;

	• якщо погано пише: приймайте відповіді в інших форматах (усно, набрані на комп'ютері, надиктовані), не пропонуйте завдання, де необхідно багато писати, перевіряйте вміння за допомогою тестів множинного вибору або заповнення пропущених слів/місць; • якщо погано рахує: дозволяйте користуватися калькулятором, пишуть у зошитах у клітинку (упорядковує розміщення цифр), відводьте більше часу на опанування математики, одразу ж правильно реагуйте на пояснення або моделювання розв'язання виразу.
Моторна діяльність	• Дозволяйте учневі інколи стояти під час виконання роботи; • надавайте можливість посидіти та перепочити; • робіть короткі перерви між виконанням завдань; • уважно стежте за учнем під час переходів; • нагадуйте учневі про необхідність перевіряти результати власної роботи, якщо він працює безперервно та поспішає; • давайте учневі більше часу на виконання завдань (особливо, якщо моторика вповільнена).
Організація/упорядкування	• Залучайте батьків для допомоги з плануванням; • створіть правила класного менеджменту; • заохочуйте учня вести записник; • перевіряйте, щоб учень записував завдання в щоденник; • перевіряйте, як він записав завдання в щоденник; • пишуть батькам записки (щодня, щотижня) про роботу учня в освітньому закладі; • постійно перевіряйте впорядкованість речей на парті, частіше хваліть за охайність, а не карайте за безлад; • дозволяйте учневі вдома мати ще один комплект підручників; • давайте одне завдання, щоб не перевантажувати учня роботою; • допомагайте встановлювати короткострокові цілі; • якщо в дитини порушена моторика, не карайте її за поганий почерк; • заохочуйте дитину навчатися набирати тексти на клавіатурі; • дозволяйте учневі набирати тексти домашніх робіт на комп'ютері.

Емоційний стан	• Хваліть і заохочуйте дітей; • часто звертайте увагу на позитивну поведінку і правильне виконання завдання; • якщо учень нервує, говоріть м'яко й без погроз; • коли пропонуєте нове завдання, повторюйте вказівки, щоб учні правильно вас зрозуміли; • давайте учневі можливість виявити лідерські здібності в класі; • частіше спілкуйтеся з батьками, щоб більше дізнатися про інтереси та досягнення учня за межами освітнього закладу; • пишіть позитивні записки додому; • відводьте час для індивідуальних бесід з учнем; • якщо дитина дуже сором'язлива або не бере участі в житті класу, заохочуйте її до взаємодії з однокласниками; • якщо дитина дезорієнтована, частіше повторюйте правила бажаної поведінки; • спостерігайте за ознаками накопичення в дитини стресу й заохочуйте її або зменшуйте навантаження, щоб уникнути нервового зриву; • більше розмовляйте з учнями, які замкнуті або легко виходять із себе; • проводьте короткі тренування контролю за власними емоціями: навчайте учнів використовувати прийоми заспокоєння, говорити з дорослими, якщо вони відчувають напруження тощо.
Соціалізація	• Хваліть за правильну поведінку; • стежте за соціальними взаємодіями учня; • установлюйте для учнів цілі соціалізації та винагороджуйте за досягнення; • підказуйте варіанти соціально прийнятної поведінки (словами або знаками); • заохочуйте учнів співпрацювати з однокласниками під час навчання; • проводьте тренування соціальних навичок у невеликих групах; • частіше підбадьорюйте та мотивуйте дітей; • призначайте учню певні обов'язки у присутності однокласників, щоб інші учні сприймали його позитивно.¹

¹ За Rief Sandra. (1993). How to reach and teach ADD/ADHD children. (Section 1: What is ADD/ADHD (pp. 1–4).

Підтримка

Плануючи заходи підтримки дитини із СДУГ в освітньому закладі, слід зосередити увагу на опануванні комплексу навичок, умінь, компетентностей, що дадуть їй змогу ефективніше функціонувати в соціальному та академічному аспектах. Нижче представлено окремі з них.

Організаційні навички

Організаційні навички навчання:

- засвоюються у процесі безпосередньої активної участі в навчальному процесі та виконання дій;
- є розвивальними за своєю природою;
- засвоюються поступово — від простого до складного;
- необхідні для більшості учнів, у яких спостерігаються труднощі в навчанні.

Педагоги та батьки мають прищеплювати, розвивати і заохочувати ці навички. І що раніше, то краще.

Низка стратегій має на меті допомогти учням установлювати цілі, керувати своїм часом, упорядковувати свою діяльність та інформацію, вести записи, навчатися.

Навички визначення цілей

Установлення цілей дає змогу учневі реалістично уявляти свої сильні й слабкі сторони і допомагає йому бути зосередженим, наполегливим, відданим і мотивованим. Важливим для розвитку навичок установлювати власні цілі є загальна атмосфера у класі, в якому педагог надає учням можливості особистого вибору та мотивує власну відповідальність дітей. Педагог є постійною і надійною підтримкою, водночас учні встановлюють власні цілі та через помилки навчаються. Результатом постійного самооцінювання буде вміння регулювати/приспосовувати свої цілі. Процес установлення цілей моделюється, впорядковується та обговорюється на прикладі щоденних ситуацій.

Процес установлення цілей передбачає:

- установлення цілей та планування кроків досягнення;
- контроль виконання, обдумування, оцінювання;
- регулювання мети або встановлення нової;
- досягнення успіху.

Для досягнення найбільшої ефективності навчання, цілі мають бути:

- конкретні;
- такі, що їх можна визначити;
- реальні/досяжні;
- обмежені в часі (коротко- або довгострокові);
- з позитивною установкою («я буду...», а не «я спробую...»).

Учні стануть відповідальніші й зацікавленіші в навчанні, якщо часто залучатимуться до процесу встановлення цілей.

Навички управління часом

Учням може бути складно стежити за часом та раціонально використовувати його. Щоб стати самостійними й успішними, їм слід навчитися управляти своїм часом, визначати пріоритети (що зробити найважливіше), тривалість роботи, терміни виконання.

Для формування навичок керування часом:

Використовуйте таблиці. Пропонуйте учням записувати в них свої завдання мінімум раз на тиждень. Так вони краще зрозуміють, скільки часу й на що вони витрачають протягом дня. Вони також побачать, який час найкраще відвести на виконання домашніх завдань, а коли їх краще не робити. Далі наводимо зразки таких таблиць.

Час	Понеділок	Вівторок	Середа	Четвер	П'ятниця
7.30–8.00	Підйом, зарядка	Підйом, зарядка	Підйом, зарядка	Підйом, зарядка	Підйом, зарядка
8.00–8.30	Сніданок	Сніданок	Сніданок	Сніданок	Сніданок
8.30–9.00	Дорога до школи	Дорога до школи	Дорога до школи	Дорога до школи	Дорога до школи
9.00–16.00	Уроки в освітньому закладі	Уроки в освітньому закладі	Уроки в освітньому закладі	Уроки в освітньому закладі	Уроки в освітньому закладі
16.00–16.30	Прогулянка в парку	Секція футболу	Прогулянка	Прогулянка	У гості до друга
16.30–17.00	Д/з з математики		Перегляд телевізора	Вивчення природо- знавства	
17.00–17.30	Урок гри на піаніно		Творчий проект	Вивчення правопису	

Схема управління часом (багато завдань)			
Ім'я:			
Тиждень: 14–18 жовтня			
Завдання	Виконати на	Дата і орієнтовний час виконання	Виконано
Презентація проекту з природознавства	Вівторок	30–45 хв увечері в понеділок	+
Тест з математики	Четвер	3 x 30 хв Понеділок Вівторок Середа	+
Опитування з англ. мови	П'ятниця	2 x 30 хв Вівторок Четвер	+
Вірш	П'ятниця	2 x 20 хв Середа Четвер	+

Для кращого контролю часу використовуйте годинник. Можна визначити час виконання домашньої роботи вечорами або під час тестування — щоб учень бачив, скільки часу в нього залишилося на виконання завдання й відповідно планував свою роботу. У класі учні можуть дивитися на годинник і знати, скільки часу лишилося до кінця уроку. Педагог може говорити: «Перевірте свої роботи, здаємо, як почуємо дзвінок» або «У вас лишилося 10 хвилин на перевірку завдання».

Використовуйте в роботі навчальні календарі. Учні мають уважно слухати завдання педагога, записати його в календар, постійно його переглядати, щоб бачити завдання, що їх слід виконати, а також перевіряти вже виконану роботу. Також учнів можна зацікавити користуватися електронними записниками й органайзерами.

Організаційні навички

На перших етапах перебування в освітньому закладі дітям із СДУ/СДУГ краще отримувати прямі вказівки, зразки, мати візуалізований перелік щоденних дій у класі, засвоїти стандартні підходи, що ґрунтуються на стратегіях упорядкування.

- Установлюйте короткі, чіткі й незмінні правила й очікування від учнів, щоб їм було все зрозуміло з першого дня. Наприклад, дату, коли вони мають здати завдання, у яких випадках допускається пізніша здача тощо.

- Навчайте учнів вести зрозумілі записи.

- У записниках виділяйте сторінки кольором, кольоровими закладками, щоб легше орієнтуватися й швидко відкривати їх на потрібній темі.

- Учіть дітей здавати/класти свої роботи в належне місце, щойно закінчать їх виконання.

- Інколи перевіряйте їхні записники.

- Двічі на тиждень улаштовуйте впорядкування особистих шаф учнів.

- Під час переходу учнів на заняття в інший кабінет вимагайте, аби вони брали із собою свій план/розклад.

- Навчайте учнів використовувати записи про те, що потрібно зробити, аби згодом переносити цю інформацію до основного записника.

- Навчайте учнів проставляти номери сторінок у своїх записниках і чітко позначати різні таблиці, схеми, діаграми.

- Покажіть учням переваги наявності у них плану роботи або змісту проекту.

- Навчайте учнів, особливо тих, у кого поганий почерк, залишати більше місця між рядками, щоб легше було прочитати написане.

- Навчайте учнів підкреслювати або виділяти кольором важливі заголовки чи основні пункти роботи. Заохочуйте

учнів упорядковувати робоче місце (нехай приборуть з парти все, що не стосується завдання, що виконується).

- Заохочуйте учнів користуватися щоденниками. Доки учень не привчиться ними користуватися, необхідно, щоб йому про це нагадували батьки, педагоги, однокласники.

- У молодших класах перед початком уроків виділяйте час на планування щоденної діяльності.

- Використовуйте візуальні схеми, щоб учень бачив, що день розбитий на окремі періоди. Коли учень питає: «А що буде далі?», пропонуйте йому глянути на цю схему.

- Навчайте учнів установлювати послідовність використання матеріалів на уроці.

- Використовуйте для учнів молодших класів візуальні опори. Наприклад, після того як запропонували певне завдання, запитайте: «Що нам потрібно для виконання цього завдання?» Учні відповідатимуть, а ви по черзі прикріплюйте на дошці відповідні малюнки. Потім запитайте: «А що нам знадобиться найперше?» — і таким чином розставте малюнки за порядком виконання дій.

Запобігання проблемній поведінці

Проблеми з поведінкою часто виникають тоді, коли учням не дали чітких установок. Ці проблеми можна легко усунути за допомогою правильного планування та швидкого започаткування навчання.

Вітайтеся з учнями біля дверей, коли вони заходять до класу. Необхідні вказівки давайте, поки вони ще не зайшли до класу. Починайте день з приємної усмішки та привітання. Багатьох проблем можна уникнути, якщо разом із привітанням давати учневі короткі установки щодо виконання сьогоднішньої роботи.

Те саме стосується «приведення учнів до робочого налаштування» після перерв, обіду, фізкультури, уроків з малювання або музики. Такі переходи — це найбільші проблеми для дітей із СДУ/СДУГ.

Найважливішими чинниками запобігання проблемам поведінки учнів із СДУ/СДУГ є:

- Конкретні очікування.
- Навчання того, що можна/не можна робити у класі.

- Чітка структура та постійні/рутинні дії.
- Передбачуваність, постійність.
- Багато практичних дій, моделювання, внесення змін до правил поведінки.
- Чіткі й справедливі наслідки дій.
- Спільна робота з учнем.
- Розуміння, гнучкість і терплячість педагога.
- Передбачення проблем та запобігання їм.
- Індивідуальна допомога педагога.

Учні із СДУ/СДУГ потребують чіткого структурування діяльності у класі. Вони мають безпечно почуватися в кабінеті й напевно знати, чого очікують від їхньої поведінки та навчальної діяльності.¹

Перерви та перепочинок

Для учнів із СДУ/СДУГ часто потрібні перерви та відлучення (відпочинок, відволікання) від діяльності. Часом вони не можуть впоратися з усіма стимулами, що є в класі, втомлюються й перестають себе контролювати. Відлучення від діяльності потрібне для того, аби вони заспокоїлися та змогли відновити самоконтроль. За необхідності потрібно робити перерви та відлучати цих учнів від роботи:

- у класі, подалі від стимулів, що відвертають увагу;
- за межами класу (під наглядом іншого педагога, старшого учня або асистента вчителя);
- у консультативному центрі, кімнаті розвантаження тощо.

Після цього учень повертається до класу й отримує окреме індивідуальне завдання, яке виконує впродовж певного часу. Зазвичай це дуже ефективна система.

Приклади організації перерв

- Спокійно відправити учня на перерву або вилучити з класу. Наприклад: «Сашко, відсядь від групи, обніми руками ноги. Повернешся до всієї групи тоді, коли заспокоїшся

¹ За Rief Sandra. (1993). How to reach and teach ADD/ADHD children. (Section 5: Preventing behavioral problems in the classroom through management techniques. pp. 19—25).

та зможеш дати раду своїм рукам і ногам і сидітимеш спокійно, не чіпаючи інших».

- Поставити окремо від групи стілець, на який відправляють дітей посидіти й подумати про свою неприйнятну поведінку впродовж певного часу (3–5 хвилин).

- Відсадити учнів від загальної групи і дозволити їм приєднатися до решти тоді, коли обдумають свою поведінку. Стандартне правило часу: скільки років учню, стільки й хвилин окремо від групи він має провести.

- Можна вивести учня з класу. Коли він заспокоїться, то повертається до кабінету й чекає біля дверей, поки педагог не дозволить йому продовжити заняття в загальній групі. (Наприклад: «Я радий, що ти готовий виконувати наші правила. Приєднуйся до групи»).

- Якщо учень і надалі порушує поведінку, відвести його до консультаційного центру або кімнати релаксації.

- Зателефонувати батькам та повідомити про ситуацію з поведінкою дитини.

!!! Учителям не слід часто відлучати учня від діяльності в класі. Важливо, аби він усвідомлював, за яку поведінку отримав таке покарання.

Педагогічний прийом контролю поведінки	Практична реалізація
Контракт про поведінку	Складіть контракт, у якому вкажіть, якої поведінки ви очікуєте від учня і яку він отримає винагороду в разі дотримання цих умов. У роботі з учнями завжди цікаво використовувати нові методи/підходи, тому потрібно пробувати різне. Під час роботи з учнями із СДУГ не забувайте, що ефективність їхньої діяльності із часом знижується, тому вам доведеться часто переглядати систему винагород/підходи до навчання. Частіше практикуйте нове. Зверніться по допомогу до асистента або практичного психолога, батьків. Спільно опрацюуйте нові впливи.
Контроль дистанції	Стійте недалеко від учнів, у яких спостерігаються проблеми з увагою або поведінкою. Рухайтеся по всьому класу. Ефективно торкнутися дитини або

	пильно поглянути з нагадуванням, подати мотивуючий чи стимулюючий знак. Учень зі СДУГ має сидіти біля педагога або поряд із зосередженими учнями. Для кращого візуального контакту учня краще посадити на другий ряд.
Особистий зв'язок	Відводьте дитину вбік, щоб особисто поговорити про її поведінку. Говоріть спокійно, лише про факти. Попереджайте учнів про наслідки негативної поведінки та порушення правил. Контролюйте.
Підказки для запобігання порушенням	Використовуйте підказки, що запобігають порушенням, — підхід, що допомагає призупинити неправильну поведінку, а також уникнути конфронтації з учнем. Педагог заздалегідь домовляється з учнем про попереджувальний сигнал (рукою або словом), після чого учень має заспокоїтися, припинити розмовляти та зосередитися. Усі підказки тихі й спокійні.
Наприклад: • Для заспокоєння учнів використовуйте знак «СТОП», червоний колір світлофора, специфічну картку тощо. • Підійдіть до дитини, пильно подивіться їй в очі, торкніться пальцем до щоки — так учень зрозуміє, що слід зосередитися. • Можете підняти два пальці догори — для учня це означатиме, що він має встати й відійти у визначене в класі місце, поки не заспокоїться. Лише потім учень може повернутися на своє місце. • Ви можете заздалегідь навчити учня навичок релаксації. Після того як ви промовите «кодове слово», дитина має використати ці навички та припинити неналежну поведінку/дії.	

«Когнітивна терапія поведінки»¹

Когнітивна терапія поведінки (або прийом «Зупинись і подумай!») допомагає учням ефективніше вирішувати проблеми поведінки, тобто зупинитися й подумати перед тим, як діяти. Прийом надзвичайно корисний для імпульсивних учнів, а також тих, кому складно себе контролювати. Учні навчають систематизовано «опрацювати проблему», а не ді-

¹ За Russel A. Barkley (1998). Attention deficit/hyperactivity disorder: A Handbook for diagnosis and treatment. (Chapter 1: History, pp. 3–40).

яти імпульсивно. Спочатку слід навчити дітей застосовувати підхід під час виконання завдань, а вже потім використовувати в ситуаціях міжособистісної або соціальної взаємодії.

Загалом учні навчаються:

- визначати та розпізнавати проблему (чітко розуміти конкретну складність або вимоги завдання);
- установлювати цілі (визначати, якого саме вирішення проблеми вони бажають);
- обдумувати всі можливі шляхи, що ведуть до цієї мети, та можливі наслідки кожного із цих рішень;
- зосереджуватися на виборі найкращого або найбільш прийняттого варіанта й оцінювати результат.

Прийому «Зупинись і подумай!» учнів можна навчати через тренінги, моделювання, підказки і системи зосередження на позитивних діях. Тренінги передбачають обговорення кожного кроку прийому для того, аби свідомо розглянути та вирішити проблеми. Проговорювання кожного кроку вже саме по собі заспокоїть дитину:

У чому проблема? Що мені слід зробити? Потрібно поставити мету. Я б хотів, щоб усе це закінчилося так:... Зараз мені слід обдумати всі можливі шляхи досягнення цієї мети й подумати про наслідки кожного з моїх рішень. Тепер мені слід зосередитися і вибрати найкраще рішення. Чи допоможе воно мені досягти мети, і чи будуть прийнятними його наслідки? Чудово, я зосередився й уявив все це. (або) Ні, такий варіант не годиться. Краще я ще раз спробую. Як я дізнаюся, що вже досяг мети?

Поступово учневі слід навчатися не проговорювати вголос усі кроки, а обдумувати про себе. Останній крок — оцінювання — надзвичайно важливий для учнів, оскільки він дає змогу з'ясувати, коли завдання виконане правильно, а в разі припущення помилки, знайти її і вжити відповідних заходів.

Когнітивна терапія поведінки ефективніша, коли учнів активно спонукають до її застосування. Якщо дитина опанувала цей прийом та активно його застосовує в одному середовищі (наприклад, під час навчання), то корисно спонукати її до застосування цього прийому в інших сферах.

Інтердисциплінарний підхід до впливів

З учнями, в яких діагностовано СДУГ, може бути нелегко як вдома, так і в освітньому закладі. Неприйнятна поведінка суттєво перешкоджає належному навчанню в класі та спокою в сім'ї. У дорослих, які працюють з учнем зі СДУ/СДУГ, часто може виникати відчуття розчарування та безрезультатності власних дій. Утім, педагогам та батькам варто об'єднувати свої зусилля у спільних стратегіях.

Поради педагогам:

- Зацікавлюйте учня завданням, оновлюйте його у різні способи (колір, форма, звук тощо).
- Поєднуйте/змінюйте черговість монотонних та пасивних завдань і цікавих активних вправ, щоб підтримувати інтерес учня та оптимальний рівень його діяльності.
- Пропонуйте завдання, що потребують активного залучення, а не пасивних відповідей. Учнів можуть мотивувати добре структуровані групові завдання. Будьте уважні, змінюючи завдання учням, оскільки пов'язані з ним переміщення класом, перегруповування можуть відволікати деяких дітей від зосередженої роботи.
- Перетворюйте постановку завдань на гру. Це посилить увагу та покращить загальну результативність виконання.
- Помічайте ознаки відволікання в учня. Запропонуйте йому індивідуальне завдання.
- Не залишайте цих дітей на перерві або після уроків, щоб вони закінчили завдання. Їм це буде дуже складно зробити, оскільки під час уроків у них накопичилось чимало енергії.
- Домовтесь з учнем про неформальну систему знаків, щоб він міг сигналізувати вам про те, що потребує допомоги або забув, як виконувати завдання. Можна лише доторкнутися до дитини, і це вже нагадає їй, що слід повертатися до виконання завдання. У старших класах можна використовувати одну-дві кольорові картки, що їх учень підніматиме, потребуючи допомоги педагога.
- Під час усних відповідей намагайтеся викликати таких учнів першими, якщо вони піднімають руку. Їм складно очікувати своєї черги. Пропонуйте інші варіанти опитуван-

ня (можна писати на аркуші ключове слово відповіді, показувати на пальцях правильну відповідь з розв'язання виразу тощо).

- Якщо у повсякденній діяльності класу помічається якась зміна (наприклад, ви запросили гостя), повідомляйте про це заздалегідь. Учень має знати про цю зміну й підготуватися до неї. Також у вас може виникнути потреба змінити правила поведінки в класі під час доповіді гостя. Ураховуйте, що таким дітям важко довго всидіти на місці й слухати тривалі промови.

- Намагайтеся для учнів зі СДУ/СДУГ виділити в класі дві окремі парти в різних кінцях кімнати. Якщо учень довго сидів за однією партою, для виконання нового завдання пересадіть його за іншу. У старших класах можна давати учням завдання для виконання в класі, а потім вони можуть піти до бібліотеки або працювати з однокласниками над проектом.

- Якщо можливо, використовуйте переносні перегородки та облаштуйте у класі окрему робочу зону, де б учень міг спокійно працювати і не відволікатися. У цій зоні учень може послухати плеєр із заспокійливою музикою чи звуками природи. Учнів сюди слід направляти для виконання певних конкретних завдань або у визначений час. Проте переважно вони мають працювати разом з усім класом.

- Щоб навчити учнів самоконтролю, завжди наголошуйте, що вони мають самі здійснювати вибір позитивної або негативної поведінки. І саме від цього їхнього вибору залежать наслідки.

- Учнів зі СДУ/СДУГ важливо підтримувати в опануванні навчальних стратегій, зокрема, організації своєї діяльності. Для планування та впорядкування виконання завдань важливо використовувати щоденники й розклади.

Супровід

Найкращу допомогу дітям зі СДУ/СДУГ та їхнім сім'ям надає супровід командою професіоналів, які спостерігають за медичними, емоційними, поведінковими й навчальними потребами дитини. Батьки відіграють важливу роль коорди-

наторів послуг, призначених для допомоги їхній дитині. Ці послуги можуть охоплювати:

- навчання батьків розуміння особливих потреб дитини, щоб ефективніше управляти поведінкою своїх дітей, захищати їхні інтереси та діяти від їхнього імені;
- поради або навчання учнів зі СДУ/СДУГ методів самоконтролю, зосередження уваги, стратегій навчання, організаційних навичок або соціальних навичок;
- допомогу психологів та психотерапевтів деморалізованим і пригніченим учням зі СДУ/СДУГ;
- інші втручання вдома та в освітньому закладі, спрямовані на підвищення самоповаги.

Загальні рекомендації щодо роботи з учнями зі СДУ/СДУГ

Учні мають усвідомити, що СДУ/СДУГ може ускладнити їхню навчальну і соціальну діяльність, але вони не «нездари» та не «дурні». Вони не повинні зменшувати вимоги до себе, а мають налаштовувати їх відповідно до певних аспектів свого життя. Наприклад, вони можуть не дуже добре виконувати конкретну роботу, проте можуть досягти успіхів у тих сферах, де потрібна креативність.

Самооцінка визначає, наскільки позитивно люди цінують і сприймають себе. В учнів зі СДУ/СДУГ самооцінка зазвичай низька. Вони часто не подобаються собі, оскільки такі висновки роблять на основі висловлювань оточуючих про себе — а вони здебільшого негативні.

Учні зі СДУГ мають вірити, що позитивною поведінкою вони можуть привернути до себе більше уваги, ніж неприйнятними діями. Батьки та педагоги можуть допомогти цим учням відчувати, що їх люблять, і у такий спосіб усунути їхнє бажання чинити негативно.

Слід спонукати учнів зосереджуватися на позитивних аспектах СДУ/СДУГ (такий перелік наведено нижче). Дайте учням зі СДУ/СДУГ ознайомитися з ним, щоб вони вибрали пункти, що їм найбільше подобаються, або додали свої.

Родини також можуть допомогти дітям повірити в те, що в них достатньо здібностей для подолання своїх особливих труднощів.

25 позитивних рис дітей зі СДУ/СДУГ¹

1. Має багато енергії.
2. Є бажання спробувати нове, ризикнути.
3. Є готовність говорити. Говорить багато.
4. Добре взаємодіє з дорослими.
5. Може одночасно робити багато речей.
6. Кмітливий.
7. Потребує менше відпочинку/сну.
8. Має гарне почуття гумору.
9. Уміло доглядає за меншими дітьми.
10. Спонтанний.
11. Помічає деталі, які часто не бачать інші діти.
12. Знає, які проблеми має дитина, з якої насміхаються, тому добре розуміє інших дітей.
13. Може пропонувати нові, інакші способи вирішення питань.
14. Готовий добровільно допомагати іншим.
15. Щасливий та енергійний.
16. Має хорошу уяву, креативний.
17. Говорить чітко та зрозуміло.
18. Чутливий, співчутливий.
19. З радістю заводить нові знайомства.
20. Має чудову пам'ять.
21. Хоробрий.
22. З ним цікаво проводити час.
23. Незвичайний.
24. Чемний і добрий.
25. Турбується про сім'ю.

¹ Адаптовано за Mary Fowler. Educator's manual: attention deficit disorder: an in-depth look from an educational perspective.

Дорослі, які працюють з дитиною зі СДУ/СДУГ, мають пам'ятати:

Будьте позитивні!

Визначте 10 характеристик учня, що вам подобаються;

визначте його сильні сторони;

визначте конкретну позитивну поведінку;

спрямовуйте його енергію в потрібне русло;

підкреслюйте позитивну взаємодію;

створіть підґрунтя для успіху;

вірте в учня;

вірте в себе!

ЛІТЕРАТУРА

1. Chen Jingpan. Confucius As a Teacher. Foreign Language Press, Beijing (1990).
2. Гордон Драйден. Революція в навчанні / Гордон Драйден, Джанет Восс; перекл. М. Олійник. — Львів: Літопис, 2005. — 542 с.
3. T. Buzan. The Mind Map Book — Radiant Thinking, BBC, London 1993.
4. H. Gardner. Frames of Mind, Basic Books, New York 1983
5. B. Prashing. The Power Of Diversity, David Bateman, Auckland 1998.
6. J. Vos. The Music Revolution, Learning Web, Auckland 1999.
7. Loreman T., Deppeler J.M. & Harvey, D.H.P. (2005). Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom. Sydney: Allen & Unwin.
8. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / Таранченко О. М., Найда Ю. М.; за загальною редакцією Колупаєвої А. А. — К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. — 124 с. — (Серія «Інклюзивна освіта»).
9. Tomlinson Carol Ann. The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners (ASCD, 1999)
10. G. Dryden, C. Rose. Fundamentals, Accelerated Learning Systems, UK, 1996.
11. Ch. Cripps, M. L. Peters. Catchwords, Collins, London 1993.
12. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: навчально-методичний посібник / Колупаєва А. А., Таранченко О. М. — Київ, 2010. — 96 с. — (Серія «Інклюзивна освіта»).
13. Навчально-методичний посібник у 9 книгах / За заг. ред. Колупаєвої А. А. — К., 2010. — 363 с. — (Серія «Інклюзивна освіта»).
14. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А. А. Колупаєва. — К.: Самміт-Книга, 2009. — 272 с. : іл. — (Серія «Інклюзивна освіта»).
15. Таранченко О. М. Стратегія сучасного викладання: надання підтримки учням з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання / О. М. Таранченко // Початкова школа. — 2013. — № 4. — С. 51–55.

16. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / А. Колупаєва, Н. Софій, Ю. Найда, О. Таранченко, С. Єфімова, Н. Слободянюк, І. Луценко, Л. Будяк; За заг. ред. Л. Даниленко. К.: 2007. — 128 с.
17. Верховний Комісар ООН з прав людини. (1960). Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти, [веб-сайт ООН]. Організація Об'єднаних Націй [1998, 10/12/98].
18. Засенко В. В. Сучасні проблеми теорії і практики навчання дітей з особливими потребами. [Електронний ресурс]. / В. В. Засенко. — Режим доступу: http://canada-ukraine.org/ukr_Journal_V1.htm
19. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія / А. А. Колупаєва. — К.: «Самміт-Книга», 2009. — 272 с.: іл. — (Серія «Інклюзивна освіта»).
20. Колупаєва А. А. Від ексклюзії до інклюзії (канадський досвід) / А. А. Колупаєва // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі — Науково-методичний збірник, вип. № 7. — К. — 2006.
21. Колупаєва А. А. Від сегрегації до інклюзії / А. А. Колупаєва // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Науково-методичний збірник. — Вип. № 6 — К.: Науковий світ.
22. Колупаєва А. А. До проблеми понятійно-термінологічних визначень у сучасній спеціальній педагогіці / А. А. Колупаєва // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі — Науково-методичний збірник. — вип. № 8. — К., 2006.
23. Колупаєва А. А. Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір як напрям гуманізації системи освіти / А. А. Колупаєва // Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні. — К.: Крок за кроком. — 2007. — С. 14–20.
24. Колупаєва А. А. Організаційно-педагогічні умови інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір / А. А. Колупаєва // Дефектологія. — № 4. — 2003. — С. 10–12.
25. Колупаєва А. А. Проблеми інтегрування дітей з психофізичними особливостями у загальноосвітній простір України / А. А. Колупаєва // Сучасні проблеми організації роботи з дітьми з особ-

- ливостями психофізичного розвитку : Зб. праць Кам'янець-Подільського державного університету. Випуск 6. — К-Подільський, 2006.
26. Колупаєва А. А. Психолого-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання в європейських країнах / А. А. Колупаєва // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. — К.: Університет «Україна». — 2006.
27. Колупаєва А. А. Реформування спеціальної освіти у країнах пострадянського простору / А. А. Колупаєва // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Науково-методичний збірник. — Вип. № 6. — К.: Науковий світ, 2005.
28. Лупарт Д., Веббер Ч. Шкільна реформа в Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл. // *Exceptionality Education Canada*. — 12 (2). — 7–52. — 2002.
29. Навчально-методичний посібник у 9 книгах / За заг. ред. Колупаєвої А. А. — К., 2010. — 363 с. — (Серія «Інклюзивна освіта»).
30. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В.; [за ред. А. А. Колупаєвої]. — К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. — (Серія «Інклюзивна освіта»).
31. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: навч. курс та наук.-метод. посіб. / Т. В. Сак. — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. — 168 с. — (Серія «Інклюзивна освіта»).
32. Таранченко О. М. Інклюзивна школа: особливості організації та управління. 3.3. Загальні принципи здійснення адаптацій та модифікацій навчально-виховного процесу. 4.2. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання. // Навчально-методичний посібник. — К.: ФО-П Придатченко П. М., 2007.
33. Таранченко О. М. Діти з порушеннями слуху в інклюзивному закладі / О. М. Таранченко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. — 2010. — №4. — С. 3–8.

34. Таранченко О. М. Нові освітні маршрути для дітей з порушеннями слуху: інклюзивні заклади / О.М. Таранченко // Початкова школа. — 2013. — №2. — С. 47–51.
35. Таранченко О. М. Окремі аспекти індивідуалізації навчання дітей з порушеннями слуху / Таранченко О. М. // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб. / За ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. — К., 2010. — Вип. 1. — 317 с. — С. 250–257.
36. Таранченко О. М. Сучасні підходи задоволення навчальних потреб учнів з порушеннями психофізичного розвитку в спеціальних та інклюзивних закладах освіти / О. М. Таранченко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. — 2013. — № 1. — С.23–27
37. Таранченко О. М. Універсальна практика навчання та надання підтримки учням з особливими потребами / О. М. Таранченко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. — 2013. — № 2. — С.18–21.
38. Таранченко О. М. Диференційоване викладання: сучасні підходи щодо задоволення навчальних потреб учнів з порушеннями психофізичного розвитку в масових та спеціальних освітніх закладах / Таранченко О. М. // Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: Зб. наук. праць / за ред. Колупаєвої А. А. — К. : Педагогічна думка, 2012. — Вип. 3. — С. 40–61.
39. Таранченко О. М. Стратегія сучасного викладання: надання підтримки учням з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання / О. М. Таранченко // Початкова школа. — 2013. — № 4. — С. 51–55.
40. ЮНЕСКО (червень 1994 р.). Саламанкська декларація і рамки дій з освіти осіб з особливими потребами. Всесвітня конференція з освіти осіб з особливими потребами: доступ і якість, Саламанка, Іспанія.
41. Byrnes M. (Ed.). Taking sides: Clashing views on controversial issues in special education. — New York: McGraw-Hill. Specific chapter TBA.
42. Efimova S. & Sofiy N. (2006). Inclusive education: The Step-by-Step program influencing children, teachers, parents and state policy in Ukraine. (Єфімова С., Софій Н. (2006) Інклюзивна освіта: результати реалізації програм Фонду «Крок за кроком»

- для дітей, вчителів, батьків та наслідки для державної політики в Україні) In R. Stake (Ed.). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
43. Giangreco M. F., Dennis R., Cloninger C., Edelman S., Schattman (1993). «I've counted Jon»: Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59(4), 359–372.
 44. Loreman T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from “Why?” to “How?” *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22–38.
 45. Loreman T., Deppeler J. M. & Harvey D. H. P. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. (Лорман Т., Деппелер Дж. М., Харві Д. Х. Р. (2005) Інклюзивна освіта. Підтримка відмінності на уроці: практичний посібник) Sydney: Allen & Unwin.
 46. McGhie-Richmond D., Underwood K., Jordan A. (2007). Developing Effective Instructional Strategies for Teaching in Inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 17(1/2), 27–52 <http://canada-ukraine.org/Articles.htm>
 47. Polloway E. A., Patton J. R., Smith J. D. & Smith T. E. C. (1996). Historic Changes in Mental Retardation and Developmental Disabilities. *Education & Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31(1), 3–12.
 48. Spedding S. (2001). Teachers as agents of change. In P. J. Foreman, (Ed.). *Integration and inclusion in action* (2nd Ed.).

КАБІНЕТ МІНІСТРІВ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА

від 15 серпня 2011 р. № 872

м. Київ

Про затвердження
Порядку організації інклюзивного навчання
у загальноосвітніх навчальних закладах
зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМ
№ 588 від 09.08.2017

Кабінет Міністрів України постановляє:

Затвердити Порядок організації інклюзивного навчання
у загальноосвітніх навчальних закладах, що додається.

Прем'єр-міністр України М. Азаров

Інд. 70

ЗАТВЕРДЖЕНО
постановою Кабінету Міністрів України
від 15 серпня 2011 р. № 872

ПОРЯДОК **організації інклюзивного навчання** **у загальноосвітніх навчальних закладах**

1. Цей Порядок визначає вимоги до організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізації та інтеграції в суспільство, залучення батьків до участі у навчально-виховному процесі.

2. Освітні послуги надаються дітям з особливими освітніми потребами загальноосвітніми навчальними закладами у класах з інклюзивним навчанням із застосуванням особистісно орієнтованих методів навчання та з урахуванням

індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

3. Для організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (дітей з порушеннями фізичного, інтелектуального та психічного розвитку) у загальноосвітніх навчальних закладах створюються умови для:

Абзац перший пункту 3 зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 588 від 09.08.2017 р.

забезпечення безперешкодного доступу до будівель та приміщень такого закладу дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, зокрема тих, що пересуваються на візках, та дітей з порушеннями зору.

Абзац другий пункту 3 зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 588 від 09.08.2017 р.

забезпечення необхідними навчально-методичними і навчально-дидактичними посібниками та індивідуальними технічними засобами навчання;

облаштування кабінетів учителя-дефектолога, психологічного розвантаження, логопедичного — для проведення корекційно-розвиткових занять;

забезпечення відповідними педагогічними працівниками.

Абзац п'ятий пункту 3 зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 588 від 09.08.2017 р.

4. Керівник загальноосвітнього навчального закладу на підставі заяви батьків або законних представників дитини з особливими освітніми потребами, висновку психолого-медико-педагогічної консультації та за підтримки відповідного органу управління освітою організовує клас з інклюзивним навчанням, створює необхідну матеріально-технічну та навчально-методичну базу, здійснює добір відповідних педагогічних працівників тощо.

Пункт 4 в редакції Постанови КМ № 588 від 09.08.2017 р.

5. Власник загальноосвітнього навчального закладу виділяє в установленому порядку кошти для забезпечення

безперешкодного доступу до будівель та приміщень таких закладів дітей з особливими освітніми потребами, створення відповідної матеріально-технічної та методичної бази, забезпечує підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами у класах з інклюзивним навчанням, сприяє провадженню інноваційної діяльності, здійснює заходи щодо придбання транспортних засобів для підвезення таких дітей до місця навчання та додому.

Власник та керівник загальноосвітнього навчального закладу несуть відповідальність за організацію, стан та якість інклюзивного навчання.

6. У загальноосвітніх навчальних закладах здійснюється психолого-педагогічне супроводження дітей з особливими освітніми потребами працівниками психологічної служби (практичними психологами, соціальними педагогами) таких закладів та відповідними педагогічними працівниками.

Діяльність працівників психологічної служби (практичних психологів, соціальних педагогів) координують центри практичної психології і соціальної роботи, міські (районні) методичні кабінети.

7. Зарахування дітей з особливими освітніми потребами до класів з інклюзивним навчанням здійснюється в установленому порядку відповідно до висновку психолого-медико-педагогічної консультації.

8. Для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу у класі з інклюзивним навчанням кількість учнів з особливими освітніми потребами становить:

одна-три дитини із числа дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженим зором чи слухом, легкими інтелектуальними порушеннями тощо;

не більш як двоє дітей із числа дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення, у тому числі з дислексією, розладами спектра аутизму, іншими складними порушеннями розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового

апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку) або тих, що пересуваються на візках.

Пункт 8 в редакції Постанови КМ № 588 від 09.08.2017 р.

9. Навчання у класах з інклюзивним навчанням здійснюється за типовими навчальними планами, програмами, підручниками та посібниками, рекомендованими МОН для загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі спеціальними підручниками.

Пункт 9 зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 588 від 09.08.2017 р.

10. Навчально-виховний процес у класах з інклюзивним навчанням здійснюється відповідно до робочого навчального плану загальноосвітнього навчального закладу, складеного на основі типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів.

Абзац перший пункту 10 в редакції Постанови КМ № 588 від 09.08.2017 р.

Відповідно до особливостей інтелектуального розвитку учня може розроблятися індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма.

Абзац другий пункту 10 в редакції Постанови КМ № 588 від 09.08.2017 р.

Розклад уроків для дітей з особливими освітніми потребами складається з урахуванням індивідуальних особливостей їхньої навчально-пізнавальної діяльності, динаміки розумової працездатності протягом дня і тижня та з дотриманням санітарно-гігієнічних вимог.

11. Особливістю навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами є його корекційна спрямованість.

Корекційно-розвиткова робота — комплекс заходів із системного психолого-педагогічного супроводження дітей з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що спрямований на корекцію порушень шляхом розвитку піз-

навчальної діяльності, емоційно-вольової сфери, мовлення та особистості дитини. Корекційно-розвиткова робота проводиться як корекційно-розвиткові заняття за напрямками відповідно до індивідуальних особливостей учня.

Пункт 11 доповнено абзацом згідно з Постановою КМ № 588 від 09.08.2017 р.

Тривалість групового корекційно-розвиткового заняття становить 35–40 хвилин, індивідуального — 20–25 хвилин. Групи наповнюваністю два–шість учнів комплектуються відповідним спеціалістом з урахуванням однорідності порушень та рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації.

Пункт 11 доповнено абзацом згідно з Постановою КМ № 588 від 09.08.2017 р.

Корекційно-розвиткові заняття проводяться вчителями-дефектологами (корекційними педагогами) та практичними психологами.

Пункт 11 доповнено абзацом згідно з Постановою КМ № 588 від 09.08.2017 р.

12. Відповідно до індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності на кожного учня з особливими освітніми потребами складається індивідуальна програма розвитку за формою згідно з додатком, яка забезпечує індивідуалізацію навчання, визначає конкретні навчальні стратегії та підходи.

В індивідуальній програмі розвитку зазначається загальна інформація про учня, наявний рівень знань і вмінь, динаміка розвитку, адаптація навчального матеріалу, технічні пристосування, додаткові послуги (корекційно-розвиткові заняття), визначені на підставі висновку психолого-медико-педагогічної консультації.

Індивідуальна програма розвитку розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків учня або його законних представників, затверджується керівником загальноосвітнього навчального закладу і підписується батьками

або законними представниками та переглядається двічі на рік (у разі потреби частіше) з метою її коригування.

Пункт 12 в редакції Постанови КМ № 588 від 09.08.2017 р.

13. В індивідуальній програмі розвитку зазначається кількість годин та напрями проведення корекційно-розвиткових занять, визначені психолого-медико-педагогічною консультацією з урахуванням особливостей психофізичного розвитку учня та типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема:

- ✓ три–п'ять годин — для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженим зором чи слухом, легкими інтелектуальними порушеннями;
- ✓ п'ять–вісім годин — для дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення, розладами спектра аутизму, іншими складними порушеннями розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку тощо).

Години, визначені для проведення корекційно-розвиткових занять, не враховуються під час визначення гранично допустимого тижневого навчального навантаження учнів з особливими освітніми потребами. Корекційно-розвиткові заняття проводяться з урахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності учня.

Пункт 13 в редакції Постанови КМ № 588 від 09.08.2017 р.

14. Особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу забезпечує асистент учителя, який бере участь у розробленні та виконанні навчальних планів та програм, адаптує навчальні матеріали з урахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами.

Освітні та соціальні потреби дітей зі складними порушеннями розвитку під час їх перебування в загальноосвітньому навчальному закладі задовольняються соціальними працівниками, батьками або особами, уповноваженими ними.

Пункт 14 доповнено абзацом згідно з Постановою КМ № 588 від 09.08.2017 р.

Пункт 14 зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 588 від 09.08.2017 р.

15. Оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами здійснюється згідно з критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів та обсягом матеріалу, визначеним навчальною програмою.

Абзац перший пункту 15 зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 588 від 09.08.2017 р.

Система оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами повинна бути стимулюючою.

16. Державна підсумкова атестація дітей з особливими освітніми потребами здійснюється відповідно до Положення про державну підсумкову атестацію.

17. Діти з особливими освітніми потребами залучаються до позакласної та позашкільної роботи з урахуванням їхніх інтересів, схильностей, здібностей, побажань, віку, індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності та стану здоров'я.

Позашкільна робота з дітьми з особливими освітніми потребами проводиться відповідно до Положення про порядок організації індивідуальної та групової роботи в позашкільних навчальних закладах.

Додаток
до Порядку

ІНДИВІДУАЛЬНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ

Порядок доповнено додатком згідно з Постановою КМ № 588 від 09.08.2017 р.

Для нотаток

Навчальне видання

КОЛУПАЄВА Алла Анатоліївна
ТАРАНЧЕНКО Оксана Миколаївна

**«НАВЧАННЯ ДІТЕЙ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ
В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ»**

Навчально-методичний посібник

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України

Видано за рахунок державних коштів. Продаж заборонено

Провідний редактор *Ю. Єрмоєнко*
Редактор *А. Литовченко*
Технічний редактор *В. Мельник*

Підписано до друку 29.11.2019. Формат 70х100/16.
Папір офсетний. Гарнітура Шкільна. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 24,70. Обл.-вид. арк. 22,9.
Тираж 14 558. Зам. № 2811-2019

ТОВ Видавництво «Ранок»,
вул. Кібальчича, 27, к. 135, Харків, 61071
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №5215 від 22.09.2016.
Адреса редакції: вул. Котельниківська, 5, Харків, 61051.
E-mail: pochta@ranok.com.ua. Тел. (057)727-70-90

Навчально-методичний посібник надруковано на папері українського виробництва

Надруковано у друкарні ТОВ «ТРИАДА-ПАК»,
пров. Сімферопольський, 6, Харків, 61052.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №5340 від 15. 05. 2017.
Тел. +38(057)712-20-00. E-mail: sale@triada.kharkov.ua

НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Посібник базується на головних засадах інклюзивної освіти. Видання містить відомості про періодизацію та перспективи навчання дітей з особливими потребами; у посібнику окреслено новітні підходи до навчання таких дітей та стратегії успішного впровадження інклюзивної практики. Автори враховують сучасні тенденції в навчанні дітей з особливими потребами в Україні та передовий міжнародний досвід.

У навчально-методичному посібнику представлено ефективні технології навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку; методичні рекомендації щодо адаптації навчального середовища; методичні прийоми, що уможливають забезпечення навчальних потреб таких учнів в інклюзивних умовах закладу загальної середньої освіти; поради, що сприятимуть удосконаленню інклюзивної практики.

ВИДАВНИЦТВО
РАНОК



Інтернет-підтримка
interactive.ranok.com.ua



ISBN 978-617-09-4737-6

9 786170 947376