



**Організація
індивідуального навчання
дітей з системними
порушеннями мовлення**

Навчальний посібник

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

**ОРГАНІЗАЦІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З
СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

Навчальний посібник

За ред. Ю. Галецької

Кам'янець-Подільський

2025

УДК 376.091.31-059.1]-056.264(075.8)

ББК 74.3+74.00я73

Г 15

Рецензенти:

Бєлова О.Б., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Ткач О.М., кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Чопік О.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Видано за ухвалою

Вченої ради факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 4 від 27 березня 2025 року)

Галецька Ю.В.

Г 15 Організація індивідуального навчання дітей з системними порушеннями мовлення: навчальний посібник. За ред. Ю. Галецької. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2025. 155 с.

Навчальний посібник складається із таких розділів: характеристика дітей з системними порушеннями мовлення, навчання дітей з системними порушеннями мовлення. У навчальному посібнику «Організація індивідуального навчання дітей з системними порушеннями мовлення» подані та розкриті: клініко-психологічна характеристика системних порушень мовлення; основні принципи та методи корекційної роботи з подолання системних порушень мовлення; особливості розробки індивідуальної програми розвитку; технології індивідуального навчання в освітньому середовищі; технології адаптації освітнього середовища та оцінювання результатів індивідуального навчання.

Навчальний посібник адресований фахівцям у галузі спеціальної освіти, здобувачам першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю А6 Спеціальна освіта зі спеціалізації А6.01 Логопедія.

УДК 376.091.31-059.1]-056.264(075.8)

ББК 74.3+74.00я73

Галецька Ю.В., 2025

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
РОЗДІЛ 1. ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ З СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	7
1.1. Поняття про системні порушення мовлення.....	7
1.2. Особливості мовленнєвого розвитку у дітей з інтелектуальними порушеннями.....	12
1.3. Логопедична робота з дітьми з інтелектуальними порушеннями.....	24
1.4. Періодизація загального недорозвинення мовлення.....	41
РОЗДІЛ 2. НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	55
2.1. Інклюзивна освіта: сутність, функції та переваги.....	55
2.2. Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.....	64
2.3. Індивідуальна програма розвитку як документ реалізації індивідуальної освітньої траєкторії.....	76
2.4. Технології навчання в інклюзивному освітньому середовищі.....	93
2.5. Технології адаптації освітнього середовища	
2. 5.1. Поняття про технології адаптації освітнього середовища.....	112
2.5.2. Загальні рекомендації щодо навчання і розвитку дітей з порушеннями мовлення.....	116
2.5.3. Загальні рекомендації щодо навчання і розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.....	122
2.5.4. Загальні рекомендації щодо навчання і розвитку дітей з порушеннями слуху.....	125
2.5.5. Загальні рекомендації щодо навчання і розвитку дітей з порушеннями зору.....	129
2.6. Технологія оцінювання результатів індивідуального навчання.....	135
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	153

ПЕРЕДМОВА

Зростання кількості дітей з системними порушеннями мовлення все більше актуалізує необхідність запровадження практики інклюзивної освіти для навчання та виховання таких осіб в Україні. В умовах сьогодення прагнення суспільства змінити ситуацію в освіті та вихованні дітей із системними порушеннями мовлення на краще зазнає суттєвих змін. Ухвалені на державному рівні відповідні нормативно-правові акти (Концепція розвитку інклюзивної освіти МОН України від 01.10.2010 № 912; Конвенція про права осіб з інвалідністю тощо), які закріплюють створення системи інклюзивної освіти, дають можливість комплексно розв'язувати порушені проблеми. Згідно з науковими дослідженнями і педагогічними концепціями, інклюзивна освіта є важливим кроком у розвитку сучасної освіти. Вона базується на принципах рівності, справедливості та індивідуального підходу, а також сприяє соціальній інтеграції осіб з системними порушеннями мовлення та інших освітніх потреб. Наукові дослідження в області інклюзивної освіти в Україні допомагають розробляти кращі методики та підходи до навчання осіб з особливими потребами та сприяють подальшому розвитку цієї галузі освіти в країні.

До особливих освітніх потреб дітей з системними порушеннями мовлення належать: необхідність збігу початку корекційно-розвивального навчання з моментом виявлення та ідентифікації порушення мовленнєвого розвитку дитини; організація ефективного середовища для збереження здоров'я та компенсації індивідуальних особливостей розвитку дитини; покращення розвитку сенсорних, моторних та вищих психічних функцій, пов'язаних з мовленням. Неоднорідність дітей із мовленнєвими порушеннями зумовлює необхідність враховувати спектр відмінностей у змісті шкільного навчання, що відповідає здібностям і потребам усіх категорій дітей. Багато мовленнєвих порушень спричиняють специфічні труднощі у

навчанні, такі як неповне оволодіння читанням і письмом, орфографією та лічбою.

Навчальна діяльність дітей із системними порушеннями мовлення характеризується уповільненим темпом сприйняття навчальної інформації, труднощами у встановленні асоціативних зв'язків між зоровим, слуховим та мовленнєво-моторним аналізаторами, труднощами в організації довільної діяльності, низьким самоконтролем та низькою успішністю. Все це може призвести до зниження мотивації дітей до навчання та недосягнення важливих цілей. Для своєчасного врахування особливих освітніх потреб дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку необхідні такі передумови: раннє виявлення дітей групи ризику (у співпраці з фахівцями) та призначення логопедичної допомоги на етапі виявлення перших ознак порушень мовленнєвого розвитку; організація обов'язкового етапу логопедичної корекції відповідно до виявленого порушення до вступу до закладів загальної середньої освіти; наступність змісту і методів дошкільної та шкільної освіти й виховання, які мають бути спрямовані на нормалізацію або, наскільки це можливо, подолання порушень мовлення та розвитку особистості.

У навчальному посібнику висвітлено клініко-психологічну характеристику дітей із системними порушеннями мовлення; охарактеризовано принципи та методи корекційної роботи з даною категорією дітей; особливості розробки індивідуальної програми розвитку як документу реалізації індивідуальної освітньої траєкторії; описано технології індивідуального навчання в освітньому середовищі та технології адаптації освітнього середовища; визначено технології оцінювання результатів індивідуального навчання.

РОЗДІЛ 1. ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ З СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

1.1. Поняття про системні порушення мовлення

Проблема системних порушень мовлення в медико-психолого-педагогічних дослідженнях. Загальновідомо, що системні порушення мовлення є досить поширеними в умовах розвитку з відхиленнями у дітей різних нозологічних груп. Результати аналізу психолого-педагогічних та медичних досліджень дозволяють констатувати різні підходи до тлумачення терміну «системні порушення мовлення». Одні автори називають порушення мовлення системними, якщо вони є одним із компонентів складних форм психічного дизонтогенезу та супроводжують дезінтеграцію розвитку сенсорно-перцептивної, когнітивної, афективно-вольової сфери дитини. Інші розглядають ці розлади з неврологічної точки зору, вважаючи їх системними, якщо вони є симптомом неврологічного синдрому.

В логопедії традиційно системні порушення мовлення визначають як відхилення, що характеризуються недорозвитком усієї мовленнєвої системи – лексичної, граматичної, фонетико-фонематичної сторін. Стосовно дітей із первинними мовленнєвими порушеннями описаний стан позначають «загальний недорозвиток мовлення», «системними» прийнято позначати мовленнєвий недорозвиток дітей із іншими видами психічного дизонтогенезу, зокрема інтелектуальною недостатністю. Мовленнєвий недорозвиток може бути виражений у дітей різною мірою: від повної відсутності мовлення до незначних відхилень у розвитку всіх його компонентів.

Описані мовленнєві порушення властиві дітям із різними відхиленнями психофізичного розвитку: з інтелектуальними порушеннями (Д. Аугене, 1987; Л. Олексіна, 1979; В. Петрова, 1977; Р. Лалаєва, 1989; О. Лапп, 2006; Л. Парамонова, 1973; С. Серебреннікова, 1999); тяжкими порушеннями мовлення (С. Бенілова, Л. Давидович, 2014; В. Воробйова, 2006; О. Корнєв, 2009; Р. Левіна, Є. Соботович, 1995; Л. Спірова, 1980; В. Тищенко, 2013; Т. Філічева,

Г. Чиркіна, 1986; М. Шеремет, 2014); зі зниженим зором (Л. Волкова, 1983; Т. Каракулова, 2011; Л. Криницька, 2010; І. Новічкова, 1997; Т. П. Свиридчук, 1984) та слухом (Р. Боскіс, 1963; К. Коровін, 1976; М. Нікітіна, 1992; І. Тимошенко, 2006; Л. Фомічова, 2003; М. Шеремет, 1997).

Відповідно до принципів аналізу структури дизонтогенезу (дефекту – за Л. Виготським), у ХХ ст. здійснено диференціювання описаних відхилень: поміж системних порушень мовлення виділено такі, що є первинними (алалія, дитяча афазія та ін.) та вторинними (при порушеннях інтелекту, слуху, зору тощо). Первинним розладам властиве порушення формування мовлення в умовах збереженого слуху, зору, інтелекту. Вторинні мовленнєві порушення виникають й розглядаються в структурі провідних відхилень у розвитку, поміж яких виділяють порушення слуху, інтелектуального розвитку, інші психічні й неврологічні захворювання.

Відповідно до психолого-педагогічної та клініко-педагогічної класифікацій мовленнєвих порушень, які вважаються загальноприйнятими у вітчизняній логопедії, жодне з виділених відхилень не позначається терміном «системні порушення мовлення», однак обидві розглядають поміж означених розладів лише відхилення первинного генезу.

Класифікації мовленнєвих порушень.

За клініко-педагогічною класифікацією виділяють дві групи мовленнєвих порушень:

- 1) структурно-семантичного оформлення висловлювання (афазія й алалія);
- 2) фонаційного (дисфонія, тахілалія, брадилалія, заїкання, дислалія, ринолалія, дизартрія).

Системністю мовленнєвої симптоматики характеризуються алалія й афазія, перше з яких означає «відсутність або недорозвиток мовлення, спричинений органічним ураженням мовленнєвих зон кори головного мозку внутрішньоутробно чи в ранньому віці» [12, с. 307], а друге – афазія – повна

або часткова втрата мовлення внаслідок органічного ураження кори головного мозку.

За психолого-педагогічною класифікацією мовленнєвих порушень означені системні розлади віднесено до групи порушень засобів спілкування – загального недорозвитку мовлення (далі – ЗНМ). Психолого-педагогічна класифікація (1968), насамперед, спрямована на виявлення мовленнєвої симптоматики (симптомологічний рівень) та використовується до сьогодні з метою відбору дітей до спеціальних освітніх закладів, функцію якого в Україні до останнього часу виконували психолого-медико-педагогічні консультації (далі – ПМПК), а нині – інклюзивно-ресурсні центри (далі – ІРЦ). Висновки ІРЦ містять, передусім, заключення відповідно психолого-педагогічної класифікації мовленнєвих порушень, тому ті відхилення, що характеризуються системним порушенням мовлення первинного генезу, позначають терміном «загальний недорозвиток мовлення», а клінічні діагнози, отримані в результаті медичної діагностики, доповнюють зазначений висновок. У випадках відсутності клінічних діагнозів у висновках традиційно зазначається про нез'ясований генез виявленого мовленнєвого порушення. Формулювання «системні порушення мовлення» в заключеннях найчастіше застосовуються з метою характеристики стану мовлення дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, тобто у випадках їхнього вторинного походження.

Аналізуючи наукові доробки Р. Левіної та її колег, О. Корнєв (2006) дійшов висновку, що при виділенні поняття «загальний недорозвиток мовлення» були відсутні чіткі критерії для логопедичної та диференційної діагностики, що не було усунуто в подальших наукових дослідженнях інших вчених. Автор запропонував термін «тотальний недорозвиток мовлення» та виділив низку синдромів, які його утворюють.

Отже, результати психолого-педагогічних досліджень системних порушень мовлення: загального недорозвитку мовлення (Р. Левіна, 1968; Н. Жукова, 2000; О. Мастюкова, 1999; В. Тищенко, 2013; М. Шеремет, 2010), тотального недорозвитку мовлення (О. Корнєв, 2005) вчені дійшли висновку,

що найбільш узагальненим критерієм для виділення цих груп відхилень автори визначають несформованість усіх базових мовних засобів. Водночас, психолінгвістичний аналіз мовлення свідчить, що воно є системою, яка забезпечується засобами внутрішньопсихологічних механізмів та шляхом оперування мовними засобами (Л. Виготський, 1984; О. Лурія, 1998; О. Леонтьєв, 1975; О. Леонтьєв, 1999; М. Шеремет, 2014), що реалізується у цілеспрямованій структурноорганізованій діяльності – мовленнєвій. Тому поняття «загальний недорозвиток мовлення», «тотальний недорозвиток мовлення» відображають лише одну зі сторін симптоматики порушень, яка насправді не обмежується недорозвитком мовних засобів; не охоплюють такі симптоми порушень як: зниження мотиваційної складової, труднощі у плануванні й контролі; не враховують ступінь порушення внутрішніх механізмів мовлення, стан імпресивної його форми. У зв'язку з цим вважаємо в психолого-педагогічному підході доцільним описані розлади позначати терміном «системне порушення мовлення», уточнюючи первинність / вторинність їхнього походження.

Різноманітність підходів до поняття «системні порушення мовлення».

Результати аналізу й узагальнення медичних поглядів на проблему системних порушень мовлення засвідчують інші термінологічні підходи до зазначеного порушення. Так, за загальноприйнятою в медичній практиці Міжнародною класифікацією хвороб 10-го перегляду (далі – МКХ-10), мовленнєві розлади віднесено до класу V (F) «Психічні розлади і розлади поведінки» в рубриках F80-F89 «Розлади психологічного розвитку». У зазначених розділах виділяють різні відхилення, яким властивий системний мовленнєвий недорозвиток в умовах відсутності інтелектуальних порушень. Так, рубрика F80 «Специфічні розлади розвитку мовлення й мови» містить специфічні розлади розвитку експресивного мовлення (F80.1), які отримали назву дисфазії та афазії; розлади рецептивного мовлення (F80.2), інші розлади розвитку мовлення й мови (F80.8 – лепетне мовлення, сюсюкання, затримку

мовленнєвого розвитку), не уточнені розлади розвитку мовлення й мови (F80.9). Зважаючи на наведений опис, можна констатувати, що за медичними висновками категорія мовленнєвих порушень, яким властивий системний характер розладів є клінічно неоднорідною, а врахування критеріїв для такого групування є важливим, насамперед, для призначення лікування і доволі складним для розуміння спеціалістами психолого-педагогічного профілю.

У психологічній науці системні порушення мовлення розглядаються з позицій методології системного пізнання, найбільший внесок у створення якої зробили: Л. Виготський, 1932 (методологія системного аналізу психологічних знань); П. Анохін, 1978; М. Бернштейн, 1990; О. Лурія, 1969 (теорія функціональної системи та системної будови вищих психічних функцій); Б. Ломов, 1984; М. Роговін, 1977; О. Романенко, 2013 (системні методологічні принципи в психології).

За висновками багатьох вчених, найбільш завершеною системною теорією в психології є теорія функціональних систем П. Анохіна. Відповідно до такого підходу, мовлення – це система, а порушення мовлення можна віднести до категорії системних у випадках розладів функціонування чи «випадіння» однієї із системоутворювальних ланок породження чи сприймання мовлення, що зумовлює відхилення в реалізації мовленнєвого механізму в цілому. Наприклад, недостатня сформованість фонематичного слуху призводить до порушень засвоєння морфологічної, лексичної та синтаксичної підсистем мовлення. Або, порушення, що виникають на етапі внутрішнього програмування висловлювання негативно впливають на реалізацію усного мовлення. Водночас, відхилення у стані сформованості окремих компонентів у межах однієї з мовленнєвих підсистем не є системним порушенням мовлення (*напр.* фонетико-фонематичний недорозвиток). Таким чином, ґрунтуючись на системному підході в психології, системними порушеннями мовлення, незалежно від генезу, вважатимемо ті, яким властиві відхилення в стані всієї мовленнєвої системи.

Отже, за традиційними в логопедії класифікаціями мовленнєвих порушень системні порушення мовлення позначаються так: за психолого-педагогічною – терміном «загальний недорозвиток мовлення», за клініко-педагогічною – афазія й алалія, що передбачає первинне їхнє походження й збереженість сенсорних систем та інтелекту; за медичною класифікацією – МКХ-10 їх відносять до категорії специфічних розладів розвитку мовлення й мови та відзначають як їхню самостійність, так і варіанти поєднання з епілепсією, затримками інтелектуального розвитку. У психології зазначені порушення розглядаються з позицій системного підходу, ґрунтуються на розумінні мовлення як окремої системи, ушкодження окремої ланки якої зумовлює порушення функціонування всієї її ієрархічної структури.

1.2. Особливості мовленнєвого розвитку у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Механізми порушення мовленнєвого розвитку у дітей з інтелектуальними порушеннями. Формування мовлення тісно пов'язано з розвитком мислення. Засвоєння навіть конкретного значення слова пов'язано з тим, що дитині доводиться співвідносити почуте звучання (слово) з тим чи іншим конкретним предметом, дією або якістю предмета. Оволодіння ж узагальнюючим значенням слова вимагає залучення більш складних процесів — порівняння однорідних предметів і виділення в них типових спільних ознак. Ці операції у дітей з порушеннями інтелекту неповноцінні. Деякі слова в мові не можна просто співвіднести з певним конкретним предметом (наприклад: вчора, сьогодні). Цілий ряд слів являє собою складні поняття, які формуються поступово в міру накопичення знань, соціального досвіду, розуміння значення цих слів у контексті. У цієї категорії дітей накопичення досвіду, знань здійснюється спотворено, сповільнено і не лише через дефект пізнавальної діяльності, а й внаслідок зниження пізнавальної активності.

Засвоєння граматичної системи мови і передусім смислової (семантичної) структури речення, вимагає того, щоб дитина структурно

сприймала ситуацію, тобто диференціювала б у ній практично суб'єкта дії, саму дію, предмет, на який спрямовано дію. Такі діти тривалий час сприймають ситуацію глобально, неподільно.

Засвоєння значення цілого ряду граматичних категорій пов'язано з розвитком особливого виду розумової діяльності — багаторазовим співставленням слів за звучанням та значенням (наприклад: слон-слони, йшла-йшов), практичним виділенням елементів, за рахунок яких утворюється різниця у значенні, типізацією цього значення, його диференціацією від інших значень.

Велику роль відіграє мислення і в процесі побудови мовленнєвого висловлювання: створення смислової програми висловлювання, вибір мовних одиниць (слів, граматичних форм) відповідно до їх значення, контроль за побудовою мовлення - усі ці операції здійснюються механізмами, які відносяться до рівня інтелектуальної діяльності.

Не менш виразно простежується роль мислення і в процесі дії розуміння. Розуміння висловлювання здійснюється з одночасним врахуванням значення усіх його складових одиниць (слів, їх послідовності, граматичного оформлення, структури речення), що вимагає взаємозв'язку різних рівнів аналізу та синтезу.

Опанування звуковою системою мовлення також неможливе без певного рівня розвитку аналітико-синтетичної діяльності: для засвоєння фонематичного складу слова і його реалізації у звуковому мовленні необхідна сформованість слухових та вимовних диференціацій. Разом з тим, відомо, що процес формування будь-яких диференціацій при порушеннях розумового розвитку здійснюється значно повільніше, ніж у нормі. Усі діти проходять такий етап розвитку, коли через функціональну незрілість мовленнєво-рухового аналізатора не можуть правильно відтворювати звуковий склад слова. Проте діти з типовим розвитком дуже швидко починають усвідомлювати дефекти власного називання слів і мовну норму. Таке усвідомлення виступає у якості найважливішого стимулу для розвитку

моторних функцій мовленнєвого апарату та удосконалення правильної вимови.

Для того, щоб збагнути дефект власної і норму правильної вимови дитина повинна володіти навичками порівняння за звучанням слів, які вимовляє сама, і тих самих слів, коли їх вимовляють дорослі. Таким чином, формування звукових образів пов'язано не лише з розвитком слухових та вимовних диференціацій, але й пам'яті, уваги, розумових операцій порівняння слів за звучанням. Порушення мовленнєвого розвитку в дітей з порушеннями інтелекту пов'язано з недостатністю усіх названих інтелектуальних операцій, що й визначає специфіку цієї форми мовленнєвого недорозвитку.

Інтелектуальний дефект не зупиняє процесу спонтанного формування мовлення (на відміну від того, що спостерігається у дітей з первинним пошкодженням мовленнєвих механізмів), але сповільнює і якісно спотворює його. Розвиток імпресивного мовлення випереджує активне мовлення, як за кількістю слів, так і за функцією. За даними Г.В. Кузнецової, елементарне розуміння мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями стає можливим до кінця 2-го року життя. До 4-5 років, за даними того ж автора, біля 30% словосполучень з мовлення дорослих не розуміються цими дітьми.

Діти 4-5 років розуміють фрази, зазвичай, тільки в одному варіанті, який постійно зустрічається в мовленні дорослих. Так, Г.В.Кузнецова встановила, що інструкцію "підніми руки догори" розуміли всі досліджувані діти, а інструкцію "підніми ляльку догори" - 5 з 10; відповідно "руки в сторони" - 8 з 10; "прапорець в сторону" — тільки 2 дитини. Наведені приклади свідчать про те, то діти враховують не значення кожного слова, що міститься в інструкції, а стереотип поведінки за певним реченням. Зміна хоча б одного слова у фразі призводить до нерозуміння її більшістю дітей. Дослідження І.М.Кольцової, проведені на дітях раннього віку з типовим розвитком, свідчать, що така ж реакція властива їм у віці 2-х років.

Затримується і поява власного мовлення. Лепет до року з'являється лише у 50% дітей. Перші слова у цих дітей з'являються на 2-3-му році життя, а перші

фрази — після 3-х років.

Дані про темпи мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелекту визначаються по-різному. Так, Г.В.Кузнєцова відзначає, що фраза формується у 9,6% дітей у віці від 5 до 6 років. М.П.Феофанов вважає, що значна кількість дітей опановує простими видами речень до 3-4 років. Середній вік появи речень у дітей-олігофренів за даними Г.В.Карлін - 34 місяці.

Спостерігається великий розрив між накопиченням словникового запасу і введенням його у спілкування, появою фраз.

Особливості словникового запасу у дітей з порушеннями розумового розвитку.

Своєрідність мовлення дітей з порушеннями інтелекту у тому, що словниковий запас росте не тільки сповільнено, але й містить в собі слова, найбільш конкретні за значенням, які часто зустрічаються у їхньому житті. Тому значення багатьох слів, особливо тих, які не мають предметної співвіднесеності, у свідомості і дошкільників, і школярів виявляються неточними, розпливчастими, вони погано відмежовуються одне під одного. Саме через це у своєму власному активному мовленні діти часто замість одного слова використовують інше, нерідко здійснюючи ці заміни на підставі звукової суміжності. Діти через свій основний дефект важко засвоюють узагальнене значення слова. Це особливо яскраво виявляється в процесі засвоєння слів, що позначають родові поняття.

Дослідження вчених показали, що діти, які навчаються у спеціальних дошкільних та шкільних установах (1-2 класи) використовують у своєму мовленні такі узагальнюючі слова, як овочі, фрукти, птахи, свійські та дикі тварини, і оперують цими поняттями в процесі класифікації предметів. Проте розуміння цих слів часто носить лише номінативний характер. Діти виявляються не здатними виділити ті типові ознаки, які визначають зміст вказаних узагальнюючих понять. Так, наприклад, на запитання: "Чим схожі морква і огірок?" учні 2-го класу спеціальної школи відповідали: "Ми їх їмо", "Це овочі". На запитання: "Чим відрізняються морква, огірок від торта?" були

відповіді.: "Огірок можна посолити, а торт — ні", "Моркву можна на суп порізати, а торт — ні".

Дітям підготовчої групи дитячого садка і 1-го класу спеціальної школи було запропоновано охарактеризувати собаку, кішку, корову як свійських тварин. У кращому випадку діти називали лише ту користь, яку приносять тварини. Важким для дітей виявляється й усвідомлення відношень між одиничними і загальними, видовими і родовими поняттями. Так, наприклад, учениця 2-го класу, перераховуючи меблі, говорить: "стіл, шафа, меблі, ліжко". Таким чином, значення ряду узагальнюючих слів у дітей виявляється сформованим лише на формальному рівні.

Трудноті засвоєння узагальнюючої функції слова є однією з найістотніших причин сповільненого зростання словника, і, зокрема, того, що переважають у цьому словнику іменники та дієслова, які можна співвіднести з наочною ситуацією. Так, за даними Г.В. Кузнецової, середній запас слів у дитини з порушеннями інтелекту 4-5 років складає біля 70, з них іменників - біля 55, дієслів - 10, прикметників - 1-2. Бідність словника залишається однією з характерних особливостей мовлення цих дітей на усіх наступних етапах розвитку.

Н.В. Тарасенко виявила, що учні молодших класів спеціальної школи рідко використовують у своєму мовленні прикметники, що характеризують внутрішні якості людини, героя прочитаної казки. Діти зазвичай вдаються до використання оціночних прикметників із загальним неточним значенням (хороший, поганий). У ряді випадків діти користуються прикметниками неадекватно. Так, вони називали учня, який добре вчиться, завжди виконує завдання, сміливим, вважали, що слово «серйозний» протилежне за значенням прикметнику «лагідний».

Важко дітям користуватись прийменниками. М.П.Феофанов дійшов висновку, що учні 1 класу спеціальної школи використовують в усному мовленні лише 9 прийменників, тобто вдвічі менше, ніж діти з типовим розвитком.

М.С. Соловйова, яка вивчала особливості використання дієслів учнями 7

класів спеціальної школи відзначала обмеженість дієслівного словника. За її даними, більша частина дієслів, якими користуються учні, позначає пересування, переміщення предметів у просторі. Діти недостатньо використовують дієслова, що передають стан, прояви та зміни ознаки. Лише в поодиноких випадках діти використовують дієслова, які вказують на відношення до чогось.

Недостатнє розуміння багатозначності слова призводить до неповного розуміння зв'язного мовлення. Діти засвоюють слово переважно у його прямому значенні. Вся система смислових зв'язків даного слова з іншими словами, смислова різноманітність слів не усвідомлюється ними.

Діти дошкільного віку і 1 класу практично не розуміють значення дієслів взяти, додати, витратити, докупити, які на уроках математики використовуються не у звичному загальновживаному смислі, а у значенні математичних термінів.

Таким чином, діти з порушеннями інтелекту засвоюють переважно предметну віднесеність слів, словесні ж поняття, сума істотних ознак предметів, явищ дійсності, що стоять за даним словесним позначенням виявляються у них сформованими недостатньо не лише в період дошкільного, а й шкільного віку.

Для вивчення ступеня сформованості понятійної відповідності слова відбираються певні словесні поняття (пори року, свійські тварини і т.д.).

Для дослідження використовуються такі завдання:

1. Відбір сюжетних картинок, які характеризують дане поняття.
2. Відгадування серії загадок на визначення предметів, явищ, які характеризують дане поняття за їх описом.
3. Закінчення речень шляхом доповнення словами, які входять до семантичного поля даного поняття. Наприклад: "Літом жарко, а зимою...", "Кішка любить мишей, а собака..."
4. Знаходження помилок на картинках, доповнення картинок деталями, яких не вистачає.

Якісний аналіз експериментального матеріалу показав, що у дітей, особливо дошкільного віку неформована навіть предметна співвіднесеність вказаних понять (із завданням показати картинки з зображенням певної пори року не справилось 66% дошкільників).

У всіх дітей відмічалось виразне зменшення обсягу вказаних словесних понять. Це проявлялось у незнанні цілого ряду істотних ознак, які характеризують певне поняття, а також у неформованості смислових взаємозв'язків окремих ознак, що складають зміст поняття. Найбільшу складність у дітей викликало визначення змін, які відбуваються у різні пори року; у багатьох дітей виявилась сформованою лише одна ознака кожної пори року (зимою — сніг, навесні сніг тане, влітку - зелені дерева, восени — жовте листя). У дітей відсутні узагальнюючі уявлення про послідовний хід окремої пори року.

Аналіз виконання завдань, які визначають рівень засвоєння словесного поняття "свійські тварини" показав, що багато дітей не знали, як отримують їжу домашні тварини на відміну від диких, яку користь приносять деякі тварини людині, не мали уявлення про спосіб життя свійських тварин.

Система знань і уявлень, сукупність істотних ознак, які стоять за тим чи іншим поняттям, виявляються недостатньо засвоєними, навіть не зважаючи на те, що зміст цих понять відпрацьовувався на заняттях з розвитку мовлення у дитячому садку та школі.

Усі недоліки у засвоєнні значення слів зумовлюють і певні особливості власного мовлення — часте використання однієї і тієї ж групи слів, використання слів широкого недиференційованого значення (наприклад, словами дядько позначаються люди, які займаються різними видами діяльності; прикметниками поганий, красивий, хороший позначаються всі відтінки оціночних значень). Таким чином, словниковий запас, яким користуються діти з інтелектуальними порушеннями, характеризує особливості їхньої пізнавальної діяльності, вміння осмислювати і відображати у мовленні оточуючу їх дійсність.

Порушення на рівні граматичної системи мови.

Значною мірою дефекти засвоєння мовних значень проявляються на рівні граматичної системи мови. Ці дефекти не виявляються безпосередньо у процесі спілкування, а діагностуються завдяки спеціальному обстеженню.

Дітям з порушеннями інтелекту важко оволодіти смисловою або семантичною структурою речення. У процесі засвоєння речення дитина передусім навчається співвідносити зміст висловлювання з дійсністю. Діти 6-8 років з виразним ступенем інтелектуального порушення недостатньо володіють навіть цією дією, що проявляється в труднощах співвіднесення доступних за своїм мовним оформленням і за змістом зв'язних текстів з відповідними сюжетними картинками. Діти старшого дошкільного і молодшого шкільного віку не усвідомлюють повною мірою смислових взаємовідношень між предметами та явищами, тому висловлювані ними у реченнях смислові відношення примітивні. Сміслова ситуація нерідко сприймається дітьми неподільно, глобально, тобто у ній не розрізняється психологічний суб'єкт і предикат дії. Це призводить до широкого використання у власному мовленні односкладових речень або до пропуску його головних членів. Дитина не відділяє дію від її об'єкта або знаряддя. Наприклад, на запитання педагога "Що робить дівчинка, що робить мама?" дитина 7-ми років відповідає: "Рушником ляльку", "Дівчинку милом". Виявляється неформованою до періоду шкільного навчання і синтаксична роль слова в реченні. У деяких випадках це призводить до нерозуміння запитань до другорядних членів речення.

Опанувавши предметне значення окремих відмінкових форм, діти з порушеннями інтелекту тривалий час (до 8-9 років) не усвідомлюють їх синтаксичного значення і синтаксичних відношень між словами, які виражаються з допомогою відмінкових закінчень. Це особливо виразно проявляється у процесі сприймання речень, розуміння яких будується саме на усвідомленні цих взаємовідношень (наприклад, покажи ручку олівцем, покажи олівець ручкою).

Тривалий час у свідомості дитини не формується як граматичне значення слова загалом, так і диференційоване розуміння окремих граматичних форм і морфологічних категорій. Дитина у процесі сприймання мовлення фіксує свою увагу передусім на лексичному значенні слова, ігноруючи його граматичне оформлення. Завдання з вимогою показати де стіл, де столи; де м'яч, де м'ячик, дитина виконує правильно, що свідчить про розуміння вказаних граматичних форм (закінчень однини та множини та зменшувального суфіксу). Проте завдання показати слона, зайця, вовків, слонів, зайців, вовка, шишку виконується не вірно: у відповідь на прохання показати, де слон, діти показують і слона, і слонів тощо.

У власному мовленні дітей зустрічаються досить часто стійкі помилки, невідповідності відмінкових закінчень, суміжних за значенням. (наприклад: "Кому хлопчик дає молоко? — їжака": "Молоко розлило кошеня"; "Морква потрібна зайчика"; "Хлопчик посадив медведика в машині"; "Хлопчик прийшов на березі").

Труднощі у розмежуванні значень, які виражаються відмінковими формами, пов'язані частково з незасвоєнням семантики прийменників та префіксів.

Найчастіше виникають помилки (використання називного відмінку) при позначенні відношень, які виражаються орудним відмінком. Тривалий час не засвоюються дітьми категорії роду та істоти-неістоти. (наприклад: під квітком, під деревою, миється милою, бачу автобуса). Недостатнє засвоєння категорії роду також викликає помилки в узгодженні іменників з іншими частинами мови (червона барабан, червоний стрічка).

Отже, недостатнє засвоєння значення слів, граматичних категорій та понять, неподільне сприймання смислової ситуації визначає особливості власного мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями: бідність словника, неправильне використання слів, бідність синтаксичних конструкцій, пропуски членів речення, смисловий аграматизм.

Труднощі утримання сукупності операцій в процесі породження та

розуміння мовлення дітьми з порушеннями інтелекту.

Поряд з помилками, зумовленими незасвоєнням значення певних граматичних форм і категорій, у мовленні дітей зустрічається й інший тип помилок. Інтелектуальний дефект викликає також труднощі утримання усієї сукупності складних операцій, які виконуються мовленнєвими механізмами в процесі породження та розуміння мовлення. Внаслідок цього виникають такі помилки, як невикористання навіть засвоєних граматичних елементів мови у власному мовленні або неправильне тлумачення почутої інформації, навіть якщо є розуміння усіх мовних елементів, які вона містить. У власному мовленні дітей як дошкільного, так і шкільного віку зустрічається досить значний відсоток нестійких, нестабільних помилок:

- заміна закінчень однини іменників і дієслів множиною і навпаки;
- заміна закінчень непрямих відмінків називним відмінком.

Фіксація уваги дитини на помилці призводить до її усунення. Таким чином, причиною цих помилок є несформованість самоконтролю за побудовою висловлювання. Подібні помилки фіксуються і в процесі розуміння мовлення. Правильно користуючись окремими граматичними категоріями і формами у власному мовленні, діти в ускладнених психологічних і лінгвістичних умовах погано розуміють їх. Так, діти дуже добре розуміють смислове значення таких речень, як "Дівчинка грається — Дівчатка граються", але не можуть правильно показати картинки у відповідь на інструкцію: "Покажи, хто грається, граються". Це вказує на несформованість не стільки значень певних форм, скільки оперативних дій, необхідних для розуміння мовлення.

Особливо виразно названі дефекти виступають при розумінні деяких синтаксичних конструкцій, що мають однаковий лексичний склад, але різне граматичне оформлення слів. ("Машина наздоганяє автобус" і "Машину наздоганяє автобус"; "Покажи ручку олівцем" і "Покажи ручкою олівець"). Діти зміст таких конструкцій розуміють неправильно, а саме у відповідності до послідовності слів у реченні.

Діти дошкільного та молодшого шкільного віку недостатньо диференціюють значення ряду словотвірних префіксів та суфіксів. У дітей до 7-8 років фіксується недостатня спрямованість уваги на словотвірні елементи слова і орієнтація лише на його предметне значення, виражене основою.

Зустрічаються й інші помилки, зумовлені саме зниженням розумової діяльності. Ці помилки проявляються в тому, що в процесі словотворення за аналогією діти не усвідомлюють того смислового і граматичного критерію співставлення основного і похідного слова, який подається у зразку педагога. Наприклад, при утворенні за аналогією іменника від дієслова (малювати-малювання) дитина 8 років замість іменника співи (від співати) називає хор. Однією з причин несформованості довільного словотворення є нерозуміння поставленої інтелектуальної задачі, нездатність усвідомити аналогію між зразком і завданням. Діти спонтанно можуть використовувати іменники із зменшувально-пестливими суфіксами, але на довільному рівні таке завдання не виконують.

Таким чином, словотворення у дітей з інтелектуальними порушеннями знаходиться на низькому рівні: значно пізніше, ніж в нормі, формується у них довільність цього процесу. Діти не проявляють творчості у цьому процесі, ними недостатньо усвідомлюється значення словотвірних елементів. У подальшому навчанні це призводить до того, що засвоївши відповідні орфографічні правила, діти не можуть користуватись ними на письмі.

Особливості засвоєння звукової системи мовлення.

Близько 50% дітей з порушеннями інтелекту, що вступають до школи, мають недоліки звуковимови. Дослідження Р.І.Лалаєвої показали, що в учнів молодших класів переважає поліморфне порушення звуковимови - дефекти вимови двох-трьох груп звуків (свистячих, шиплячих, р або д). Зазвичай дефекти звуковимови у дітей поділяються на дві групи (Савченко М.А., Юрова Р.А.). **Перша група** - спотворення вимови звуків (різні види ротацизму, ламбдацизму, сигматизму тощо). Ці недоліки не позначаються на засвоєнні навичок письма. Вони найчастіше пояснюються недостатністю дрібних

мовленнєво-рухових диференціацій, що склалися у практиці спілкування у вигляді неправильних стереотипів.

До **другої групи** належать недоліки, які зводяться до заміни одних звуків іншими, близькими за акустико-артикуляційними ознаками (заміна шиплячих свистячими, аффрикат - їх складовими частинами, твердих - м'якими, дзвінких - глухими). Зазвичай ці недоліки перешкоджають навчанню грамоті і переносяться на письмо. В основі цих порушень можуть бути такі причини:

- неформованість дрібних мовленнєво-рухових та слухових диференціацій;
- недостатня спрямованість уваги дитини на власне мовлення (як наслідок, навіть якщо дитина правильно вимовляє ізольований звук, він не вводиться у спонтанне мовлення дитини і спрацьовує закріплений у практиці неправильний стереотип);
- нечіткість фонематичних уявлень про звуковий склад слова через недостатність таких інтелектуальних операцій, як спрямованість уваги на звукове оформлення мовлення, порівняння слів за звучанням слухова пам'ять.

Отже, олігофренія викликає у дитини порушення формування інтелектуального компоненту усіх ланок мовленнєвої діяльності. До числа відхилень мовленнєвого розвитку відносяться порушення засвоєння мови і передусім значення мовних знаків різного ступеня складності (лексичної і граматичної семантики) через зниження у дітей основних мислительних процесів — аналізу, синтезу, порівняння, систематизації. Наслідком цього є неправильний вибір мовних одиниць (слів, морфем) у процесі породження мовленнєвого висловлювання.

До числа відхилень мовленнєвого розвитку відносяться й своєрідні порушення мовленнєвих дій - побудова мовленнєвого висловлювання і розуміння, а саме: труднощі утримання складного багатоопераційного складу мовленнєвих дій внаслідок особливостей пам'яті, уваги дітей. Це проявляється у невикористанні або в неправильному використанні навіть другорядних мовних елементів як у процесі розуміння мовлення, так і при побудові

власного висловлювання. Внаслідок вказаних особливостей формування мовленнєвої діяльності у дітей створюється невласлива для нормального онтогенезу і для інших форм мовленнєвого недорозвитку диспропорція між станом імпресивного та експресивного мовлення, коли власне мовлення виявляється формально на більш високому рівні, ніж розуміння мовлення. Проте ця диспропорція не фіксується у побутовому мовленні, а виявляється в процесі виконання дитиною спеціальних завдань, зокрема, граматичного словотворення, розуміння граматичних співставлених словосполучень і цілого ряду синтаксичних конструкцій.

1.3. Логопедична робота з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Порушення фонетичної сторони мовлення у школярів з інтелектуальними порушеннями. Порушення звуковимови у спеціальній школі зустрічаються набагато частіше, ніж у загальноосвітній. В їх основі лежить не одна, а ціла низка причин: недорозвинення пізнавальної діяльності, несформованість мовно-слухової диференціації, порушення мовної моторики, аномалії у будові артикуляційного апарату.

У дітей з інтелектуальними порушеннями, як і в нормі, частіше порушуються артикуляторно складні звуки: свистячі, шиплячі, звуки л-л', р-р'.

Недорозвиток мовно-слухового аналізу та синтезу, порушення сприйняття усного мовлення у дітей, і визначають велику кількість порушень вимови свистячих звуків. У школярів, поряд зі спотвореннями звуків мови, відзначається велика кількість замін. При мономорфному порушенні звуковимови спотворення звуків значно переважають над замінами, приблизно у 2,5 рази. При поліморфному - заміни та спотворення зустрічаються переважно в однакових кількісних співвідношеннях.

Наступною особливістю порушень звуковимови у дітей з інтелектуальними порушеннями є велика складність використання в самостійній мові правильних артикуляторних установок.

За даними Д. І. Орлової, в 1-му класі спеціальної школи найбільш поширеним є невміння вимовляти звук та правильно його використовувати у самотійному мовленні. Протягом першого року поширеність стійких замін зменшується у 3 рази (1-й клас – 34,5%, 2-й клас – 8,7%). Це свідчить про те, що одного навчального року достатньо для того, щоб сформувати правильні артикуляторні установки звуків.

В учнів 2-го класу неправильне використання звуків у самотійній мові та їхнє змішування з іншими збільшується. Правильне використання звуків у самотійній мові є для дітей достатньо складним і виробляється надзвичайно повільно. Для них характерна різка розбіжність між умінням вимовляти звуки і використовувати їх у мовленні.

У школярів з інтелектуальними порушеннями молодших класів відзначається глибокий рівень прояву розладів звуковимови. У 1-2-х класах порушення кількох груп звуків зустрічаються вдвічі частіше, ніж порушення лише однієї групи звуків. Найбільш численними є порушення вимови двох і трьох груп звуків (свистячих, шиплячих, р або л). Порушення чотирьох та п'яти груп звуків зустрічаються відносно рідко. Починаючи з 3-го класу найпоширенішими стають недоліки вимови однієї-двох груп звуків, у старших класах у більшості дітей з порушеннями звуковимови відзначаються дефекти лише однієї групи звуків.

Велика кількість замін обумовлена не лише труднощами тонкої моторної диференціації, а й порушеннями слухової диференціації звуків, несформованістю операцій слухового та кінестетичного контролю, а також операції вибору фонем.

Наступною особливістю звуковимови у дітей є те, що це порушення часто буває варіативним, тобто виявляється по-різному. Один і той же звук дитина в одних випадках вимовляє правильно, в інших – пропускає чи спотворює. Це залежить від характеру звуко-складової структури, і навіть від місця звуку у слові. У простому слові і на початку його дитина може правильно вимовити

звук, а в середині складного слова зі збігом приголосних - пропускає або спотворює (сом, але "котюм").

Порушення звуковимови, особливо заміни звуків, у дітей з інтелектуальними порушеннями частіше, ніж у дітей з нормотиповим розвитком, позначаються на письмі. Це відноситься насамперед до заміन звуків.

У дітей порушення звуковимови є поліморфними не лише за симптоматикою, а й за патогенезом, за причинною обумовленістю. Наприклад, у дитини одночасно має місце недорозвинення мовної моторики, і порушення слухової диференціації звуків. В інших випадках відзначаються і порушення слухової диференціації та аномалії в будові артикуляторного апарату. Часто спостерігаються стерті дизартрії.

Порушення звуковимови у дітей з інтелектуальними порушеннями характеризуються стійкістю симптоматики. Порушення звуко-складової структури слова не є настільки численними, проте у 1-2-х класах вони трапляються і характеризуються певною специфікою.

Спотворення звуко-складової структури слова виявляються в порушеннях кількості послідовності складів, а також структури окремого складу. Найбільш характерними є спотворення структури окремого складу зі збігом приголосних. Кількість і послідовність складів у слові виявляється більш збереженим, ніж структура складу зі збігом приголосних, крім слів з великою кількістю складів. Найпоширенішими є пропуски приголосних при їх збігу як на початку, так і у середині слова.

Діти часто замінюють один із приголосних збігу фонетично подібним звуком. При відтворенні збігів приголосних замінюється, як правило, перший звук, особливо якщо це артикуляторно складний звук (цвіте - «світе», артист - «алтист», костюм - «кохтюм»).

Заміни найчастіше здійснюються за ознакою артикуляторно-акустичної або акустичної подібності ($p' - л'$, $m' - с'$, $ш - х$, $т - с$, $к - п$, $в - л$, $к - т$). І лише невелику кількість заміन можна пояснити артикуляторною схожістю звуків.

Це свідчить про те, що важливою причиною неправильного відтворення збігів приголосних є неточність їх слухового розрізнення в слові.

Спотворення структури окремого складу у дітей виявляються і в перестановках звуків сусідніх складів (кіпаріс - "пікарис", танкіст - "кантис"). Послідовність складоутворюючих елементів слова, тобто, голосних, відтворюється правильно, переставляються лише приголосні.

Спотворення складової структури лише на рівні слова проявляються здебільшого у пропусках складів (санітар — «сатар», ковбаса — «баса», продавець — «провіс»). Пропуски складів спостерігаються в основному в середині слова (ведмежа — «веджа», жайворонок — «жайворок») або на початку слова (аптечка — «течка», поросля — «рося»).

Спотворення складової структури слова проявляються тільки починаючи з 3-5 складних слів, частіше в словах зі збігом приголосних. Багатоскладні слова, добре знайомі дітям і часто вживані, рідше спотворюються, ніж слова, мало знайомі та рідко вживані.

Мовлення дітей часто монотонне, маловиразне, позбавлене складних і тонких емоційних відтінків, в одних випадках уповільнене, в інших — прискорене, у загальмованих голос тихий, слабкий, немодульований, у збудливих — крикливий, різкий.

Особливо вираженими є порушення просодичного боку мовлення в дітей із хворобою Дауна. Темп мови сповільнений, скандований. Спостерігається брадилалія та неврозоподібне заїкання. Поширеними у дітей є і голосові розлади (дисфонія). Голос слабкий, тьмянний, сиплий, глухий, порушено координацію рухів дихального, голосового, артикуляторного апарату.

Логопедична робота з подолання порушень фонетичної сторони мовлення у школярів з інтелектуальними порушеннями.

Корекція порушень звуковимови у дітей з інтелектуальними порушеннями є більш тривалим та складнішим процесом, ніж у дітей з нормо типовим розвитком. Робота ускладнюється характерною для цих дітей слабкістю замикаючої функції кори головного мозку, труднощами утворення

нових умовно-рефлекторних зв'язків, що зумовлює уповільненість і тривалість формування нового звуку. Інертність нервових процесів, різке порушення рухливості процесів збудження та гальмування виявляються у стереотипному відтворенні найбільш зміцнених старих зв'язків, у труднощах перемикання на нові. Внаслідок цього неправильна вимова того чи іншого звуку утримується навіть у тому випадку, якщо ізольована їх вимова вдається дитині порівняно легко.

Найбільш тривалим є введення звуку у мовлення, тобто етап автоматизації. Іноді досить буває 3-5 занять, щоб поставити звук, але автоматизація його закінчується лише через 1-1,5 року. Основною причиною є особливості вищої нервової діяльності дітей, відсутність контролю за своїм мовленням, за правильністю вимови. Це підтверджується дослідженням Р.А. Каше, яке показало, що протягом одного навчального року вдається поставити звуки у більшості дітей, тобто етап постановки звуку успішно здійснюється протягом року. З 95 відсутніх звуків до кінця навчального року виправлено в ізольованій вимові 72 звуки. Проте з поставлених 72 звуків лише 22 були автоматизовані, тобто правильно вимовлялися, 50 звуків були не закріплені у мовленні, не вживалися дітьми.

Корекцію порушень звуковимови необхідно пов'язувати з розвитком пізнавальної діяльності дітей, формуванням операцій аналізу, синтезу, порівняння. У логопедичній роботі з корекції порушень звуковимови у спеціальній школі широко використовується прийом порівняння. Так, на етапі постановки звуку порівнюється правильна і неправильна вимова. На етапі автоматизації цей звук порівнюється із фонетично далекими. При диференціації проводиться порівняння звуку, що відпрацьовується, з фонетично близькими. У процесі корекції порівнюється звуковий склад різних слів за кількістю звуків, місцем звуку, що відпрацьовується в словах.

Велика увага приділяється розвитку загальної і мовної моторики, вихованню слухового сприйняття, уваги, пам'яті, тобто нормалізації всіх

чинників, які лежать у основі порушень звуковимови дітей з інтелектуальними порушеннями і зумовлюють особливості їх прояву.

Корекцію порушень звуковимови пов'язують із розвитком мовленнєвої функції загалом, тобто з розвитком фонематичної сторони мовлення, словника, граматичної сторони мовлення, оскільки порушення звуковимови у цих дітей виявляються на фоні загального системного недорозвитку мовлення.

При корекції порушень звуковимови приділяється увага розвитку чітких уявлень про звуковий склад слова, виділення звуку зі слова, визначення місця звуків у словах, уточнення смисло-розрізнявальної функції звуків мовлення.

У спеціальній школі здійснюється тісний наступний зв'язок між логопедичною роботою та навчанням грамоти. Робота над правильною вимовою звуку готує дитину до засвоєння відповідної літери. З іншого боку, оволодіння літерою забезпечує нову, графічну опору для закріплення звуку. Потрібно, щоб до початку оволодіння буквою дитина могла правильно вимовляти звук і вміти виділяти його з мовлення.

При корекції порушень звуковимови у школярів з інтелектуальними порушеннями необхідно враховувати особливості їх психічних процесів (уповільнення темпу і звуження поля сприйняття, нестійкість уваги, слабкість мотивації та інтересів, контролю).

Особливістю логопедичної роботи з усунення порушень звуковимови у спеціальній школі є її індивідуалізація. Специфіка проявляється у плануванні. Теми фронтальних занять мають бути вузькими, які враховують поступове запровадження труднощів. Кожне завдання корекції, доступне нормальній дитині, у спеціальній школі має бути максимально поділено на найпростіші завдання. Цю специфіку логопед повинен враховувати на кожному етапі роботи з корекції звуковимови.

Попередній етап усунення порушень звуковимови є тривалішим і характеризується якісно іншим змістом. Проводиться розвиток загальної, дрібної, мовної моторики, розвиток слухового сприйняття, уваги, пам'яті.

Необхідна робота над правильним мовленнєвим диханням, формуванням тривалого плавного видиху в ігрових вправах («Тихий вітерець задує свічку, колихає листя дерев, жене хмари»). На тривалому видиху вводяться голосові вправи, метою яких є розвиток сили, тембру, висоти голосу (ігри «Луна», «Сірена», звуконаслідування до казки «Три ведмеді», повторення серії голосних з 2, 3, 4 звуків). Надалі вводяться прості артикуляційні вправи.

Розвиток артикуляційної моторики у дітей з інтелектуальними порушеннями проводиться у двох напрямках: розвиток кінетичної основи руху та кінестетичної основи артикуляційних рухів. При розвитку кінестетичних відчуттів робота проводиться без дзеркала, учень відтворює положення губ, язика після пасивного їхнього переміщення логопедом за мовленнєвою інструкцією. Дітей вчать розрізняти на слух мовні одиниці (ігри «Вгадай, хто кричить», «Дізнайся, звідки звук»), запам'ятовувати послідовність слів, спочатку з опорою на картинки, потім без неї повторювати склади. На попередньому етапі здійснюється розвиток елементарних форм звукового аналізу та синтезу. Діти вчать виділяти голосні та приголосні звуки з ряду ізольованих, ударний голосний з початку простого слова (ой, ах, ау, Оля).

Особливістю *етапу постановки звуку* буде максимальне використання полімодальних аферентацій: зорового образу артикуляції, слухового образу звуку, кінестетичних, тактильних та тактильно-вібраційних відчуттів. Постановка звуку у дітей здійснюється з допомогою змішаних методів.

Особливо тривалим є *етап автоматизації звуків* мовлення. На цьому етапі проводиться робота над складними формами звукового аналізу та синтезу, умінням виділяти звук у слові, визначати його місце по відношенню до інших звуків. Діти з інтелектуальними порушеннями погано уявляють собі місце звуку у словах, тому що неспроможні своєчасно підготувати артикуляторні органи до правильної його вимови (в умовах його корекції), особливо коли звук перебуває у середині слова чи в кінці.

У процесі автоматизації звуків рекомендується проводити розвиток просодичної сторони мовлення: роботу над наголосом у складах, словах, над лексичним наголосом при автоматизації звуку в реченні, над інтонацією при закріпленні звуку в реченні, зв'язного мовлення.

Особливістю цього етапу є планування уроків, розподіл тем. Чітко планується система занять, у якій передбачається поступове ускладнення завдань та мовного матеріалу. Наприклад, при автоматизації звуку *с* в складах наступна тематика занять (1-й клас): автоматизація звуку *с* в прямих відкритих складах: *са, со, су, си*; у зворотних складах: *ас, ос, ус, іс, ис*; у закритих складах (звук на початку складу): *сол, сот, сак*; у закритих складах (звук у кінці складу): *лос, кос, кас*; у складах зі збігом приголосних: *ска, ост*.

Обов'язковим етапом логопедичної роботи є диференціація звуків, що обумовлено особливостями симптоматики порушень звуковимови у дітей з інтелектуальними порушеннями. У загальноосвітній школі ця робота проводиться лише в тому випадку, коли звуки замінюються в мовленні. У спеціальній школі вона необхідна навіть у тому випадку, коли звук спотворюється в мовленні. Це зумовлено недорозвитком мовно-слухової диференціації звуків мовлення, що призводить до великої кількості заміन букв у писемному мовленні.

Робота з розмежування звуків здійснюється у двох напрямках: уточнення вимовної диференціації звуків, розвиток слухової диференціації звуків мовлення, особливо фонетично близьких: твердих і м'яких, дзвінких і глухих, афрікат і вхідних до їхнього складу свистячих та шиплячих звуків.

Особливості логопедичної роботи з розвитку лексики.

У процесі корекційно-логопедичного впливу ведеться робота зі збагачення словникового запасу, уточнення значення слів, розвитку семантики слова, формування лексичної системності і семантичних полів. Особливої уваги вимагають предикативний словник, дієслова та прикметники.

У молодших класах спеціальної школи робота починається з розширення словника за рахунок найбільш уживаних дієслів з використанням завдань або

ігор: «Хто як пересувається», «Хто як голос подає», «Хто як їсть», «Хто які звуки видає», «Хто що робить» тощо.

Опанування прикметниками починається зі слів, що позначають основні кольори, форму, величину. Надалі відпрацьовуються слова, що позначають висоту, товщину, довжину, ширину, смакові якості, якості поверхні, вагу.

Потім проводиться робота над прикметниками, які утворюються від іменників за допомогою суфіксів, а також над прикметниками, складними за семантикою (наприклад, оцінними, що позначають внутрішні якості людини).

Паралельно з розвитком предикативного словника продовжується робота зі збагачення та уточнення номінативного словника. Особливо важливим є робота із засвоєння слів узагальнюючого характеру (меблі, одяг і т. д.), яка сприяє розвитку операцій узагальнення, аналітично-синтетичної діяльності дітей.

Збагачення словника здійснюється за рахунок займенників, числівників, прислівників та інших частин мови.

Робота зі збагачення словника у дітей з інтелектуальними порушеннями передбачає уточнення слів-синонімів. Робота над уточненням значення слова у спеціальній школі має бути тісно пов'язана з уточненням уявлень в учнів про навколишні предмети та явища з класифікацією предметів, з роботою із формування лексичної системності. Класифікація предметів проводиться як у немовному плані (наприклад, розкласти картинки на 2 групи), так і з використанням мови (наприклад, вибрати тільки овочі, знайти зайве, назвати словом всі пред'явлені предмети тощо). Рекомендуються записи, малюнки, які допомагають дітям опанувати різні категорії предметів, засвоїти і співвіднести узагальнену назву та назви конкретних предметів, опанувати родовидові відносини.

Важливе місце відводиться роботі над значенням слова з поступовим переходом від конкретного значення слова до засвоєння його граматичного значення словосполучення, речення.

Актуалізації словника сприяє і робота із звукового аналізу слова, закріплення його слухового та кінестетичного образів.

Особливості логопедичної роботи з корекції порушень граматичного сторони та зв'язного мовлення.

У розвитку граматичної сторони мовлення у школярів необхідно враховувати структуру мовного дефекту, несформованість граматичних значень, проблеми диференціації близьких за семантикою та оформленням граматичних форм.

Велике значення у роботі з формування граматичної будови у спеціальній школі має використання онтогенетичного принципу. Багато граматичних форм, які в нормі дитина засвоює ще в дошкільному віці, у дитини з інтелектуальним порушенням виявляються незасвоєними навіть у молодших класах. Послідовність роботи над граматичними формами здійснюється як і в нормальному онтогенезі: від конкретного до абстрактного, від семантично простих форм до семантично складніших, від продуктивних до непродуктивних, від простих за граматичним оформленням до складніших за граматичним оформленням.

Рекомендується наступна послідовність логопедичної роботи над відмінковими формами: диференціація називного відмінка однини і множини, знахідний відмінок, родовий, давальний, орудний, прийменниково-відмінкові конструкції, відмінкові форми множини. При узгодженні прикметника та іменника роду, потім називний відмінок середнього роду, а далі непрямі відмінки словосполучення прикметника з іменником.

Розвиток функції словозміни дієслова проводиться спочатку в теперішньому часі (однина та множина), потім у минулому часі (зміна за родами, особами та числами) і, нарешті, у майбутньому часі, який є найбільш складною тимчасовою формою дієслова.

Тривалим і важким процесом є робота з формуванню форми словотворення у школярів з інтелектуальними порушеннями, починати її треба із зменшувально-пестливих та інших простих словотворчих форм

іменників. Далі проводиться робота з утворення прикметників від іменників, дієслів з приставками, над спорідненими словами.

При формуванні структури речення особлива увага приділяється засвоєнню глибинно-семантичних (предикативних) відносин усередині мовного висловлювання (суб'єктних, об'єктних, локаційних, атрибутивних), які поступово ускладнюються та послідовно включаються до структури висловлювання (речення). Спочатку речення поширюється за допомогою простих об'єктних відносин (Дівчинка рве квіти), потім – локаційних (Діти йдуть до школи), надалі – атрибутивних (Це мамина сумка; Мама несе червону сумку).

Рекомендується наступна послідовність роботи над реченнями:

- прості непоширені,
- поширені,
- складні речення.

Робота над зв'язним мовленням спочатку проводиться на матеріалі діалогічного, ситуативного мовлення, а пізніше - контекстного, монологічного.

У процесі розвитку зв'язного мовлення велика увага приділяється формуванню внутрішнього (сміслового) програмування зв'язних висловлювань із поступовим їх поглибленням та розширенням. Необхідно проводити роботу і над граматичним оформленням зв'язного мовлення. Рекомендується наступна послідовність у роботі над зв'язним текстом:

- переказ короткого тексту з ілюстраціями,
- переказ довгого тексту з опорою на наочність,
- коротка розповідь по серії сюжетних картинок,
- довша розповідь за серією сюжетних картинок,
- розповідь за сюжетною картинкою,
- самостійна розповідь на задану тему.

Розвиток зв'язного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями має бути тісно пов'язаний з розвитком аналізу, синтезу, порівняння,

узагальнення, особливо при відпрацюванні операцій внутрішнього програмування.

Кожна з операцій породження зв'язного висловлювання спочатку формується самостійно, ізольовано, на простих завданнях, поступово операції об'єднуються у цілісний процес породження зв'язного тексту.

Порушення читання у школярів з інтелектуальними порушеннями.

Процес оволодіння читанням дітьми з інтелектуальними порушеннями протікає уповільнено, характеризується якісною своєрідністю та певними труднощами (М. Ф. Гнезділов, В. Г. Петрова, Г. І. Данилкіна, Н. К. Сорокіна). У процесі оволодіння читанням діти проходять ті самі етапи, як у нормі. Однак, за даними Г. Я. Трошина, вони опановують ступені читання в 3 рази довше, ніж нормальні школярі. Щаблі навчання читання розтягуються у часі, а проміжки між ними більш тривалі.

Характерним для учнів спеціальної школи є те, що дитина в той самий час користується як примітивними, так і більш досконалими способами читання. Кожен із етапів процесу читання у дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується певними труднощами.

Так, засвоєння літер становить велику складність для першокласників з інтелектуальними порушеннями. Це пов'язано з недорозвитком фонематичного сприйняття, з нерозрізненням опозиційних звуків, з несформованістю просторових уявлень, зорового аналізу та синтезу.

Особливо складним завданням для дітей з інтелектуальними порушеннями є злиття звуків у склади. Процес злиття звуків у склади здійснюється лише на основі чіткого уявлення про звукову структуру складу. А функція фонематичного аналізу формується у школярів з великими труднощами, складним для них є формування узагальненого уявлення про склад.

У процесі читання слів, внаслідок недиференційованості сприйняття, для дітей з інтелектуальними порушеннями майже немає домінуючих букв. Правильне читання і розуміння прочитаного слова здійснюється на основі

синтезу складів в єдине ціле слово. У дітей з інтелектуальними порушеннями здатність звуко-складового синтезу часто знижена, відбувається уповільнене впізнавання та розуміння прочитаного слова.

Ще більші труднощі викликає читання речень та тексту.

Щодо питання, яку роль процесі читання у дітей з інтелектуальними порушеннями грає смислова здогадка, існують різні точки зору. Так, Г.Я. Трошин зазначає, що у дітей з інтелектуальними порушеннями набагато частіше спостерігається читання слів по здогадці, ніж дітей з нормо типовим розвитком. На думку ж М.Ф. Гнезділова, смислові здогадки в процесі читання виявляються у дітей з інтелектуальними порушеннями дуже рідко.

Обидва автори вказують на більшу кількість порівняно з нормою помилок у процесі читання.

Серед школярів з інтелектуальними порушеннями 1-2-х класів відзначається велика кількість дітей зі специфічними стійкими та повторюваними помилками у процесі читання, дислексіями. За даними Р.І. Лалаєвої, К. Аверіно-Жакке, у 65-70% першокласників з інтелектуальними порушеннями виявляються дислексії.

Симптоматика дислексії у школярів з інтелектуальними порушеннями характеризується великою різноманітністю, виразністю та стійкістю помилок читання. Порушення читання в цих дітей можна представити у вигляді наступних типових проявів:

- 1) незасвоєння букв,
- 2) побуквенне читання,
- 3) спотворення звукової та складової структури слова,
- 4) порушення розуміння прочитаного,
- 5) аграматизми у процесі читання.

У дітей з інтелектуальними порушеннями відзначається незасвоєння літер різного ступеня виразності: від незасвоєння кількох букв до незасвоєння 20-25 букв. В останньому випадку засвоюються лише літери, що позначають голосні звуки (а, о, у) та подовжені (тривалі) приголосні (ш, с, х та ін.).

В одних випадках букви зовсім не називаються, в інших замінюються іншими. Найбільш частими є наступні заміни: *д* - *л*, *х* - *к*, *х* - *з*, *г* - *т*, *г* - *к*, *ж* - *ш*, *д* - *т*, *р* - *л*.

Заміни *г* - *к*, *ж* - *з*, *д* - *т*, *р* - *л* можна пояснити фонетичною схожістю звуків, що позначають ці літери. Подібністю за графічною ознакою можна пояснити заміни *г* - *т*, *т* - *г*, *д* - *л*. Причиною замін *д* - *л*, *х* - *к* є їх схожість за декількома ознаками. Літери *д* і *л* подібні не тільки графічно, вони позначають також звуки, подібні до артикуляції. Подібні графічні літери *х* і *к* позначають звуки, подібні за звучанням і артикуляцією.

Незасвоєння букв виявляється у 51% учнів 1-го класу та в 6,6% учнів 2-го класу спеціальної школи від кількості учнів із порушеннями читання.

Відзначаються різноманітні варіанти побуквенного читання. В одних випадках діти не можуть злити навіть окремі склади, називаючи букви по черзі. В інших - діти після ізольованого називання букв вимовляють склад злитно. У ряді випадків діти співвідносять зі значенням прочитані побуквенно слова. Частина дітей осмислює цілі речення та тексти, прочитані побуквенно. В інших спостерігається порушення розуміння прочитаного внаслідок побуквенного читання.

Серед учнів 1-го класу побуквенне читання спостерігається у 49% школярів, які мають порушення читання. У 2-му класі побуквенне читання виявляється лише у 26% дітей з порушеннями читання. Відзначаються численні спотворення звуко-складової структури слова, різноманітні за характером.

У 1-му класі спотворення слів, що читаються, відзначається у 38% учнів з порушеннями читання, у 2-му класі — у 10% дітей, які мають порушення читання.

У молодших класах спеціальної школи є діти, які добре читають текст (за складами або словами), але погано розуміють прочитане. Прочитавши правильно слова, вони можуть співвіднести їх із відповідною картинкою, а прочитавши текст, вагаються у відповідях на питання чи дають не відповідні

змісту відповіді. У цю групу порушень читання не включаються порушення розуміння прочитаного, які пояснюються спотворенням прочитаного внаслідок незнання літер, побуквенного читання, спотворення звуко-складової структури слова, тобто порушеннями технічної сторони процесу читання.

Проблеми розуміння слів, речень, тексту відзначаються у 17% дітей 1-го класу з порушенням читання. У 2-му класі 60% дітей з дислексіями мають труднощі у розумінні прочитаного.

У 2-му класі різко зростає кількість порушень розуміння тексту, що читається, так як більшість дітей на другому році навчання «технічно» вже підготовлено до прочитання тексту. Зі збільшенням загальної кількості дітей, які читають текст, збільшується і кількість дітей з порушеннями розуміння тексту, що читається.

Аграматизми у школярів 2-го класу спеціальної школи проявляються у порушенні морфологічної структури слова, у замінах префіксів, суфіксів, закінчень, у порушенні їхнього розуміння та вживання у процесі читання (захотів — «хотів», голуб — «голубка»).

У школярів спостерігаються різноманітні види дислексій: оптична, фонематична, мнестична, семантична, аграматична.

Дислексія у школярів з інтелектуальними порушеннями найчастіше виявляється, особливо у 1-2 класах, не в ізольованому вигляді, а складному вигляді, у поєднанні різних форм дислексії (наприклад, фонематична і семантична, фонематична і аграматична тощо), що пов'язано з глобальним недорозвитком багатьох функціональних систем, з недорозвитком пізнавальної діяльності, з порушеннями усного мовлення.

Порушення письма у школярів з інтелектуальними порушеннями.

За даними М. Є. Хватцева, Д. І. Орлової, В. В. Воронкової, порушення письма у школярів з інтелектуальними порушеннями спостерігаються значно частіше, ніж у дітей з нормотиповим розвитком.

Симптоматика дисграфії у школярів з інтелектуальними порушеннями характеризується великою кількістю та різноманітністю помилок на письмі та

складністю їх механізмів (В. В. Воронкова, Є. М. Гопіченко, Є.Ф. Соботович, К. К. Карлеп, Д. І. Орлова).

Дисграфія у дітей з інтелектуальними порушеннями супроводжується поширеними орфографічними помилками. Це тому, що застосування багатьох правил вимагає досить високого рівня засвоєння мовних закономірностей, сформованості мовних узагальнень. Порушення розвитку мовлення супроводжуються, з одного боку, розладами в оволодінні письмовим мовленням, з іншого — труднощами використання орфографічних правил.

Дисграфія у школярів з інтелектуальними порушеннями проявляється найчастіше у складному вигляді, у комплексі, у поєднанні різних форм (дисграфія на ґрунті мовного аналізу та синтезу та акустична дисграфія, акустична та артикуляторно-акустична дисграфія тощо).

Велика поширеність та особливості симптоматики дисграфії у дітей зумовлені недорозвитком пізнавальної діяльності, порушенням мовлення, несформованістю мовних узагальнень, порушенням діяльності мовно-слухового, мовно-рухового та зорового аналізаторів, порушенням структури операцій письма, особливостями організації психічної діяльності.

Порушення аналітико-синтетичної діяльності проявляється у дітей з інтелектуальними порушеннями і в аналізі морфологічної структури слова, і в аналізі структури речення, звукової структури слова. Нечіткість уявлень про звуко-складову структуру слова призводить до великої кількості пропусків, перестановок, заміन букв. Невиразні уявлення про морфологічну структуру слова зумовлюють велику кількість аграматизмів, спотворень префіксів, суфіксів, закінчень, особливо у самостійному письмі. Порушення аналізу структури речення проявляється у пропуску слів, їх злитому написанні, роздільному написанні слова. Багато помилок у дітей пов'язані з дефектами вимови звуків мовлення.

Особливості логопедичної роботи з корекції порушень писемного мовлення у спеціальній школі.

При усуненні порушень писемного мовлення у школярів з інтелектуальними порушеннями необхідно враховувати особливості вищої нервової діяльності, психопатологічні особливості дітей.

У зв'язку з цим корекція порушень читання та письма у спеціальній школі має бути тісно пов'язана з розвитком пізнавальної діяльності, аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування. Так, широко використовується порівняння фонетично близьких звуків (при усуненні акустичної, артикуляторно-акустичної дисграфії, фонематичної дислексії), аналіз структури речення, звуко-складової структури слова (при усуненні фонематичної дислексії та дисграфії на ґрунті порушення мовного аналізу та синтезу), розвиток зорово- просторового аналізу та синтезу (при усуненні оптичної дислексії та дисграфії).

При усуненні порушень писемного мовлення у спеціальній школі виникає необхідність розвивати різні психічні функції, починаючи з найпростіших форм. Так, розвиток фонематичного аналізу та синтезу починається з виділення голосного звуку на фоні інших, розвиток складового аналізу – з використанням допоміжних засобів.

Усунення порушень читання і письма проводиться у зв'язку з корекцією порушень мовлення як системи з корекцією дефектів звуковимови, фонематичної сторони мовлення, лексико-граматичної будови.

Порушення читання у школярів з інтелектуальними порушеннями виявляються вже у 1-му класі, тобто раніше, ніж порушення процесу письма, які виявляються у цих дітей, починаючи з 2-го класу. Це пояснюється більшою складністю процесу письма, яке засвоюється дітьми пізніше, ніж процес читання. У зв'язку з цим у спеціальній школі логопедичну роботу треба починати з корекції порушень читання, одночасно здійснюючи профілактику дисграфії, оскільки механізми дислексії та дисграфії багато в чому схожі.

Таким чином, логопедична робота у спеціальній школі характеризується значною специфікою, яка обумовлена особливостями вищої нервової діяльності, психологічними особливостями дітей з інтелектуальними

порушеннями, а також характером симптоматики, механізмів, структури порушень у цих дітей.

1.4. Періодизація загального недорозвинення мовлення.

Під загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) у дітей із нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом розуміють таку форму мовленнєвої аномалії, при якій порушено формування усіх компонентів мовленнєвої системи, які відносяться як до звукової, так і до смислової сторони мовлення.

У дітей, які мають порушення інтелекту, слуху, зору, недорозвинення мовлення має вторинний характер, або виступає як другий первинний самостійний дефект (наприклад, у дітей із інтелектуальною недостатністю та алалією). Недорозвинення мовлення має різне походження і відповідно різну структуру аномальних виявлень. Але у всіх дітей із ЗНМ є типові відхилення, які вказують на системне порушення мовленнєвої діяльності. Вони обумовлені несформованістю або розладом на ранніх етапах онтогенезу власне мовленнєвих психологічних і фізіологічних механізмів при первинно збереженому слухові та інтелекті. Однією з провідних ознак є пізній початок мовлення, при якому перші слова з'являються у 3—4 роки, а іноді і після 5-ти років. Мовлення таких дітей малозрозуміле, спостерігається недостатня мовленнєва активність, яка без спеціального навчання поступово значно знижується. Усе розмаїття мовленнєвого недорозвинення умовно представлене у рівнях: від повної відсутності мовлення або белькоту до розгорнутого мовлення, але з елементами фонетичного та лексико-граматичного недорозвинення. Виявлення таких типових відхилень у смисловій та вимовній стороні мовлення дітей різних клінічних категорій дозволило на основі психолого-педагогічної класифікації мовленнєвих вад об'єднувати їх у групи з метою спільної корекційно-логопедичної роботи.

Професором Р. Левіною та співробітниками були умовно виділені три рівні загального недорозвинення мовлення, серед яких перші два характеризують більш глибокі ступені порушення мовлення, а на третьому,

більш високому рівні, у дітей залишаються лише окремі прогалини у розвитку звукової сторони мовлення, словникового запасу і граматичної будови.

Під час опису кожного з рівнів враховувалися такі положення:

- ступені (рівні) мовленнєвого недорозвинення не є сталими утвореннями;
- у кожному рівні можна знайти елементи попереднього і наступного рівнів;
- у реальній практиці нечасто зустрічаються чітко виражені рівні, так як нові елементи поступово витискають попередні форми;
- у дітей частіше зустрічаються перехідні стани, в яких поєднуються виявлення наступного рівня і ще не подолані порушення.

Кожний рівень характеризується певним співвідношенням первинного дефекту і вторинних виявлень, які затримують формування залежних від них мовленнєвих компонентів. Перехід із одного рівня на інший визначається появою нових мовних можливостей, підвищенням мовленнєвої активності, зміною мотиваційної основи мовлення і його предметно-сміслового змісту.

Проблема ЗНМ набула ґрунтовного вивчення і висвітлення в спеціальній літературі протягом багатьох років (Р. Левіна, Г. Жаренкова, В.Орфинська, В.Воробйова, Л. Єфіменкова, Б. Гріншпун, Є. Соботович, В.Тищенко, Л.Трофименко, Т. Філічева, Г. Чіркїна та багато інших дослідників). Дослідження вчених дозволили виявити системне порушення мовленнєвої діяльності і знайти типові прояви недоліків, що притаманні дітям із ЗНМ.

Перший рівень ЗНМ характеризується повного або майже повного відсутністю словесних засобів спілкування у віці, коли у дітей, які розвиваються нормально, мовлення в основному є сформованим. Мовленнєві засоби спілкування у дітей значно обмежені. Вони мають дуже бідний словниковий запас, який складається зі звуконаслідувань і звукових комплексів. Ці звукові комплекси утворені самими дітьми і зазвичай є незрозумілими для оточення («ді» - дідусь; «бібі» - машина поїхала). Вони часто супроводжуються вказівними жестами, відповідною мімікою, які дають можливість розуміння елементарних бажань дитини. За своїм звучанням

мовлення складається як зі схожих зі словами елементів («тіта» - киця, «сиса» - лисиця), так і зовсім несхожих на правильне слово звукосполучень («гадуг» - горщик, «кі» - горобчик, «бю» - верблюду). Діти можуть користуватися і окремими загальноновживаними словами, але, як правило, ці слова мають спотворену складову структуру і звукове оформлення. Одним і тим самим за звучанням словом діти можуть позначати різні предмети, дії, якості, різницю значень між якими намагаються підкреслити за допомогою інтонації і жестів. Спільна назва визначається схожістю окремих частин ознак («ніх» - сніг - це зима, санчата, зимові розваги дітей, «біда» - все те, що пов'язане з неприємностями для дитини). Назви дій замінюють назвою предметів (грати у м'яч - просто «м'яч», відкривати-закривати двері - «двері»).

Діти не використовують морфологічні елементи для вираження граматичних значень. У їхньому мовленні домінують «кореневі слова», в яких відсутні флексії, найчастіше це незмінні звукові комплекси.

На цій стадії мовленнєвого розвитку діти практично не володіють фразою. Тільки у деяких із них, найбільш розвинених у мовленнєвому відношенні, спостерігаються спроби висловити свої думки за допомогою декількох слів-белкотінь («тато туту» - тато поїхав, «Вова ода» - Вова хоче пити). Невеличкий словник, який є у дітей, відображує ті предмети і явища, які вони безпосередньо сприймають через органи чуття. Словесне вираження більш складних відношень дійсності для них є неможливим.

Пасивний словник дітей, які перебувають на I рівні ЗНМ, є значно більшим за активний. Це створює враження, що діти все розуміють, але самотійно сказати не можуть. Але ці уявлення є хибними. Немовленнєві діти сприймають мовлення зазвичай лише в умовах ситуації підказки, багатьох слів вони не розуміють взагалі. Майже повністю відсутнє розуміння значень граматичних змін слів (розрізнення форм однини та множини іменника, минулого часу дієслова, форми чоловічого та жіночого роду, значення прийменників тощо).

Звуковимовна сторона мовлення дітей не сформована. Вимова окремих звуків часто позбавлена постійної артикуляції, внаслідок чого точне звучання слів передати неможливо. Для цих дітей також досить характерна обмежена здібність відтворювати складові елементи слова. У самотійному мовленні превалюють односкладові та двоскладові утворення, а у відображеному мовленні діти схиляються до скорочення слова, яке повторюють, до одного-двох складів. На рівні глибокого недорозвинення мовлення звуковий аналіз слова зовсім є недоступним дитині. Спроби навчання грамоти без відповідної мовленнєвої підготовки не мають успіху.

Отже, для I рівня ЗНМ характерні такі ознаки: активний словник перебуває у зародковому стані. Він складається зі звуконаслідувань, слів-белкотінь і тільки невеликої кількості загальноновживаних слів. Значення слів нестійкі і недиференційовані; пасивний словник ширше активного, але розуміння мовлення поза ситуацією досить ускладнене. Фразове мовлення практично повністю відсутнє; здібність сприймати звукову і складову структуру слова ще не сформована.

Другий рівень ЗНМ характеризується тим, що мовленнєві можливості дітей значно зростають, спілкування вже здійснюється за допомогою достатньо постійних, хоч і дуже спотворених у фонетичному і граматичному відношенні, мовленнєвих засобів.

Наприклад, розповідь Вови К., 5 років, про літній відпочинок:

«Пуф літо папусі. Я купаїса, г'іса воді. П'юх, п'юх (жестикулює), топ'є купаїса. Всі купаїса воді» (Був влітку у бабусі. Я купався, грався у воді. Плюх, плюх, добре купатися. Всі купались у воді).

Діти на II рівні ЗНМ володіють побутовим словниковим запасом (здебільшого пасивним). У їхньому мовленні з'являються крім іменників та дієслів деякі якісні прикметники та прислівники. Можливе використання займенників, сполучників, деяких прийменників у їх елементарних значеннях. З'являється можливість відповідати на питання дорослого, більш чи менш розгорнуто розповісти про себе, про сім'ю, про деякі добре знайомі події.

Пояснення неправильно названих слів іноді супроводжується жестом (наприклад, слово панчоха — «нога» — і жест одягання панчохи; полиця - «мило» — і показ того, як на полицю можна покласти будь-яку річ).

Часто діти замінюють необхідне слово назвою подібного іншого предмета, але при цьому додають заперечення (помідор - «яблуко не»), назви частин предмета - назвою самого предмета або дії замінюють слова, близькі за ситуацією та зовнішніми ознаками. Діти з II рівнем ЗИМ мають стійкі відхилення у засвоєнні і застосуванні граматичних засобів мови. У їхньому мовленні зустрічаються окремі форми словозміни, спостерігаються спроби змінювати слова за родами, числами і відмінками, дієслів за часом, але здебільшого ці спроби виявляються невдалими.

Іменники використовуються в основному у називному відмінку, дієслова - у початковій формі або у формі 3-ї особи однини та множини теперішнього часу. Іменники часто не узгоджуються з дієсловами, прикметниками у числі і роді. Використання іменників у непрямих відмінках має випадковий характер. Фраза, як правило, є аграматичною («грає з м'ячику», «пішли на вулиці»). Аграматичною виявляється зміна іменників за числами («два вухи», «п'ять пташків»). Зустрічаються взаємозаміни однини та множини, змішування дієслів минулого часу чоловічого та жіночого роду.

Розуміння мовлення на цьому рівні мовленнєвого розвитку покращується, з'являється розрізнення деяких граматичних форм, та це розрізнення є нестійким. Але відбувається вже орієнтування не тільки на лексику, а і на морфологічні елементи, які набувають смислорозрізнювального значення. Стає можливим розрізнення на слух і правильне розуміння форм чоловічого та жіночого роду дієслів минулого часу, хоча помилки ще зустрічаються. Способами словотворення діти не користуються.

Фонетична сторона мовлення дуже відстає від вікової норми: кількість звуків, які вимовляються неправильно, досягає 16-20. У дітей порушена вимова приголосних: шиплячих, свистячих, сонорів, твердих і м'яких, дзвінких і глухих. Навіть ті звуки, які діти вміють вимовляти, звучать у

самостійному мовленні недостатньо чітко. Характерною ознакою є недиференційована вимова звуків, коли один звук замінює відразу два або декілька звуків даної фонетичної групи (наприклад, звук «с'» замінює звук «с» — «сянкі», звук «ш» — «сюба», звук «ц» — «сібуля»). Спостерігається заміна груп звуків, більш простих за артикуляцією (найчастіше сонорів, африкатів), спотворена вимова деяких звуків (міжзубний сигматизм, велярний звук Р).

Несформованість звуковимови супроводжується утрудненнями у вимові слів і речень, хоча відтворення складової структури слова на цьому рівні мовленнєвого розвитку виявляється більш доступним, ніж на попередньому. Більш-менш правильно передається звуковий склад односкладових слів без збігу приголосних на кшталт «мак», «кит». Повторення простих двоскладових слів, що містять два відкритих склади, часто не вдається. Під час відтворення слів різної складової структури спостерігаються грубі порушення:

- порушення кількості складів: елізії - скорочення кількості складів («бабан» — барабан, «ліве» — олівець, «памітка» - пірамідка), пропуск складотвірної голосної («просятко» - поросятко); інтерації - збільшення кількості складів за рахунок додавання складотвірної голосної посеред збігу приголосних («сітіл» - стіл);

- порушення послідовності складів у слові: перестановки складів і звуків у слові («моколо» — молоко, «голопед» — логопед, «бемігот» - бегімот);

- персеверації - повторення складів («пананама» - панама, «бананан» - банан);

- спотворення структури окремого складу: скорочення збігу приголосних («капуста» - капуста, «кубіка»- клубніка); вставлення приголосних у склад («лимонт» - лимон);

- антиципації - уподібнення одного складу іншому («піпітан» — капітан, «астобус» — автобус);

- контамінації - поєднання частин двох слів («совіник» - совок, віник, «літбау» - ліпити бабу).

Характер помилок обумовлений низьким рівнем фонематичних та артикуляційних можливостей дитини. Відзначається непідготовленість дітей до оволодіння звуковим аналізом та синтезом слів.

Отже, для II рівня ЗНМ характерні такі ознаки:

- активний словник розширюється за рахунок не тільки іменників і дієслів, а й за рахунок використання деяких (здебільшого якісних) прикметників і прислівників;

- відбувається збагачення мовлення за рахунок використання окремих форм словозміни. Спостерігаються спроби дітей змінити слова за родами, числами і відмінками, дієслова за часом, але ці спроби зазвичай є невдалими;

- на II рівні ЗНМ діти починають користуватися фразою, зв'язне мовлення у зародковому стані;

- покращується розуміння мовлення, розширюється пасивний та активний словник, виникає розуміння деяких простих граматичних форм;

- вимова звуків і слів значно порушена. Легко визначається непідготовленість дітей до оволодіння звуковим аналізом і синтезом.

Третій рівень ЗНМ характеризується наявністю розгорнутого фразового мовлення з частковим лексико-граматичним і фонетико-фонематичним недорозвиненням. Самостійне спілкування дітей продовжує залишатися утрудненим і обмежене знайомими ситуаціями. На фоні порівняно розгорнутого мовлення спостерігається неточне знання і неточне використання багатьох побутових слів. У активному словнику превалюють іменники та дієслова, менше діти користуються словами, які позначають якості, ознаки, стани предметів, а також способи дій. Спостерігаються заміни слів за смисловими або за звуковими ознаками. Деякі слова виявляються недостатньо закріпленими у мовленні внаслідок нечастого їх використання, тому під час складання речень діти намагаються їх уникати (пам'ятник - «героям ставлять»). Навіть знайомі дієслова не завжди диференціюють (поїти - годувати, писати - малювати) і використовують неправильно у мовленнєвому контексті.

Своєрідність лексичних помилок виявляється в тому, що діти;

- неправильно називають предмети за зовнішніми ознаками («майка» - сорочка, «жук» - павук);

- замінюють назви предметів, що подібні за призначенням («миска» - тарілка, «диван» - крісло);

- замінюють назви предметів на інші, які ситуативно пов'язані з ними («пошта» - лист, газета);

- частину предмета замінюють його назвою («дерево» - стовбур, «машина» - колесо, кузов);

- замінюють слова, що позначають родові поняття, словами, що позначають видові поняття і навпаки (дерево - береза, посуд - тарілки);

- замість одного слова використовують словосполучення (шланг - «щоб воду лити», сопілка - «щоб грати»);

- назви дій замінюють словами, близькими за ситуацією та зовнішніми ознаками (вишиває, плете - «шиє»).

У словнику дітей мало узагальнених понять, в основному це іграшки, посуд, одяг, квіти. Не часто використовують антоніми, практично відсутні синоніми. Поняттям «великий - маленький» для позначення величини предмета підміняють слова довгий, короткий, високий, низький, товстий, тонкий, широкий, вузький. Це обумовлює випадки порушення лексичного поєднання.

Серед прикметників використовують якісні, що позначають ті ознаки, які діти сприймають безпосередньо, - величину, форму, колір, деякі властивості предметів. Відносні та присвійні прикметники застосовують тільки для вираження добре знайомих відношень («мамина сумка»). Прислівники використовуються досить рідко.

Діти користуються різними займенниками, простими прийменниками (особливо для вираження просторових відношень - у, до, на, під, за тощо). Рідко зустрічаються прийменники, які виражають обставини, характеристику дії чи стани, властивості предметів або спосіб дії (біля, між, через тощо).

Прийменники можуть замінюватися або пропускатися, причому це може стосуватися одного і того ж прийменника. Це вказує на неповну сформованість розуміння значень навіть простих прийменників.

Не сформоване образне мовлення. Діти не розуміють і не користуються лексико-семантичними засобами експресивності: словами з переносним значенням, багатозначними словами, синонімами, епітетами, метафорами, порівняннями; у розвитку синтаксичних засобів спостерігаються порушення розуміння та труднощі використання малих форм народної творчості (прислів'їв, приказок, загадок, фразеологізмів тощо).

У дітей із III рівнем ЗНМ недостатньо сформовані граматичні форми. Імпресивний аграматизм проявляється у недостатньому розумінні морфологічної структури слова. Зазначаються труднощі в розумінні складних логіко-граматичних конструкцій, що виражають причинно-наслідкові та часово-просторові відношення. В експресивному мовленні діти мають помилки у відмінкових закінченнях, змішування часових та видових форм дієслова, помилки в узгодженні та керуванні. Способами словотворення діти майже не користуються. Відмічаються труднощі підбору споріднених слів, в утворенні іменників і прикметників із зменшено-пестливими суфіксами (козенята - «козлючата», дверцята - «дверочки», маленький - «помалюскін стілець»), дієслів із префіксами, прикметників від іменників (глиняний посуд - «глиновий», скляна ваза - «склова»). Часто словотворення підмінюється словозміною. Велика кількість помилок допускається і під час самої словозміни, з-за чого порушується синтаксичний зв'язок слів у реченнях, які виражають часові, просторові і причинно-наслідкові відношення. Досить стійкими є помилки в узгодженні прикметника з іменником у роді, числі, відмінку («Я глаю синій мятей» — Я граю синім м'ячем); числівника з іменником усіх родів («один відло» - одне відро, «два лути» - дві руки, «пять луках» - п'ять рук).

У більшості дітей зберігаються недоліки вимови звуків і порушення звуко-складової структури слова, що створює значні труднощі в оволодінні

дітьми звуковим аналізом та синтезом слів. Звуки, які діти можуть вимовляти правильно ізольовано, у самотійному мовленні звучать недостатньо чітко. Характерні такі ознаки:

- недиференційована вимова свистячих, шиплячих звуків, африкатів, сонорів. Один звук може замінюватися одночасно двома або кількома звуками даної або близької фонетичної групи (звук с', недостатньо чіткий, замінює звуки: с - «сянкі», ц - «сіфла» - цифра, ш - «сюба», ч - «сяйнік»);

- заміна звуків, більш простих за артикуляцією. Найчастіше це заміни сонорів («люка, кольова» - рука, корова), свистячих та шиплячих («дук» — жук, «танк»і - санки);

- нестійке використання звука, коли в різних словах він вимовляється по-різному («палад» - парад, «паяход» - паракход, «ляк» - рак);

- змішування звуків, коли ізольовано дитина вимовляє певні звуки правильно, а у словах і реченнях - взаємозамінює їх. Це стосується свистячих, шиплячих звуків, сонорів і звуків л', г,к, х - при цьому може спостерігатися спотворення деяких фонем (міжзубна вимова, велярна вимова звука р);

- оглушення звуків («папуся» - бабуся, «тупок» - дубок), відсутність пом'якшення («пат» - п'ять).

Діагностичним показником є порушення звуко-складової структури слова, яке по-різному видозмінює складовий склад слова. Повторюючи за логопедом правильно слова, які мають 3- 4 склади, у самотійному мовленні їх часто спотворюють: скорочують, роблять перестановки звуків і складів («коловода» - сковорода, «мосикал» - мотоцикл, «лілісідіст» - велосипедист). Типовими є персеверації складів, антиципації, додавання зайвих звуків і складів («бабаян» - барабан, «астобус» - автобус).

Встановлена певна залежність між характером помилок складового складу і станом сенсорних (фонематичних) або моторних (артикуляційних) можливостей дитини. Превалювання помилок, які виражаються у перестановці або додаванні складів, свідчать про первинне недорозвинення

слухового сприймання дитини. У цих дітей уподібнення складів і скорочення збігу приголосних зустрічається нечасто і має змінний характер.

Помилки на кшталт скорочення кількості складів, уподібнення складів один одному, скорочення при збігу приголосних вказує на превалююче порушення артикуляційної сфери і має більш стійкий характер. Труднощі в оволодінні дітьми словниковим запасом, граматичною будовою рідної мови і звуковимовою гальмують процес розвитку зв'язного мовлення і, насамперед, перехід від ситуативної його форми до контекстної (переказ, розповідь - опис, розповідь за сюжетною картиною або серією картин, творче розповідання). Правильно розуміючи логічний взаємозв'язок подій, діти обмежуються переліком дій.

Наприклад, розповідь Михайла К., 6 років, за сюжетною картинкою «Зимові розваги»: «Діти люблять снігову бабу. Вони на дволі ісе хосють одну бабу зловити. Вони спосятку маленький клубосьок із снігу. Потім тлохи великий. І зовсім великий. І плинесли молкву, вуглики. І відло».

Розповідь - опис мало доступна для дітей: зазвичай вони обмежуються перерахуванням окремих предметів і їх частин. Під час переказу помиляються у переданні логічної послідовності подій, пропускають окремі ланцюги, «гублять» дійових осіб. Частина дітей виявляється здібною відповідати лише на запитання за змістом твору. Таким чином, III рівень ЗНМ має такі особливості:

- на фоні порівняно розгорнутого мовлення спостерігається неточне знання і неточне використання багатьох побутових слів. У активному словнику превалюють іменники і дієслова. Мало слів, які характеризують якості, ознаки, стани предметів і дій. Спостерігаються помилки у використанні простих прийменників і майже не використовують складні прийменники;

- спостерігається недостатня сформованість граматичних форм мови - помилки у відмінкових закінченнях, змішування часових та видових форм дієслів, помилки в узгодженні та керуванні. Способами словотворення діти майже не користуються;

- в активному мовленні використовуються здебільшого прості речення. Відмічаються великі труднощі, а часто повне невміння поширювати речення і будувати складні речення;

- у більшості дітей зберігаються недоліки вимови звуків і порушення структури слова, що утворює великі труднощі в оволодінні звуковим аналізом і синтезом слів;

- розуміння побутового мовлення зазвичай хороше, але іноді виявляється незнання окремих слів і виразів, змішування смислових значень слів, близьких за звучанням, недостатнє оволодіння багатьма граматичними формами.

Отже, експресивне мовлення дітей III рівня ЗНМ з усіма вказаними особливостями може слугувати засобом спілкування лише у певних умовах, які вимагають постійної допомоги і спонукання у вигляді додаткових питань, підказок, оцінних і заохочувальних суджень із боку логопеда, вихователя, батьків.

На сучасному етапі розвитку логопедії розроблена характеристика ще одного (IV) рівня порушення мовленнєвого розвитку, описана в спеціальній літературі Т.Б. Філічевою стосовно дітей 7-го року життя третього року навчання.

На **четвертому рівні ЗНМ** відмічається в цілому більш високий рівень мовленнєвих навичок. Але мовлення у повному обсязі ще не відповідає нормі. Різний рівень мовленнєвих засобів дозволив поділити всіх дітей на дві неоднорідні групи: діти, які достатньо вільно оволоділи фразовим мовленням (70- 80%), і діти з більш обмеженим мовленнєвим досвідом і недосконалими мовними засобами (20-30%). В цілому діти IV рівня ЗНМ не мають грубих порушень звуковимови, але у них відмічається недостатньо чітка диференціація звуків. Порушення звуко-складової структури слова виявляються у різних варіантах спотворення його звуконаповнення, оскільки дітям важко утримувати в пам'яті граматичний образ слова. У них відмічаються персеверації, перестановка звуків і складів, скорочення приголосних при збігові, заміни складів, пропуски складів.

Поряд із неповною сформованістю звуко-складової структури слова у дітей відзначається недостатня виразність мовлення, нечітка дикція, яка складає враження загальної змазаності мовлення, змішування звуків, що свідчить про низький рівень сформованості диференційованого сприймання фонем і є важливим показником незавершеного процесу фонемотворення.

У дітей спостерігаються деякі порушення смислової сторони мовлення. Словниковий запас недостатньо точний за способом використання. В ньому спостерігаються, в основному, слова, які позначають конкретні предмети і дії, і мало слів, які позначають абстрактні та узагальнюючі поняття. Це веде до стереотипності лексичного запасу, частому використанню одних і тих самих слів. Лексичні помилки проявляються у заміні слів, близьких за значенням (хлопчик чистить віником замість підмітає), за ситуацією (фонтан - водичка ллється, бризкає; конура - домок, дупло), у неточному використанні і змішуванні ознак (високий дім - великий, сміливий хлопчик - швидкий). Великі труднощі діти мають під час підбору синонімів, антонімічних відношень абстрактних слів (жадібність - нежадібність; повага - злий, доброта), споріднених слів. Метафори і порівняння, слова з переносним значенням часто взагалі є недоступними для їх розуміння.

Недостатній рівень сформованості лексичних засобів мови особливо яскраво проявляється у розумінні і використанні фраз, прислів'їв з переносним значенням (наприклад, рум'яний, як яблуко - багато з'їв яблук). Обмеженість мовних засобів позначається і на словозміні та словотворенні. У дітей залишаються помилки у використанні форм множини з використанням непродуктивних закінчень («дереви», «гнізди», «побачили воронов», «ведмідей»). Характерне змішування форм відмінювання, особливо під час оволодіння конструкціями місцевого відмінку. В активному мовленні правильно використовуються лише прості і добре відпрацьовані раніше прийменники (у, на, під). Складні прийменники часто застосовують із помилками або замінюють їх (з-під, поміж, із-за, через).

У словотворенні значні труднощі спостерігаються під час утворення слів із відтінками збільшеності та суб'єктивної оцінки згрубілості (дім, ніс - великий, замість домище, носище), малознайомих складних слів (льодохід — «льодок», водолаз - «він під водою ходить»). Складності виникають під час диференціювання дієслів із префіксами (відсунути - присунути, прийти - перейти). Характерною ознакою дітей IV рівня розвитку мовлення є порушення зв'язного мовлення: порушення логічної послідовності, застрягання на другорядних деталях, пропуски головних подій, повторення окремих епізодів під час складання розповіді на задану тему, за сюжетною картиною та серією сюжетних картин. Прості речення у самостійних розповідях дітей часто складаються з підмета, присудка, додатка, що пов'язано з недостатністю в їхньому лексичному запасі прикметників, прислівників, числівників, дієприкметників, дієприслівників. Структура складних речень у низці випадків виявляється спрощеною («Таня малювала дім, а Мишко ліпив гриб»).

Є випадки пропуску членів речення, особливо підмета, рідко зустрічаються розділові та протиставні сполучники. Не в повному обсязі засвоєні складнопідрядні сполучники, майже немає речень з підрядними умови, часу, місця, речень допустових. Розуміючи правильний хід подій, діти не завжди правильно використовують форму складнопідрядного речення (Олівець зламався, як я багато малювала). Таким чином, на фоні розгорнутого мовлення у цих дітей відмічаються окремі відхилення кожного з компонентів мовленнєвої системи. Це говорить про те, що діти не досягли того рівня мовленнєвого розвитку, який властивий їхнім одноліткам із нормальним мовленням. Отже, при ЗНМ спостерігаються відхилення у формуванні мовленнєвої діяльності: діяльності засвоєння мови (усіх її сторін) і діяльності використання мови з метою спілкування.

РОЗДІЛ 2. НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

2.1. Інклюзивна освіта: сутність, функції та переваги.

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

Поняття інклюзії (англ. inclusion – включення; франц. inclusif – той, хто включає в себе; лат. include – заключаю, включаю) – означає процес активного включення в суспільні стосунки всіх громадян, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей.

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

Водночас у розумінні багатьох людей інклюзія пов'язана лише з особами, які мають «інвалідність» — міру втрати здоров'я у зв'язку із захворюванням, травмою (її наслідками) або вродженими вадами, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження життєдіяльності особи». Так, особи з інвалідністю — це особи, які мають стійкі фізичні, психічні, інтелектуальні чи сенсорні порушення, що можуть заважати повній та ефективній участі таких осіб у житті суспільства на рівні з іншими.

Проте діти, які потребують інклюзивної освіти, можуть і не мати інвалідності, але вони мають ООП. Згідно з Законом України «Про освіту» дитина з ООП — «це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту».

ЮНЕСКО розглядає дітей з ООП як широке поняття. Зокрема, до дітей

з ООП ЮНЕСКО відносить дітей, які мають такі порушення в розвитку: емоційні і поведінкові, мовлення та спілкування, труднощі в навчанні, затримка/обмеження інтелектуального розвитку, фізичні/нейромоторні, зору, слуху. Цей список доповнюють діти, які виховуються у несприятливому середовищі; діти, що належать до груп етнічних меншин; діти вулиці та діти з ВІЛ-інфекцією/СНІДом.

Для роботи з такими дітьми важливо розуміти відмінності між поняттями «виключення», «сегрегація», «інтеграція» й «інклюзивна освіта».

«*Виключення*» виникає, коли учнів у будь-який спосіб, прямо чи опосередковано, позбавляють доступу до освіти або відмовляють у такому доступі.

«*Сегрегація*» – це ситуація, у якій діти з ООП отримують освіту у відокремлених закладах (установах), пристосованих до різних або до певного виду порушень дітей, в ізоляції від інших дітей.

«*Інтеграція*» – це процес влаштування дітей з ООП до існуючих закладів освіти з розумінням того, що діти з ООП зможуть пристосуватися до стандартизованих вимог таких закладів.

Концепція інклюзивної освіти отримала розвиток із концепції інтеграції, що застосовується під час переходу до нових підходів освіти дітей з ООП. Порівняння відмінностей цих концепцій дає можливість виокремити принципово важливі аспекти. Так, інтеграція дітей з ООП відбувається шляхом перенесення елементів спеціальної освіти у систему загальної освіти. За таких умов лише незначна частина дітей з ООП може бути повністю включена у систему звичайних шкіл.

Основним обмеженням інтеграції стало те, що за таких умов не відбуваються зміни в організації освітнього процесу, тобто у програмах, методиках і стратегіях навчання. Відсутність таких організаційних змін під час інтеграції стала основним бар'єром для реалізації політики і впровадження практик включення дітей з ООП у загальноосвітнє

середовище. Переосмислення цього процесу призвело до появи нового терміну — «інклюзивна освіта». Зокрема, інклюзивна освіта передбачає, що бар'єри і труднощі у навчанні, з якими стикаються учні з ООП у школах, відбуваються через існуючу практику освітнього процесу, а також через негнучкі методи навчання. *За умов інклюзивної освіти необхідно не адаптувати учнів до існуючих вимог школи, а реформувати заклади освіти, шукати інші педагогічні підходи до навчання таким чином, щоб враховувати ООП учнів.*

Вперше термін «інклюзивна освіта» був використаний у Саламанській декларації, прийнятій на Всесвітній конференції у 1994 році за підтримки ЮНЕСКО, згідно з якою інклюзивна освіта ґрунтується на певній системі *принципів* — базових вимог, виконання яких забезпечить її ефективність, а саме:

- кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності й освітні потреби;
- усі діти мають навчатися разом у будь-яких випадках, коли це виявляється можливим, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;
- заклади освіти мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів, узгоджуючи різні види і темпи навчання;
- заклади освіти повинні забезпечувати якісну освіту для всіх, розробляючи відповідні навчальні плани, стратегії викладання, вживаючи організаційних заходів;
- діти мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм в освітньому процесі;
- інклюзивна освіта — найефективніший засіб, що гарантує солідарність, співучасть, взаємодопомогу, розуміння між дітьми.

Однак інклюзивна освіта не ставить за мету зробити всіх однаковими. Інклюзивна освіта в широкому розумінні передбачає створення рівних можливостей для всіх дітей з ООП і забезпечення їх успіху в освітньому

процесі та подальшому житті.

Інклюзивна освіта – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти шляхом організації навчання дітей у закладах освіти на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей у навчально-пізнавальній діяльності.

Саме тому інклюзивна освіта передбачає розроблення і запровадження широкого спектра освітніх стратегій та освітніх послуг для більш гнучкого реагування на розмаїття ООП учнів.

Варто підкреслити, що інклюзивна освіта є альтернативою системі спеціальної освіти, за якою діти навчаються окремо від інших дітей або на індивідуальній формі здобуття освіти.

Розвиток інклюзивної освіти у жодному разі не зменшує значення спеціальної освіти, оскільки інклюзивна освіта є одним із напрямів освіти, варіантом надання освітніх послуг дитині з ООП.

Функції інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта виконує такі функції – основні напрями, за якими відбувається її реалізація (див. табл.).

За визначенням ЮНЕСКО інклюзивна освіта — це процес звернення і відповіді на різноманітні освітні потреби дітей через забезпечення їхньої участі у навчанні, культурних заходах і житті громади та зменшення виключення в освіті.

Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ) розглядає інклюзивну освіту крізь призму концепції «Школа, дружня до дитини», де створюється середовище для якісного й ефективного навчання з відповідними фізичними умовами, політикою і послугами. Згідно з концепцією ЮНІСЕФ «Школа, дружня до дитини»:

- виявляє виключених із групи дітей і долучає їх до освіти;
- визнає освіту правом кожної дитини;
- сприяє дотриманню прав і благополуччя кожної дитини;
- надає обов’язкову безоплатну освіту, доступну для дітей з груп

ризика;

- поважає відмінності і забезпечує рівноправність в освіті для всіх дітей;
- відповідає освітнім потребам дитини, а також гендерному, етнічному, релігійному і соціальному розмаїттю.

Функції інклюзивної освіти

Сутність	Характеристика
Правова	• забезпечення права дітей з ООП на здобуття освіти в умовах звичайних закладів освіти за місцем проживання дитини; • попередження і боротьба з виключенням в освіті; • виявлення й усунення чинників, що перешкоджають реалізації прав дитини з ООП на освіту на умовах рівності і доступності
Соціалізації	• засвоєння дітьми з ООП широкого кола цінностей, соціальних ролей і очікувань, на основі яких складається повсякденне життя людей, а також цінностей, що пропагуються закладом освіти; • формування людської особистості на основі засвоєння дітьми з ООП знань, навичок, цінностей культурної спадщини, накопичених соціумом; • включення дітей з ООП у соціокультурний простір класу, школи, громади, держави
Виховна	• формування позитивного і толерантного ставлення суспільства до осіб з ООП як до рівних, створення соціокультурного середовища; • формування у дітей з ООП почуття поваги і власної гідності, усвідомлення, що вони є повноцінними членами суспільства
Освітня	• засвоєння дітьми з ООП системи знань, умінь і навичок, необхідних для розвитку потенціалу та подальшої успішної інтеграції у суспільство
Економічна	• підготовка осіб з ООП до трудової діяльності, розвиток і використання їхнього потенціалу на ринку праці; • зменшення кількості громадян, що перебувають на

	соціальному забезпеченні у держави.
--	-------------------------------------

Комітет із прав осіб з інвалідністю ООН визначає інклюзивну освіту як:

- фундаментальне право всіх учнів. Важливо, що це право належить кожному конкретному учню, а не батькам чи опікунам. Відповідальність батьків у цьому випадку підпорядковується праву дитини;
- принцип, який цінує добробут усіх учнів, поважає невід’ємну гідність і самостійність, визнає індивідуальні потреби і здатність бути ефективно включеним у суспільне життя та робити у нього свій внесок;
- спосіб реалізації інших прав людини. Це основний спосіб, за допомогою якого особи з ООП можуть покінчити з бідністю, отримати можливість повноправної участі у житті своїх громад і домогтися захисту від експлуатації. Це також є основним способом для побудови інклюзивного суспільства;
- результат процесу безперервного і проактивного зобов’язання щодо ліквідації бар’єрів, які перешкоджають праву на освіту, разом із відповідними змінами в культурі, політиці та практиці звичайних шкіл з метою прийняття й ефективного включення усіх учнів.

Науковці Великобританії Тоні Бут і Мел Ейнскоу під інклюзивною освітою розуміють стратегію, яку розробляють і реалізують учасники освітнього процесу (діти, батьки, адміністрація та працівники школи) і яка дає змогу подолати бар’єри на шляху здобуття освіти будь-якою дитиною. Для цього вчені розробили механізм само оцінювання «індекс інклюзії», що ґрунтується на трьох ключових аспектах: інклюзивній культурі, інклюзивній політиці та інклюзивній практиці.

Створення інклюзивної культури передбачає формування такої ціннісної системи, що забезпечує виникнення у закладі освіти атмосфери доброзичливості, безпеки та прийняття, яка б стимулювала учнів до співпраці

і взаємодопомоги. Така інклюзивна культура сприяє створенню єдиної системи цінностей, що приймається і поділяється усіма. Розвиток школи стає постійним і безперервним процесом.

Розроблення інклюзивної політики відбувається через побудову чіткої структури цілей і принципів керування освітнім процесом. Стратегія роботи закладу освіти спрямована на формування інклюзивного освітнього середовища для всіх учнів. Вона заохочує заклад охоплювати всіх дітей, які проживають у даній місцевості, і докладати зусиль для мінімізації чинників, що призводять до їх виключення. Політика щодо надання підтримки регулює всі заходи, які посилюють спроможність закладу освіти враховувати у своїй діяльності різноманітні ООП, виходячи з принципу цінності кожної дитини.

Переваги інклюзивної освіти.

Розвиток інклюзивної практики окреслює шляхи того, чому і як навчають і навчаються на основі інклюзивних цінностей та політики, а також як інклюзивні цінності впливають на структурування і зміст освітнього процесу. Освітній процес будується таким чином, що в навчанні від початку враховуються ООП. Передбачається, що діти, допомагаючи одне одному, самі стають ресурсом для навчання. Дорослі співпрацюють між собою і всі разом несуть спільну відповідальність за навчання дітей.

Отже, інклюзивна освіта вимагає радикальних змін від закладів освіти. Вона передбачає істотні зміни в культурі, політиці і практичній діяльності закладів освіти, а також створення інклюзивного освітнього середовища – сукупності умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку дітей з урахуванням їхніх потреб і можливостей.

Традиційний освітній процес	Інклюзивний освітній процес
1. Діти з ООП навчаються виключно у закладах спеціальної освіти або вдома. 2. ООП дітей в освітньому процесі не враховуються. 3. Освітні цілі для всіх дітей однакові. 4. Усі учні мають опанувати уніфікований освітній план у визначені терміни. 5. Оцінювання проводиться за однаковим підходом для всіх. 6. Оцінювання результатів навчання відбувається шляхом порівняння із загальним освітнім планом на основі визначених критеріїв навчальних досягнень учнів. 7. Успішність кожного учня визначається порівнюючи найкращими результатами. 8. Батьки є пасивними учасниками освітнього процесу.	1. Діти з ООП навчаються у звичайних закладах освіти й отримують психолого-педагогічну допомогу. 2. ООП є основою для планування освітнього процесу. 3. Освітні цілі визначаються залежно від ООП дитини. 4. Для кожного учня з ООП розробляється індивідуальна програма розвитку. За потреби розробляється індивідуальний навчальний план. 5. Використовуються адаптовані стратегії і методи оцінювання. 6. Основним критерієм успішності є індивідуальні досягнення учня з ООП. 7. Успішність навчання розглядається на основі врахування прогресу в розвитку дитини. 8. Батьки беруть активну участь в освітньому процесі; на них покладені певні зобов'язання.

Інклюзивна школа – це заклад загальної середньої освіти, «який забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує освітні програми, фізичне середовище, методи і форми навчання; використовує існуючі в громаді ресурси; залучає батьків; співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних ООП дітей; створює позитивний клімат в освітньому середовищі».

Інклюзивна освіта стосується не лише дітей з ООП та їхніх батьків, а й інших учнів. У цьому процесі важливою є роль педагогічних працівників, зокрема, щоб кожна дитина могла вчитися з найбільшою для себе користю. Тому інклюзивна освіта — це системний процес налагодженої взаємодії усіх учасників освітнього процесу, ефективність якого залежить від усвідомлення переваг інклюзивної освіти:

- *для дітей з ООП.* Можливість навчатися за місцем проживання;

можливість соціалізації зі своїми однолітками; особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу з урахуванням сильних сторін і здібностей учня; можливість отримувати додаткові освітні послуги; подальша інтеграція у суспільство, вступ до закладів вищої освіти тощо;

- **для решти дітей.** Розуміння багатоманітності; діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до ООП, налагоджувати та підтримувати дружні стосунки з дітьми, які відрізняються від них; діти вчаться співробітництву, взаємодопомозі, співчуттю;

- **для батьків дітей з ООП.** Можливість брати участь в ухваленні рішень щодо навчання своєї дитини; краще розуміння ООП своїх дітей; допомагає сформулювати чітку мету освітнього процесу дитини;

- **для батьків інших дітей.** Розширити своє розуміння і сприйняття інклюзивної освіти, можливість підтримати інших батьків;

- **для педагогічних працівників.** В інклюзивному класі педагоги, працюючи із дітьми з ООП, прагнуть до професійного розвитку, оволодівають різноманітними методами навчання і розвитку дітей з ООП; інклюзивна освіта допомагає налагодити співпрацю педагогічних працівників у закладі освіти і застосовувати командний підхід до реалізації освітнього процесу, а також отримувати методичну та консультативну допомогу від фахівців ІРЦ і РЦППО;

- **для адміністрації закладів освіти.** Створення у закладах освіти спеціальних умов: забезпечення безперешкодного доступу до будівель і приміщень закладів освіти; забезпечення закладів освіти необхідними навчально-методичними посібниками, підручниками, спеціальним обладнанням; забезпечення відповідного штату педагогічних працівників (асистента вчителя, вчителя-дефектолога, практичного психолога та інших); активне залучення батьків до процесу навчання дитини;

- **для суспільства.** Формування активного члена суспільства, який робить внесок у розбудову держави; розвиток інклюзивної культури у суспільстві: формування почуття толерантності, терпимості, милосердя,

взаємоповаги, сприйняття відмінностей інших людей.

Отже, інклюзивна освіта – це безперервний процес, спрямований на створення інклюзивного освітнього середовища на основі принципів толерантного ставлення, поваги до індивідуальних особливостей дитини і недопущення дискримінації.

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

2.2. Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

Завдання команди психолого-педагогічного супроводу.

З метою забезпечення ефективності освітнього процесу дітей з ООП, які здобувають освіту в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти, утворюється команда психолого-педагогічного супроводу (далі – КППС).

Психолого-педагогічний супровід – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу і розвитку дитини, передбачена ІПР.

На КППС покладається виконання таких завдань:

- збір інформації про особливості розвитку дитини, її інтереси, труднощі, освітні потреби на етапах створення, реалізації та моніторингу виконання ІПР;
- визначення напрямів психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг, що можуть бути надані в межах закладу освіти на підставі висновку ІРЦ, і забезпечення надання цих послуг;
- розроблення ІПР для кожної дитини з ООП і моніторинг її виконання з метою коригування та визначення динаміки розвитку дитини;

- надання методичної підтримки педагогічним працівникам закладу освіти з організації інклюзивного навчання;
- створення належних умов для інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище;
- проведення консультативної роботи з батьками дітей з ООП щодо особливостей їхнього розвитку, навчання і виховання;
- проведення інформаційно-просвітницької роботи у закладі освіти серед педагогічних працівників, батьків і дітей з метою недопущення дискримінації та порушення прав дитини, формування дружнього і неупередженого ставлення до дітей з ООП.

Склад команди психолого-педагогічного супроводу.

До складу КППС входять:

постійні учасники: директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів (класний керівник), учитель-предметник, асистент учителя, практичний психолог, соціальний педагог, учитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП), вчитель-реабілітолог і батьки або законні представники дитини з ООП та інші;

залучені фахівці: медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей та інші.

Загальне керівництво КППС покладається на директора або заступника директора з навчально-виховної роботи, який несе відповідальність за виконання покладених на КППС завдань і розподіл функцій між її учасниками.

Організація роботи команди психолого-педагогічного супроводу.

Робота КППС здійснюється в межах основного робочого часу працівників.

Однією з організаційних форм діяльності КППС є засідання її учасників, яке проводиться не менше трьох разів упродовж навчального року. У разі потреби скликаються позачергові засідання. Ініціювати позачергове засідання КППС може будь-хто з її учасників.

Головою засідання КППС є директор або заступник директора з навчально-виховної роботи в закладі загальної середньої освіти.

Рішення засідання КППС приймаються за результатами колегіального обговорення інформації кожного її учасника відкритим голосуванням (за умови присутності на засіданні не менше 2/3 від загального складу). Рішення засідання КППС оформлюється протоколом, який веде секретар засідання. Протокол засідання підписується головою, секретарем і всіма учасниками засідання. Секретар призначається із числа складу постійних учасників КППС.

Основними принципами діяльності КППС є:

- повага до індивідуальних особливостей дитини з ООП;
- дотримання інтересів дитини з ООП, недопущення дискримінації та порушення її прав;
- командний підхід;
- активна співпраця з батьками дитини з ООП, залучення їх до освітнього процесу і розробки ІПР;
- конфіденційність і дотримання етичних принципів;
- міжвідомча співпраця.

Відповідно до висновку ІРЦ, індивідуальної програми реабілітації дитини з інвалідністю (за наявності), КППС складає ІПР дитини з ООП упродовж двох тижнів з моменту початку освітнього процесу. ІПР узгоджується з батьками і затверджується керівником закладу освіти.

КППС переглядає ІПР з метою її коригування і визначення прогресу розвитку дитини у закладі загальної середньої освіти двічі на рік (у разі потреби – частіше).

Відповідно до особливостей розвитку дитини з ООП КППС розробляє ІНП та ІПР у закладі загальної середньої освіти. КППС визначає способи адаптації (у разі потреби модифікації) освітнього середовища, навчальних матеріалів відповідно до потенційних можливостей і з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини з ООП.

Надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг здійснюється шляхом проведення індивідуальних і групових занять. У разі виникнення труднощів у реалізації ІПР КППС звертається до фахівців ІРЦ щодо надання методичної допомоги.

КППС формує та узгоджує з батьками розклад психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових занять дитини з ООП, що проводяться педагогічними працівниками закладу освіти та/або залученими фахівцями ІРЦ, інших установ/закладів, фізичними особами, які мають право здійснювати освітню діяльність у сфері освіти.

Кожен член КППС виконує покладені на нього функції.

Функції членів команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами

Посада	Функції
Адміністрація закладу освіти (директор або заступник директора з навчально-виховної роботи)	• Формування складу КППС; • призначення відповідальної особи щодо координації розроблення ІПР; • організація роботи КППС; • контроль за виконанням висновку ІРЦ; • залучення фахівців (у тому числі фахівців ІРЦ) для надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП; • контроль за виконанням завдань учасниками КППС своїх функцій; • розроблення спільно з іншими учасниками КППС індивідуального навчального плану з ООП; • залучення батьків дитини з ООП до розроблення і погодження ІПР; • оцінка діяльності педагогічних працівників, залучених до реалізації ІПР; • моніторинг виконання ІПР
Вчитель початкових класів і вчителі-предметники загально-освітньої підготовки	• Забезпечення освітнього процесу дитини з ООП з урахуванням особливостей її розвитку та ІПР; • підготовка інформації для учасників засідання КППС про особливості навчально-пізнавальної діяльності дитини з ООП, її сильні сторони і потреби; результати виконання дитиною навчальної програми; • участь у підготовці індивідуального навчального плану дитини з ООП; • розробка індивідуальної навчальної програми в закладі загальної середньої освіти; • визначення спільно з іншими педагогічними працівниками рівня досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ІПР;

	• створення належного мікроклімату в колективі; • надання інформації батькам про стан засвоєння навчальної програми дитиною з ООП
Практичний психолог	• Вивчення і моніторинг психічного розвитку дитини з ООП; • психологічний супровід дитини з ООП; • надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП згідно з ІПР; • надання рекомендацій, консультацій та методичної допомоги педагогічним працівникам закладу освіти у роботі з дитиною з ООП; • консультативна робота з батьками дитини з ООП; • просвітницька робота щодо формування психологічної готовності в учасників освітнього процесу до взаємодії в інклюзивному середовищі
Соціальний педагог	• Соціально-педагогічний патронаж дитини з ООП та її батьків; • виявлення соціальних проблем, які потребують негайного вирішення, у разі потреби направлення до відповідних фахівців з метою надання допомоги; • вивчення соціальних умов розвитку дитини з ООП; • соціалізація дитини з ООП, адаптація її у новому колективі; • інформування дитини з ООП та її батьків про мережу закладів позашкільної освіти, залучення дитини до участі в гуртках, секціях з урахуванням її можливостей;
	• надання рекомендацій учасникам освітнього процесу щодо шляхів ефективної інтеграції дитини з ООП у колектив однолітків, формування позитивного мікроклімату в дитячому колективі, подолання особистісних, міжособистісних конфліктів; • захист прав дитини з ООП, за відповідним дорученням представлення її інтересів у певних органах і службах

Вчителі-дефектологи, вчитель-реабілітолог	• Забезпечення освітнього процесу дитини з ООП з урахуванням особливостей її розвитку та ІПР; • підготовка інформації для учасників засідання КППС про особливості навчально-пізнавальної діяльності дитини з ООП, її сильні сторони і потреби; результати виконання дитиною навчальної програми; • участь у підготовці індивідуального навчального плану дитини з ООП; • розробка індивідуального навчального плану у закладі загальної середньої освіти; • визначення спільно з іншими педагогічними працівниками рівня досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ІПР; • створення належного мікроклімату в колективі; • надання інформації батькам про стан засвоєння навчальної програми дитиною з ООП
Асистент учителя	• Спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів і потреб; • участь в організації освітнього процесу дитини з ООП; • участь у розробці ІПР; • участь у підготовці індивідуального навчального плану та індивідуальної навчальної програми; • адаптація освітнього середовища і навчальних матеріалів відповідно до потенційних можливостей та з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини з ООП; • оцінювання спільно із вчителем рівня досягнення кінцевої мети навчання, передбаченої ІПР; • підготовка інформації для учасників засідання КППС за результатами спостереження за дитиною щодо її індивідуальних особливостей, інтересів і потреб; • надання інформації батькам, педагогічним працівникам щодо особливостей розвитку дитини з ООП
Батьки дитини з ООП	• Надання інформації про дитину (стиль, спосіб навчання, успіхи, труднощі у виконанні домашніх завдань); • участь у роботі КППС, у тому числі залучення до складання ІПР; • створення умов для навчання, виховання і розвитку дитини
Медичний працівник закладу освіти	• Інформування учасників КППС про стан здоров'я дитини та її психофізичні особливості; • у разі потреби здійснює збір додаткової інформації від батьків, закладу охорони здоров'я щодо стану здоров'я дитини.

Варто підкреслити важливість взаємодії в освітньому процесі між учителем і асистентом учителя.

Асистент учителя як учасник освітнього процесу.

Основне завдання асистента вчителя – допомога вчителю у забезпеченні особистісно-орієнтованого, індивідуального підходу в освітньому процесі, зокрема у створенні ІПР для дитини з ООП.

У листі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту No1/9–675 від 25.09.2012 «Щодо посадових обов’язків асистента вчителя» визначено такі функції асистента вчителя:

- *організаційна:* допомагає в організації навчально-виховного процесу в класі з інклюзивним навчанням; надає допомогу учням з ООП в організації робочого місця; проводить спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів і потреб; допомагає концентрувати увагу, сприяє формуванню саморегуляції та самоконтролю учня; співпрацює з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з ООП та беруть участь у розробленні ІПР. Забезпечує разом з іншими працівниками здорові і безпечні умови навчання, виховання та праці. Веде встановлену педагогічну документацію;

- *навчально-розвиткова:* співпрацюючи з учителем класу, надає освітні послуги, спрямовані на задоволення освітніх потреб учнів; здійснює соціально-педагогічний супровід дітей з ООП, дбає про професійне самовизначення і соціальну адаптацію учнів. Сприяє розвитку дітей з ООП, поліпшенню їхнього психоемоційного стану. Стимулює розвиток соціальної активності дітей, сприяє виявленню і розкриттю їхніх здібностей, талантів, обдарувань шляхом їхньої участі в науковій, технічній, художній творчості. Створює навчально-виховні ситуації, атмосферу оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому;

- *діагностична:* разом із групою фахівців, які розробляють ІПР, вивчає особливості діяльності і розвитку дітей з ООП, оцінює навчальні досягнення дитини; оцінює виконання ІПР, вивчає й аналізує динаміку розвитку дитини;

- *прогностична*: на основі вивчення актуального і потенційного розвитку дитини бере участь у розробленні ІПР;
- *консультативна*: постійно спілкується з батьками, надаючи їм необхідну консультативну допомогу; інформує вчителя класу і батьків про досягнення дитини.

З метою конкретизації співпраці асистента вчителя і вчителя класу з інклюзивним навчанням можна подати таблицю:

Обов'язки вчителя та асистента вчителя

Обов'язки вчителя	Спільна робота вчителя та асистента вчителя	Обов'язки асистента вчителя
Вивчення можливостей та потреб дитини	Обговорити можливості учня з ООП, його сильні та слабкі сторони. Відвідувати зустрічі КППС зі складання ІНП, ІПР	Вести спостереження за особливостями психофізичного розвитку учня з ООП. Відвідувати зустрічі КППС зі складання ІНП, ІПР
Розробка програми Розробити програму навчання на основі робочого плану та ООП учня, розглянути альтернативи	Обговорити бажані результати для учня. Обговорити цілі ІПР. Участь у розробці ІНП, ІПР учня з ООП	Допомогти у підготовці ІНП, ІПР. Оновлювати інформацію про учнів та ІНП, ІПР
Планування Спланувати роботу на уроці та підібрати ресурси. Вибрати відповідний вид роботи згідно з ІНП. Визначити пріоритети	Обговорити підготовку матеріалу та зміну навчального плану з огляду на потреби учня	Допомогти у доборі і складанні матеріалів, у розробці візуальних засобів, надавати допомогу вчителю
Спостереження Розробити чітку систему організації навчально-виховного процесу в інклюзивному класі та очікувань щодо освітніх можливостей учня з ООП. Працювати відповідно до розробленої системи	Регулярно зустрічатись, щоб обговорювати досягнення учня з ООП. Обговорити реальний етап освітніх досягнень учня з ООП, його відповідність очікуванням, виконання ІНП, ІПР	Працювати відповідно до системи організації навчально-виховного процесу в інклюзивному класі, правил поведінки та очікувань можливостей учнів з ООП, його ІНП. Документувати і звітувати вчителю (у разі потреби)

Навчання	Чітко висловити результати та обмінятися досвідом. Обговорити конкретні стратегії, діяльність і результати, виконання завдань ІНП. Обговорити розташування робочого місця. Обговорити необхідність гнучкого розкладу відвідування уроків учнями з ООП	Проводити додаткові пояснення учням з ООП, адаптувати завдання, враховуючи можливості учня з ООП, корегувати їх навчальну діяльність. Спостерігати за їх діяльністю. Формувати і сприяти закріпленню конкретних умінь, навичок. Сприяти розвитку зв'язного мовлення учнів з ООП (під керівництвом учителя). Вести спостереження, надавати вчителю об'єктивну інформацію щодо навчальної діяльності учнів з ООП
Оцінка Слідкувати за прогресом учнів з ООП та оцінювати його	Обговорити спостереження. Обмінятися інформацією	Спостерігати за поведінкою учнів і надавати інформацію вчителю
Слідкувати за виконанням ІНП	Обговорити пропозиції щодо доповнення ІНП, ІПР (чи внесення змін)	Збирати і записувати дані для подальшого оцінювання учня, внесення доповнень до ІНП. Вносити пропозиції вчителю щодо завдань, розроблених для учня з ООП
Звітування Звітувати перед батьками та КППС	Обговорити інформацію про учня. Дотримуватися конфіденційності	Звітувати перед вчителем щодо сильних сторін учня з ООП, його досягнень і потреб. Звітувати перед учителем щодо поведінки учня і наслідків
Мати інформацію про поточний стан справ	Обговорювати інформацію про поточний стан справ.	Брати участь у підготовці інформації про поточний стан справ.

Потрібно також звернути увагу на різницю між асистентом дитини та асистентом вчителя.

Різниця між асистентом учителя та асистентом дитини

Критерій	Асистент учителя	Асистент дитини
Цілі діяльності	Освітні	Соціальні
Помічник	Вчителя	Дитини
Посада	Педагогічний працівник	Працівник надавача соціальної послуги
Підготовка	Педагогічна освіта	Спеціальне навчання, підтверджене відповідним свідоцтвом
Призначається	На клас	На дитину

Асистент дитини призначається для дітей, які навчаються в інклюзивному класі і мають складні порушення розвитку.

Асистентом дитини є працівник надавача соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання, яким можуть бути фахівці у сфері надання соціальних послуг, соціальні працівники, один з батьків дитини з ООП або особи, уповноважені ними, які пройшли спеціальне навчання, що підтверджено відповідним свідоцтвом.

Основним завданням асистента дитини є соціальний супровід дитини з ООП, що включає:

- надання санітарно-гігієнічної допомоги (вмивання, миття рук, одягання, роздягання, взування, допомога у користуванні туалетом тощо);
- організація пересування і допомога під час пересування у закладі освіти та на його території;
- організація харчування і допомога у прийманні їжі;
- навчання користуванню технічними допоміжними й обов'язковими гігієнічними засобами (протезами, інвалідними візками, катетерами тощо);
- спостереження за станом здоров'я відповідно до медичних рекомендацій, допомога у проведенні відповідних процедур (контроль за прийманням ліків за призначенням лікаря, вимірювання артеріального тиску тощо).

Батьки дитини з особливими освітніми потребами як активні учасники освітнього процесу.

Важливою частиною КППС є батьки. Батьки беруть участь в ухваленні рішень, що впливають на освіту та розвиток дитини. Як учасники освітнього процесу батьки мають право:

- надавати свій дозвіл на проведення комплексного оцінювання розвитку дитини в ІРЦ;
- мати повну інформацію про умови навчання дитини;
- надавати необхідну інформацію, що може вплинути на навчання і поведінку дитини у школі;
- брати участь у розробленні ІПР;
- отримувати від учителів та інших спеціалістів інформацію про розвиток, навчання й успішність дитини, зокрема про реалізацію ІПР;
- мати доступ до інформації про навчання дитини в школі, включаючи результати оцінювання і звіти;
- отримувати консультації фахівців, які працюють з дитиною;
- регулярно отримувати звіти про успіхи дитини упродовж навчального року;
- надавати дозвіл на додаткові послуги, що їх може потребувати дитина;
- оскаржувати рішення, які, на думку батьків, не найкращим чином задовольнятимуть ООП дитини, та працювати з КППС над пошуком кращих рішень.

Обмін важливою інформацією з батьками дасть змогу вчителям ефективно організовувати освітній процес. Така інформація може охоплювати:

- важливу медичну інформацію;
- успішні навчальні і поведінкові техніки, які батьки застосовують вдома;

- зміни в сім'ї – смерть родичів, розлучення батьків, загибель домашньої тварини;
- попередній досвід навчання дитини з ООП;
- намічені для дитини цілі, над досягненням яких батьки працюють вдома тощо.

Необхідною умовою успішної роботи КППС є налагодження взаємодії з ІРЦ, яка представлена в таблиці.

Взаємодія КППС та ІРЦ

КППС	ІРЦ
Інформування ІРЦ учасників КППС про загальні висновки і рекомендації ІРЦ на етапах створення ІПР	Визначення наявності у дитини ООП шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, оформлення відповідного висновку
У разі виявлення труднощів у навчанні, погіршенні або покращенні стану здоров'я дитини, направлені до ІРЦ для проходження комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини	
Визначення напрямів психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг, що можуть бути надані в межах закладу освіти на підставі висновку ІРЦ, і забезпечення надання цих послуг	Фахівці ІРЦ надають психолого-педагогічні, корекційно-розвиткові послуги шляхом проведення індивідуальних і групових занять
Розроблення ІПР для кожної дитини з ООП та моніторинг її виконання з метою коригування визначення динаміки розвитку дитини	Участь фахівця ІРЦ у підготовці ІПР, моніторинг розвитку дитини за запитом КППС
Формування запиту щодо надання методичної підтримки педагогічним працівникам закладу освіти з організації інклюзивного навчання	Надання методичної допомоги

Інформування:	Моніторинг динаміки розвитку дитини
• про дітей з ООП, які потребують проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку (за наявності згоди батьків); • про потребу у фахівцях для надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг; • про наявність дітей з ООП; • про результати виконання ІПР	

Отже, КППС – це взаємоузгоджена комплексна діяльність фахівців за участі батьків дитини з ООП, спрямована на створення необхідних умов в освітньому процесі, з метою розвитку особистості дитини, засвоєння нею знань, умінь і навичок, її самореалізації та соціалізації.

Особливістю діяльності КППС є індивідуальний підхід до вирішення завдань особистісного розвитку, навчання і виховання дитини.

Результативність КППС залежить від координованості дій усіх її членів. В основі діяльності КППС є міждисциплінарний підхід, що передбачає взаємодію спеціалістів багатьох галузей (загальна і спеціальна освіта, соціальна педагогіка, психологія тощо) та дає змогу комплексно організувати процеси розвитку, виховання, навчання і соціалізації дитини.

Для досягнення найкращого результату соціалізації та навчання дитини надзвичайно важливо сформувати позитивні стосунки між учасниками КППС.

2.3. Індивідуальна програма розвитку як документ реалізації індивідуальної освітньої траєкторії.

Передумовою у забезпеченні ефективності навчання дитини з ООП є індивідуалізація освітнього процесу з урахуванням її індивідуальних потреб і можливостей, здібностей та інтересів, що забезпечується шляхом розробки ІПР. Відповідно до Закону України «Про освіту», ІПР – документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних,

корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини задля визначення конкретних стратегій і підходів до навчання.

ІПР розробляється КППС з обов'язковим залученням батьків учня або його законних представників, затверджується керівником закладу освіти і підписується батьками.

ІПР складається впродовж двох тижнів з моменту початку освітнього процесу і переглядається двічі на рік (у разі потреби частіше) з метою її коригування, зокрема, коли:

- у дитини виникають труднощі у засвоєнні змісту навчального матеріалу;
- виникає необхідність перейти до нового рівня складності виконання завдань.

Структура ІПР включає такі розділи:

Назва розділу	Зміст розділу
1. Період виконання	Навчальний рік, на який складається ІПР
2. Загальна інформація про дитину	• Прізвище, ім'я, по батькові; • дата народження; • повне найменування закладу освіти; • рік навчання
3. Відомості про особливості розвитку учня	• Особливі освітні потреби; • стан здоров'я; • фізичний розвиток; • мовленнєвий розвиток; • розвиток когнітивної сфери; • розвиток емоційної сфери; • навчальна діяльність
4. Наявний рівень знань і вмінь учня	• Потенційні можливості; • потреби
5. Додаткові освітні і соціальні потреби учня	• Асистент учителя; • асистент дитини; • вчитель-логопед; • вчитель-дефектолог

6. Психолого-педагогічна допомога	• Найменування психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових занять; • фахівець, який проводить заняття; • місце, дата проведення і періодичність
7. Характеристика учня	• Сфера розвитку (емоційна, фізична, когнітивна, мовленнєва, соціальна): – стисла характеристика; – заплановані дії; – очікувані результати/уміння
8. Навчальні предмети (у разі потреби розроблення адаптованої або модифікованої програми)	• Навчальний предмет (програма - адаптована/модифікована); • звільнення від вивчення окремих навчальних предметів
9. Адаптація	• Пристосування середовища; • психолого-педагогічна адаптація; • адаптація матеріалу; • спеціальне обладнання для дитини
10. Освітній план	• Навчальний предмет: – цілі навчання; – зміст; – педагогічні технології, спрямовані на досягнення мети; – оцінювання знань, які засвоїв учень за рік/півріччя
Назва розділу	Зміст розділу
11. Джерела інформації	• Висновок ІРЦ; • попередня ІПР; • батьки; • учень; • інші
12. Члени групи з розроблення ІПР	• Прізвище, ім'я, по батькові; • найменування посади; • підпис
13. Узгодження ІПР	• Батьки/законні представники; • учень у разі, коли йому виповнилося 16 та більше років
14. План консультування батьків	• Дата; • мета; • відповідальні особи
15. Моніторинг стану розвитку учня і його навчальних досягнень	• Сфери розвитку/навчальні предмети; • строк проведення.

Технологія індивідуального планування і впровадження ІПР для дитини

складається з таких чотирьох взаємопов'язаних етапів:

- 1) вивчення можливостей і потреб учня;
- 2) розробка ІПР;
- 3) реалізація ІПР;
- 4) моніторинг реалізації ІПР, перегляд і внесення змін.

Вивчення потенційних можливостей і потреб учня (етап 1).

Вивчення потенційних можливостей і потреб учня дає змогу виявити індивідуальні особливості дитини: її поведінку, навчальні пріоритети, конкретні знання, вміння, навички, а також загальний рівень розвитку. Водночас варто зазначити, що етапу «Вивчення потенційних можливостей і потреб учня» передують організаційні заходи з боку адміністрації закладу освіти, які передбачають:

- знайомство з первинною інформацією про учня;
- визначення складу КППС;
- аналіз педагогічних і матеріальних ресурсів закладу освіти;
- залучення працівників ІРЦ та інших фахівців до складу КППС;
- планування і розподіл обов'язків між членами КППС щодо

вивчення потенційних можливостей та потреб учня.

КППС для розробки ІПР первинну інформацію про учня з ООП отримує з висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, який складають фахівці ІРЦ за такими напрямками:

Напрями оцінювання	Характеристика
Фізичний розвиток	Рівень загального розвитку, відповідності віковим нормам, розвиток дрібної моторики, спосіб пересування тощо
Мовленнєвий розвиток	Рівень розвитку і використання вербальної/невербальної мови, наявність мовленнєвого порушення та його структури
Когнітивна сфера	Рівень сформованості пізнавальних процесів (сприйняття, пам'ять, мислення, уява, увага)
Емоційна сфера	Здатність до вольового зусилля, схильність до проявів девіантної поведінки та її причин
Освітня діяльність	Рівень сформованості знань, умінь, навичок відповідно освітньої програми

КППС, починаючи з другого року навчання, інформацію про особливості розвитку учня може отримувати також зі шкільної документації (особиста справа учня, його зошити, зразки його робіт, класний журнал тощо), а також попередньої ІПР, звіту фахівців, які проводили психолого-педагогічні, корекційно-розвиткові заняття.

Важливо до першого етапу залучити батьків (або повнолітнього учня) за допомогою інформативної бесіди, під час якої пояснити, що ця інформація допоможе спланувати ефективний процес навчання і розвитку дитини.

Вивчення потенційних можливостей і потреб учня охоплює такі напрями:

- *актуальний рівень розвитку* (знання, уміння і навички; загальна поінформованість про навколишній світ, сформованість елементарних математичних, просторових уявлень, ступінь самостійності, координація руху, володіння гігієнічними навичками);
- *рівень мовленнєвого розвитку* (зрозумілість/виразність мовлення, використання мовлення як засобу спілкування з однолітками та дорослими: чи може дитина побудувати чітке висловлювання, чи достатній її словниковий запас, чи може використовувати мовлення для планування і регуляції власної діяльності);
- *особливості поведінки дитини* (особливості взаємодії з іншими дітьми та дорослими, адекватність емоційного реагування);
- *особливості поведінки дитини в навчальній ситуації* (чи може сидіти за партою, дотримуватися інструкції, критично оцінювати свою роботу; чи відповідає на поставлені запитання; як поводить себе з навчальними матеріалами; як взаємодіє з іншими дітьми під час виконання завдань тощо);
- *індивідуально-типологічні особливості*: темперамент, характер, наявність пізнавального інтересу (мотивації до пізнання нового), інтереси, мотивація до комунікації, рівень розвитку комунікативних здібностей;
- *адаптивну поведінку*: орієнтування у просторі класу, школи, дотримання вимог;

- загальну характеристику діяльності (темп, працездатність, способи подолання втоми).

Виявлені особливості розвитку дитини, її потенційні можливості є основою для подальшого планування цілей і завдань освітнього процесу. Кожен член КППС, вивчаючи відповідно до своєї компетенції сферу розвитку дитини, детально фіксує результати, які потім представляє для обговорення на спільному засіданні.

Приклад 1. Олександра, 6 років.

«Педагог: лічба механічна в межах п'яти, кольори самостійно не називає, зіставляє частково, величини розрізняє частково, в образотворчій діяльності потребує допомоги (підтримки засобів малювання – олівця, пензлика), постійного концентрування уваги на завданні, допомоги для орієнтування на аркуші. У самообслуговуванні частково залежна (потребує допомоги дорослого під час приймання їжі, відвідування туалету, одягання і роздягання). Потребує постійного супроводу педагога під час виконання різних завдань, оскільки спостерігається розфокусованість.

Практичний психолог: увага нестійка, мимовільна, емоційна, обсяг уваги знижений; пам'ять механічна, зорова; частково сформоване мислення за наочно-дієвими асоціаціями; емоційна сфера на стадії формування. Рівень розвитку пізнавальних процесів знижений (відповідає віку 2–3-річної дитини).

Вчитель-реабілітолог: координація рухів порушена, порушення рівноваги – атаксія, тонус м'язів низький.

Медичний працівник: спостерігається зниження імунітету, порушення зору (міопія, збіжна косоокість)».

Розробка індивідуальної програми розвитку (етап 2).

Результати вивчення обговорюються членами КППС на колегіальному засіданні, мета якого – узагальнення оцінки потенційних можливостей дитини та її потреб, поточного рівня знань, умінь і навичок та формулювання перспективних цілей у різних сферах розвитку. На цій зустрічі обов'язково

присутні батьки дитини з ООП. Представляючи результати вивчення, важливо:

- подякувати всім за проведену роботу;
- пояснити, що метою презентації результатів оцінки є вивчення особливостей розвитку дитини для подальшого планування роботи з нею;
- нагадати про конфіденційність інформації, яка повідомлятиметься;
- зауважити, що після звіту кожного члена КППС усі можуть ставити запитання;
- представляючи інформацію про дитину, насамперед наголосити на її сильних сторонах, а потім виявлені труднощі;
- надати слово для презентації результатів усім, хто брав участь в оцінюванні можливостей дитини і її потреб;
- занотувати рекомендації фахівців для складання ІПР;
- зачитати занотоване, аби пересвідчитись, що всі члени КППС розуміють зміст результатів і погоджуються з рекомендаціями.

На II етапі розробки ІПР варто розглянути такі запитання:

1. Який теперішній рівень досягнень дитини?
2. Якою є поведінка дитини, яких змін вона потребує для покращення освітнього процесу?
3. З удосконалення/розвитку яких навичок необхідно розпочати?
4. В яких сферах розвитку необхідно надати допомогу?
5. Яких фахівців необхідно залучити?
6. Скільки часу на тиждень триватимуть психолого-педагогічні, корекційно-розвиткові заняття?
7. Чи потрібен дитині супровід і який саме?
8. Які адаптації чи модифікації змісту освітньої програми необхідно здійснити?
9. Які адаптації середовища необхідно здійснити?

10. Яке спеціальне обладнання необхідне дитині для процесу навчання та її розвитку?

11. Які зміни у розкладі мають відбутися?

12. Які заходи будуть запропоновані для встановлення співпраці з іншими учнями?

13. В яких заходах, крім уроків, дитина братиме участь?

Після обговорення необхідно сформулювати перспективні цілі і завдання у різних сферах розвитку дитини.

Ціль – це індивідуальний очікуваний результат у засвоєнні знань, формуванні вмінь і навичок, поведінки учня тощо.

Для ефективності планування освітнього процесу на рік обираються цілі щодо тих сфер, у розвитку яких дитина потребує допомоги. З цією метою використовується методика SMART, яку свого часу ввів американський теоретик менеджменту Пітер Друкер ще в 1954 році. Суть методики полягає у відповідності цілей п'яти критеріям, що значно збільшує ймовірність їх досягнення. Зокрема, цілі повинні бути конкретними, вимірюваними, досяжними, доцільними (актуальними для дитини) та визначеними у часі.

<i>Specific</i>	Конкретність	Ціль має бути зрозумілою й однозначною. У формулюванні необхідно уникати абстрактних понять і понять, що позначають процес (поліпшити, підвищити)
<i>Measurable</i>	Вимірюваність	Критерій наголошує на необхідності мати вимірювані показники для визначення прогресу в досягненні цілі. Якщо прогрес у досягненні цілі не можна виміряти, то неможливо знати, чи є рух у напрямі успішної реалізації цілі
<i>Achievable</i>	Досяжність	Індивідуальна ціль має бути реалістичною для учня, тобто такою, якої він може досягнути на даному етапі навчання і розвитку
<i>Relevant</i>	Доцільність	Ціль має бути значущою та актуальною для дитини, тобто такою, що відповідає потребам дитини. Результат виконання поставленої цілі має просувати дитину в її розвитку

<i>Time-related</i>	Визначеність у часі	Ціль має бути досягнута за певний проміжок часу, зазвичай упродовж одного навчального року. Наявність кінцевої дати допомагає сфокусувати зусилля на досягненні цілі у визначений строк чи раніше
---------------------	---------------------	---

Водночас потрібно враховувати пріоритетність таких цілей:

- безпека (коли дитина завдає шкоду собі або іншим);
- соціальний розвиток;
- комунікативні навички;
- поведінка;
- навички самостійності;
- навчальні навички.

Якщо дитина непосидюча, не використовує мовлення для комунікації, не помічає однолітків, а й інколи ще й б'є себе, то пріоритетною метою є подолання звички бити себе. Якщо в дитини не сформовані соціальні функції, то пріоритет надається соціальному розвитку.

Аби досягти індивідуальних очікуваних результатів, цілі реалізуються через короткострокові завдання.

Завдання – це поетапні кроки, контрольні показники, спрямовані на реалізацію річних цілей.

Щоб правильно сформулювати завдання, необхідно:

- визначити головні складові в досягненні індивідуального очікуваного результату;
- проранжувати ці складові у певній послідовності;
- описати, як саме учень з ООП демонструватиме володіння навичками, формування яких було визначено як короткострокові завдання;
- встановити термін, до якого учень має засвоїти ці навички;
- визначити умови, за яких учень має демонструвати відповідну поведінку (середовище, необхідний рівень підтримки учня (фізична,

вербальна, візуальна, часткова підтримка, самостійне виконання, потрібне обладнання тощо);

- вказати критерій (правильність/точність, тривалість, частота, виконання очікуваних дій/поведінки тощо), за яким можна оцінити досягнення цілі, передбаченої цим завданням.

Приклад: когнітивний розвиток

Ціль:	Завдання:
До грудня 2022 року Сашко знатиме два кольори: червоний і жовтий; знаходитиме їх з-поміж інших, показуватиме їх	1. Показує рукою червоний колір на прохання дорослого «Покажи червоний». 2. Знаходить (показує) предмети червоного кольору на прохання дорослого «Червоний листочок», «Червона машинка» тощо. 3. Знаходить червоний колір з двох запропонованих і показує його. 4. Знаходить червоний з-поміж інших

При складанні ППР необхідно проаналізувати, які адаптації потрібно застосувати для пристосування освітнього середовища, психолого-педагогічного процесу, освітньої програми, підбору методів і засобів навчання з урахування ООП учня.

Адаптація змінює характер подачі матеріалу, не змінюючи зміст або концептуальну складність навчального завдання. Зокрема, можуть використовуватися такі види адаптацій:

- **пристосування середовища:** доступність, інтенсивність освітлення, зменшення рівня шуму в класі, ресурсна кімната тощо;
- **психолого-педагогічна адаптація:** збільшення часу на виконання завдань, чергування видів діяльності, виконання завдань за зразком, вид і частота релаксації, використання засобів концентрації уваги тощо;
- **адаптація навчального матеріалу:** адаптація навчальних посібників, наочних матеріалів, картки-підказки, використання друкованих текстів з різним розміром шрифтів тощо.

Також КППС, враховуючи Висновок ІРЦ та матеріальну оснащеність закладу освіти, визначає обладнання, необхідне учню відповідно до його ООП.

Приклад.

Комп'ютерні програми навчального призначення для дітей з тяжкими порушеннями мовлення:

1.1. Спеціальна комп'ютерна програма для вивчення елементів житла родини.

1.2. Спеціальна комп'ютерна програма для ознайомлення з професіями.

1.3. Спеціальна комп'ютерна програма для вивчення будови тіла людини.

1.4. Спеціальна комп'ютерна програма для вивчення життя на Землі.

1.5. Спеціальна комп'ютерна програма для вивчення явищ природи: пори року, погода, календар.

1.6. Спеціальні комп'ютерні ігри для розвитку логіки.

1.7. Комп'ютерний логопедичний тренажер для закріплення правильної вимови.

1.8. Комп'ютерна програма для комунікації (спілкування картинками з озвученням).

Освітній процес у класах з інклюзивним навчанням здійснюється відповідно до робочого навчального плану закладу освіти, складеного на основі типових освітніх планів закладів загальної середньої освіти. Відповідно до особливостей інтелектуального розвитку учня може розроблятися індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма.

Індивідуальний навчальний план — документ, що визначає послідовність, форму і темп засвоєння учнем компонентів освітньої програми з метою реалізації його індивідуальної освітньої траєкторії та розробляється закладом освіти у взаємодії із учнем за наявності необхідних для цього ресурсів.

Індивідуальний навчальний план визначає перелік навчальних предметів, кількість годин на вивчення кожного предмета за роками і тижневу кількість годин. Враховуються додаткові години на індивідуальні і групові заняття, курси за вибором, факультативи тощо.

КППС при забезпеченні індивідуалізації освітнього процесу вирішує, від вивчення якого навчального предмету учень може бути звільнений (наприклад, іноземна мова – предмет не вивчається учнями з ООП зі складними порушеннями розвитку та інтелектуальними порушеннями). У такому випадку складається індивідуальний навчальний план, що містить перелік навчальних предметів, які буде вивчати учень. Потім визначається зміст програмного матеріалу, який учень має засвоїти упродовж року.

Типовий освітній план закладів загальної середньої освіти з навчанням українською мовою (7 клас)	Індивідуальний навчальний план(7 клас)
Алгебра	Математика
Геометрія	
Фізика	Фізика і хімія у побуті
Хімія	

Індивідуальна навчальна програма дитини з ООП у класі з інклюзивним навчанням розробляється на основі типових освітніх програм закладів загальної середньої освіти, у тому числі спеціальних, з відповідною їх адаптацією.

Індивідуальна навчальна програма визначає зміст, систему знань, навичок й умінь, які мають опанувати учні в навчальному процесі з кожного предмета, а також зміст розділів і тем. При складанні індивідуальної навчальної програми педагоги насамперед аналізують відповідність вимог навчальної програми і методів, що використовуються на уроці, реальним і потенційним можливостям дитини з ООП.

Невід’ємною складовою процесу розроблення ІПР є оцінка динаміки розвитку дитини з ООП, збирання відомостей про її успіхи (учнівські

роботи, результати спостережень педагогів, контрольні листки, результати тестів тощо).

Наприклад: навчальний предмет – фізика і хімія в побуті.

Цілі навчання	Зміст	Педагогічні технології, спрямовані на досягнення мети	Оцінювання знань, які засвоїв учень за рік/півріччя
Формування у школярів елементарних знань про основні властивості фізичних тіл і речовин, про найважливіші фізичні і хімічні процеси, явища та їх закономірності	Що вивчає фізика. Фізико-хімічні властивості речовин	Диференційоване навчання	

КППС під час розробки ІПР визначає форму включення учня в освітню діяльність на рівні класу/школи:

Загальне включення: учень зарахований до звичайного класу, відвідує всі уроки відповідно до розкладу класу, а вчитель класу користується послугами консультування від фахівців ІРЦ для планування й організації індивідуальної освітньої допомоги.

Комбіноване включення: учень перебуває у звичайному класі упродовж дня відповідно до розкладу класу та користується послугами асистента вчителя, а також отримує психолого-педагогічні, корекційно-розвиткові послуги фахівців згідно з ІПР.

Часткове включення: учень відвідує звичайний клас, але присутній в середньому не менше, ніж 50% часу згідно з графіком роботи класу з наданням допомоги асистентом вчителя та асистентом дитини на уроках і поза уроками.

Періодичне включення: як правило, учень не перебуває на уроках в класі, проте бере участь у різних заходах з метою соціалізації й організований у класі/школі та іншій позашкільній діяльності.

Ефективність освітнього процесу значною мірою залежить від надання додаткових послуг, які реалізуються у процесі проведення психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових занять з урахуванням особливостей навчально-пізнавальної діяльності учня. Відповідно до виявлених потреб у ІПР зазначається розклад занять з додатковими фахівцями (вчителем-дефектологом, практичним психологом та іншими спеціалістами), зокрема, місце, дата проведення і періодичність таких занять з дитиною.

Найменування заняття	Фахівець, який проводить заняття	Місце проведення заняття	Дні проведення заняття	Періодичність
1. Корекція розвитку	Практичний психолог Вовчок О.В.	Ресурсна кімната	вівторок	1 раз на тиждень
2. Розвиток мовлення	Вчитель-логопед Сорока Н.А.	Ресурсна кімната	середа	1 раз на тиждень

Варто зазначити, що ІПР повинна бути узгоджена з батьками й учнем у разі його повноліття. Інформація про результати узгодження в обов'язковому порядку вносять в ІПР. Батьки або учень особистим підписом засвідчують, що ІПР було узгоджено з ними. Якщо батьки або учень відмовляються від узгодження ІПР, робиться відповідний запис.

Найчастіше причинами відмови підписувати ІПР є:

- батьки можуть вважати, що підстав для розробки ІПР або ІНП немає, тож вони не хочуть, щоб їхня дитина навчалася за окремою програмою і, таким чином, відрізнялася від інших учнів. Можливі дії: необхідно створити умови для неформальної зустрічі батьків з педагогом, фахівцем або іншими батьками, якому/яким вони найбільше довіряють. Метою зустрічі має стати розмова з батьками про ІПР як механізм для досягнення дитиною успіху, а не спосіб «навішування ярликів». Якщо батьки не задоволені результатами вивчення потенційних можливостей і потреб дитини, запропонуйте їм взяти участь у навчальних заняттях, ставши у такий спосіб незалежними спостерігачами;

- батьки можуть вважати, що КППС спланувала недостатньо заходів для досягнення дитиною прогресу. Можливі дії: пояснити батькам, що ІПР є гнучким та індивідуальним механізмом, який змінюється, розвивається і постійно переглядається, тому поступово пропозиції батьків задовольняються. До того ж, батьки завжди залишають за собою право контролю над виконанням ІПР та його змінами.

Можливо, будуть й інші причини, які спонукатимуть батьків не погоджуватися підписувати ІПР. Тому педагогічні працівники повинні бути гнучкими, шукаючи рішення, які б задовольнили батьків і КППС діяти в найкращих інтересах дитини.

Реалізація індивідуальної програми розвитку (етап 3).

Після розроблення ІПР розпочинається етап її реалізації. Ефективна реалізація ІПР – це динамічний процес, який передбачає:

- забезпечення можливостей для формування і практичного відпрацювання навичок;
- безперервне оцінювання прогресу учня та його досягнень;
- виявлення змін у потребах учня;
- перегляд і коригування щоденного плану.

Відповідальними за реалізацію ІПР є всі члени КППС, кожен у своїй частині (див. табл.).

Функції та обов'язки, які виконують члени КППС

Адміністрація закладу (директор, заступник директора)	Координує діяльність КППС з розроблення ІПР, забезпечує її розгляді затверджує її. Відповідає за моніторинг процесу реалізації ІПР, забезпечення відповідних умов для її реалізації (адаптації середовища, координування діяльності з надання додаткових послуг, залучення відповідних фахівців до проведення психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових занять). Забезпечує безперервну підготовку педагогічних працівників, заохочує педагогів, забезпечує реалізацію заходів щодо залучення батьків до освітнього процесу
--	--

<i>Вчитель</i>	Організовує освітній процес із застосуванням визначених в ІПР адаптацій та/або модифікацій, різних стратегій, які можуть підтримувати і розвивати здібності дитини. Створює ситуації успіху, дбаючи про те, щоб учень мав можливість продемонструвати результати навчання. Відповідає за виконання індивідуальної навчальної програми. Забезпечує активну участь учня з ООП в якомога більшій кількості видів освітньої діяльності, не знижуючи ефективність загального освітнього процесу в класі
<i>Асистент учителя</i>	У тому випадку, коли інші учні працюють над виконанням завдань, які не підходять згідно з ІПР учню з ООП, він працює з асистентом учителя над засвоєнням обсягу знань, визначених його індивідуальною навчальною програмою. Асистент учителя у тісній співпраці з учителем класу бере участь у реалізації ІПР. Він відповідає за надання підтримки дитині з ООП в освітньому процесі та у процесі взаємодії з однолітками
<i>Практичний психолог</i>	Здійснює безперервний моніторинг розвитку дитини, спостерігає і фіксує зміни в її поведінці, надає психологічну допомогу дитині, сім'ї та педагогічним працівникам. Бере участь у розробленні і реалізації ІПР в частині надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг
<i>Додаткові фахівці (вчитель-логопед, вчитель-дефектолог, вчитель-реабілітолог, інші)</i>	Відповідають за реалізацію корекційно-розвиткової складової ІПР, здійснюють моніторинг досягнень у відповідній сфері розвитку, рекомендують педагогам необхідні адаптації та стратегії допомоги учню

Моніторинг реалізації індивідуальної програми розвитку, перегляд та внесення змін (етап 4).

Важливим етапом виконання ІПР є моніторинг реалізації ІПР, її перегляд і внесення змін, який здійснюється КППС двічі на рік (у разі потреби частіше). Метою моніторингу реалізації ІПР є:

- встановлення відповідності ІПР ООП учня;
- оцінка рівня відповідності отриманих результатів індивідуальним очікуванням, які прогнозувалися в ІПР;
- виявлення труднощів у реалізації ІПР та ухвалення рішень щодо їх усунення;
- уточнення впливу реалізації ІПР на розвиток учня;
- перегляд і уточнення цілей та короткострокових завдань ІПР.

Невід’ємною складовою процесу моніторингу є оцінка динаміки розвитку дитини, збирання відомостей про її успіхи (учнівські роботи, результати спостережень педагогів, контрольні листки, результати тестів тощо). Усі члени КППС, залучені до розроблення ІПР, здійснюють моніторинг досягнень учня, унаслідок чого готують висновок про ефективність стратегій, які застосовувалися. Діяльність дитини оцінюється не лише з позиції набутих знань, а, передусім, – з позиції прогресивного розвитку.

З цією метою використовується метод портфоліо (накопичувальна система оцінювання, що передбачає збір різних видів робіт, які засвідчують рух в індивідуальному розвитку; активне залучення дитини до життя колективу тощо).

Під час моніторингу реалізації ІПР і динаміки розвитку учня важливо встановити чинники, що зумовили відповідний рівень досягнення індивідуальних очікуваних результатів, визначених ІПР.

Коли успішність учня є нижчою очікуваного рівня, причиною цього може бути недостатність інформації про потенційні можливості учня та його потреби, що вимагає збору і розгляду додаткової інформації.

Якщо причина полягає в нерівнозначному розподілі завдань або недостатній участі додаткових фахівців у наданні підтримки дитині, КППС вносить відповідні корективи ІПР в частині надання додаткових психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг.

Якщо встановлено, що стратегії, адаптації чи інші компоненти ІПР є невідповідними, здійснюється детальний аналіз та їх перегляд.

Отже, ІПР є:

- освітнім маршрутом дитини, що визначає її індивідуальні цілі навчання і розвитку;
- планом дій для педагогів, які організовують освітній процес з урахуванням потреб і можливостей дитини;

- гнучким робочим документом планування роботи з дитиною та інструментом оцінювання її досягнень, що постійно переглядається, і у разі потреби коригується;
- взаємодією між закладом освіти і батьками, оскільки визначає комплекс додаткових психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових занять, що допомагають дитині у досягненні визначених цілей і завдань;
- індивідуальним портфоліо дитини, що безперервно поповнюється інформацією про неї і відображає динаміку її розвитку.

2.4. Технології навчання в інклюзивному освітньому середовищі.

Педагогічна технологія. Особистісно-орієнтоване навчання.

З метою організації інклюзивного освітнього середовища важливо створити відповідні умови у закладі освіти, зокрема:

- психологічний мікроклімат, сприятливий для навчання дітей з ООП як у закладі освіти, так і у класі;
- кадрові ресурси, тобто залучення до штату школи асистента вчителя, асистента дитини (у разі потреби), спеціальних учителів; відповідну підготовку варто пройти всім учителям, які працюватимуть з учнем з ООП в інклюзивному класі;
- безбар'єрне середовище: пандуси, підйомники, спеціально обладнані туалети, парти, місця в класі, їдальні тощо;
- спеціально обладнані кабінети: психологічного розвантаження, лікувальної фізкультури, кімнати для логопедичних занять, ресурсна кімната, медіатека тощо;
- спеціальне обладнання для навчання, відповідний дидактичний матеріал, наочні засоби, спеціальні підручники;
- індивідуальна програма розвитку, розроблена КППС, за потреби індивідуальний навчальний план, розклад з урахуванням психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових занять.

За визначенням ЮНЕСКО, педагогічна технологія – це, в загальному розумінні, системний метод створення, застосування і визначення всього процесу навчання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Технології навчання трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання і використання їх в освітній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які припускають їх оцінювання.

Зважаючи на вищезазначене, у контексті інклюзивної освіти педагогічна технологія охоплює всі аспекти, елементи педагогічної системи – від постановки цілей до проектування всього освітнього процесу і перевірки його результативності.

Технології навчання в інклюзивному освітньому середовищі можна розподілити на групи:

- технології індивідуалізації освітнього процесу;
- технології спільного викладання в інклюзивному класі;
- технології подолання навчальних і поведінкових труднощів;
- технології адаптації освітнього середовища.

Технології індивідуалізації освітнього процесу – це спосіб організації освітнього процесу, під час якого вибір педагогічних засобів і темпу навчання враховує індивідуальні особливості учнів, рівень розвитку їхніх здібностей, ООП і сформованого досвіду. Розглянемо приклади індивідуалізації освітнього процесу.

Особистісно-орієнтоване навчання – навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність. В основі навчання лежить особистісно-орієнтований підхід, а саме орієнтація на особистість учня, його потенційні можливості, мотиви, цілі та інтереси.

Вчитель у контексті такого підходу визначає мету уроку, організовує, спрямовує і коригує освітній процес, виходячи з потреб учня, рівня його знань, умінь і навичок. Результатом інклюзивної освіти не обов'язково є знання учня,

це можуть бути нові сформовані уміння та навички. Організація інклюзивної освіти означає, що вибір і застосування змісту навчання, методів навчання, засобів навчання повинні розглядатись крізь призму особистості учня – його ООП, здібностей, рівня інтелекту та інших індивідуально-психологічних особливостей.

Серед ознак особистісно-орієнтованого навчання виділяють:

- дитина виступає суб'єктом пізнання і спілкування;
- мета – розвиток особистості учня з урахуванням його можливостей і схильностей;
- вчитель ставиться до дитини як вищої цінності;
- стратегія поведінки педагога полягає у створенні таких ситуацій, які сприяють максимальному розкриттю потенційних можливостей індивідуального зростання учня;
- кожен вихованець бачить індивідуальність у собі та в інших, має власну гідність і поважає гідність інших;
- співпраця вчителя й учнів базується за типом «дорослий–дорослий» (рівноправні позиції: учень отримує можливість виявляти самостійність мислення, незалежність, здатність до вибору тощо).

Особистісно-орієнтований підхід у навчально-виховному процесі здійснюється найефективніше, якщо:

- у кожному учневі вчитель бачить неповторну індивідуальність;
- педагог спирається на емоційну сферу дитини, розвиває її гуманістичні почуття;
- вчитель вводить учнів у різноманітні педагогічні ситуації особистісного вибору, співпереживання гарантованого успіху, спланованої довіри, творчості;
- здійснюється особистий контакт учня з учителем, утвердження людської гідності;

- забезпечується звернення уваги дитини до самої себе (самопізнання, осмислення своїх бажань, прогнозування наслідків своїх дій і вчинків, узгодження цілей діяльності із засобами їх досягнення);
- переважають діалогічні форми взаємодії вчителя з учнями як домінуючого виду педагогічного спілкування (обмін думками);
- забезпечується орієнтація на виявлення власних моделей навчання учня, тобто найбільш ефективних для нього способів пізнання дійсності;
- учню надається можливість свободи вибору того виду діяльності, де він може реалізувати себе як індивідуальність (виявити свої інтереси, потреби, здібності);
- вчитель розвиває у себе вміння співпереживати учневі, виявляти доброзичливість, ставити себе на місце учня.

Особистісно-орієнтоване навчання має на меті перетворити учня на активний суб'єкт навчання, забезпечити можливість навчання за індивідуальною освітньою траєкторією. Особистісно-орієнтоване навчання – це не просто врахування особливостей розвитку дитини, це така організація умов навчання, що передбачає не «облік», а «включення» особливостей психофізичного розвитку.

Теорія множинного інтелекту.

Теорія множинного інтелекту американського психолога Говарда Гарднера розкриває один з можливих способів індивідуалізації освітнього процесу учнів з ООП.

За теорією множинного інтелекту американського психолога Говарда Гарднера, «людина має не єдиний «загальний інтелект», а низку інтелектуальних здібностей, що складають вербально-лінгвістичний, логіко-математичний, візуально-просторовий, кінестетичний, міжособистісний, внутрішньоособистісний, музичний, натуралістичний і екзистенційний види інтелекту.

Кожен із цих типів інтелекту має свою структуру, функції, мову і тому є особливим потенціалом для організації освітнього процесу так, щоб учні з

ООП навчалися відповідно до власних можливостей і досягали високих результатів. Розглянемо особливості кожного з названих вище типів інтелекту.

Вербально-лінгвістичний інтелект – це здатність ефективно застосовувати слова в усній або письмовій формі. Учень, який володіє високим рівнем вербально-лінгвістичного інтелекту, любить читати, писати, розповідати історії та насолоджується грою у словесні ігри.

Логіко-математичний інтелект – це здатність використовувати індуктивний і дедуктивний способи мислення, вирішувати абстрактні проблеми і логічні головоломки, розуміти складні відносини взаємозалежних концепцій, ідей і речей, ставити запитання, експериментувати, підраховувати тощо. Цей тип інтелекту також охоплює уміння класифікувати, прогнозувати, виділяти першорядні властивості предмета, формулювати наукові гіпотези, а також розуміти причинно-наслідкові зв'язки.

Візуально-просторовий інтелект – інтелект, що забезпечує сприймання зображень і образів, передбачає здатність уявляти, малювати, працювати над дизайнерським проектом тощо. Цей інтелект розвивається шляхом загострення сенсомоторного сприйняття. Зорові сприйняття комбінуються з попередніми знаннями, досвідом, емоціями й образами, що дає змогу створювати нове бачення предметів і ситуацій. Учень з розвиненим візуальним інтелектом переносить свої уявні образи на створювані або змінювані ним предмети, він здатний тонко сприймати кольори, лінії, форми і взаємозв'язки, що існують між цими елементами.

Кінестетичний інтелект – усвідомлення власного тіла; дає можливість контролювати й інтерпретувати рух, танцювати, бігати, стрибати, торкатись, жестикулювати, керувати фізичними предметами, встановлювати гармонію тіла і розуму. Даний інтелект містить у собі такі фізичні якості як координація, баланс, спритність, сила, гнучкість, а також тактильні здібності.

Міжособистісний інтелект – представлений здатністю швидко розпізнавати й оцінювати настрої, наміри, мотивації і почуття інших людей. Цьому типу притаманна чутливість до виразу обличчя, до голосу та жестів,

здатність розпізнавати безліч різних міжособистісних сигналів і вміння точно реагувати на ці сигнали з точки зору прагматики. Міжособистісний інтелект включає уміння вербальної і невербальної комунікації, навички спільної роботи, уміння згладжувати конфліктні ситуації, досягати консенсусу, здатність довіряти, поважати, керувати і мотивувати інших до досягнення мети.

Внутрішньообистісний інтелект є здатністю чітко сприймати себе (бачити власні переваги і недоліки), свідомо помічати свій внутрішній настрій, наміри, мотивації, темперамент і бажання; здатністю самодисципліни, саморозуміння та самооцінки. Учень, який має даний тип інтелекту, відчуває себе краще, якщо має можливість обмірковувати свої дії та вчинки, здійснювати самооцінку. Потреба в самоаналізі робить даний тип інтелекту найбільш особистісно спрямованим.

Музичний інтелект – цьому інтелекту властиве загострене відчуття звуку й емоційна здатність реагувати на нього. У міру того, як людина розвиває свої знання про музику, вона розвиває основи свого інтелекту. Подальший його розвиток відбувається тоді, коли вона створює більш складні і точні варіації музичних зразків, оволодіває вмінням гри на музичних інструментах і вокальним мистецтвом. Цей тип представлений здатністю сприймати, розпізнавати, трансформувати і виражати музичні композиції.

Натуралістичний інтелект передбачає здатність навчатися за допомогою природи. Такі учні отримують задоволення від дій, пов'язаних із природою, наприклад, спостереження за птахами, колекціонування метеликів і комах, дослідження дерев або догляду за тваринами. Вони також люблять ходити в гори, у походи. Їм подобається вивчати екологію, природу, рослини та тварин. Для них важливо, щоб навчання проходило на відкритому просторі. Вони здатні класифікувати, групувати явища навколишнього середовища, мають дар відчувати і розуміти природу, передбачати та розпізнавати закономірності у природі, яка нас оточує.

Екзистенційний інтелект – це здатність філософствувати, вивчати історію, культуру, обговорювати «життєві питання». Це – сукупність задатків, що утворюють світогляд учня і спонукають його до філософського пізнання світу та його влаштування, дослідження глобальних проблем буття тощо.

У контексті теорії множинного інтелекту вчителі застосовують різні методи, прийоми і види діяльності в освітньому процесі.

Методи, прийоми та види діяльності в контексті теорії множинного інтелекту

Тип інтелекту	Методи, прийоми, види діяльності
Вербально-лінгвістичний	Навчання з використанням текстів; завдання, пов'язані з читанням, запам'ятовуванням, письмом; дебати та обговорення; ігрові вправи зі словами і головоломки; написання історій, есе, творів, віршів; підготовка доповідей, усних презентацій; інтерв'ю; розробка сценаріїв; імпровізована розповідь
Логіко-математичний	Читання із застосуванням абстрактних символів і формул; метод складання плану; проведення експериментів; метод графічних зображень; робота з категоріями і моделями, абстрактними поняттями, матрицями, схемами, таблицями; зображення за допомогою графічних символів змісту, головної ідеї того, що учні почули, побачили, відчували або згадали; розв'язання логічних задач і ситуацій; аналіз даних та їх класифікація, обчислення; створення графіків і покрокових інструкцій
Візуально-просторовий	Візуалізація освітнього процесу, у тому числі через використання картинок, графіків, карт, діаграм, мультимедійних джерел, візуальних головоломок; підбір ілюстрацій до творів, відеозаписів, презентації слайдів; удосконалення навичок спостереження, вправ з образами, фантазування і малювання проблем. Одним із методів малювання є метод проблемного малюнка – різновид методу малюнка, що має на меті відображення шляхів розв'язання певної проблеми та її наслідків з подальшим коментуванням та обґрунтуванням
Кінестетичний	Навчання в руховій діяльності та з фізичним контактом з матеріалами; рольові ігри; чергування процесу навчання з вправами для тіла (танці, рухи, ритміка); інсценізації; рольові ігри; проектування моделей, гра з пазлами; метод пантоміми – вираження певних явищ, об'єктів за допомогою жестів і міміки без вербального оформлення

Міжособистісний	Спільна робота в командах, творчих групах; співпраця в різноманітних видах діяльності, складання сценарію заходу, допомога однокласнику з навчання. До ефективних методів навчання для учнів з міжособистісним типом інтелекту належить: метод зворотного зв'язку (можна застосовувати у парній роботі, коли учням під час бесіди чи дискусії необхідно зробити спільний висновок); метод «активної уяви» спонукає учнів до винайдення способів і варіантів розв'язання певної проблеми; презентації, колективні та індивідуальні проекти, колективне чи індивідуальне вивчення, дослідження певних фактів, систематизація інформації, презентація висновків дослідження; метод спільного вивчення – колективне опрацювання певного матеріалу; мозковий штурм – пошук максимально можливої кількості варіантів вирішення завдання
Внутрішньо-особистісний	Можливість працювати наодинці; виконання одноосібних проектів; заняття за комп'ютером; робота над завданнями у власному темпі; ведення щоденників; самоспостереження. До методів можна віднести: метод мовчазної рефлексії – пошук розв'язання проблеми за допомогою внутрішніх пошуків і самостійного аналізу. Метод рольової гри передбачає створення конкретного образу, в межах якого учень має виконати завдання
Музичний	Навчання із музичним чи ритмічним супроводом; виконання і слухання музики, поезії; творчі та емоційно забарвлені завдання; підбір музики до слів; складання мелодій, пісень; створення музичних ігор; гра на музичних інструментах; підбір музичних або пісенних творів на основі певної теми
Натуралістичний	Проведення занять на свіжому повітрі; вивчення і спостереження за об'єктами природи, колекціонування, проведення дослідів з природними об'єктами; розробка плану краєзнавчої подорожі; створення проектів екологічного змісту
Екзистенційний	Проведення дискусій; обговорення прочитаних книг, побачених фільмів; задачі на логіку і формування умінь робити висновки; аналіз під час засвоєння нового матеріалу

Стилі навчання та особливості сприймання інформації.

Процес навчання складний, оскільки у кожного є свій унікальний стиль і підхід до сприйняття інформації. З урахуванням найбільш ефективного і комфортного сприйняття інформації вчителі використовують стилі навчання, що представлені в таблиці.

Стили навчання, особливості сприймання інформації та прийоми навчання

Стиль навчання	Особливості сприймання інформації	Прийоми навчання
Візуальний	У цьому процесі основну роль відіграє зір. Навчальний матеріал сприймається через образи, фантазію, уяву. Учні важко запам'ятовують вербальні інструкції. Учень, засвоюючи інформацію, сидить спокійно та дивиться вперед або ж періодично піднімає очі вгору, і стежить очима за тим, хто повідомляє інформацію. Досить часто вони відрізняються підвищеною жестикуляцією, оскільки їм не вистачає слів, щоб повністю описати свої думки	Найкраще сприймається інформація, подана у письмовому вигляді, у тому числі в схемах, таблицях, діаграмах. Корисно застосовувати додаткові наочні прилади: плакати, магнітні дошки, фліпчарти, навчальні картки, навчальні фільми, слайди, анімації. Можна пропонувати учням робити письмові помітки (креслити, малювати тощо) в процесі вивчення матеріалу
Аудіальний	Сприймання інформації на слух. Надають перевагу під час навчання лекційним формам, бесіді, часто з музичним супроводом. Учні контактні, уважно слухають учителя, іноді пошепки повторюють слова за вчителем, кивають головою під час активного слухання. Типові проблеми навчання: важко сприймається інформація в письмовому вигляді, труднощі з орфографією та читанням, неухважність	Акцентувати увагу на різні варіації голосу (паузи, висоту, гучність), відображаючи тілом ритм мови (особливо головою) зі швидкістю, характерною для сприймання дітей відповідного віку. Доцільно використовувати аудіозаписи, аудіоуроки. Для поліпшення навичок концентрації учням рекомендується промовляти свої дії. Вчителю не варто робити зауваження, якщо учень у процесі навчання видає якісь звуки, ворухить губами – так йому легше справлятися з завданням

Кінестетичний	В основі навчання переважають емоції та відчуття. Учням важко перебувати на одному місці упродовж тривалого часу, вони потребують постійного руху. Учні отримують інформацію з практичного досвіду. Для них дуже важливий тактильний контакт і безпосереднє спілкування з іншими дітьми. Слухаючи вчителя, можуть бавитися ручкою, пересувати предмети на парті, крутити в руках якусь дрібничку	Краще навчаються, коли рухаються, у тому числі через залучення до практичної діяльності, експериментів, тобто вивчення через дотик. Рекомендовані часті перерви з моторною розрядкою (сходити за крейдою, журналом, полити квіти, витерти дошку, дидактичні ігри на перервах тощо). Корисно використовувати моделі і макети, маніпулювання предметами, завдання на картках, перегляд документальних фільмів, приклади з повсякденного життя
Дигітальний	Особливий тип сприйняття, характерний зазвичай для старшокласників. Учні схильні до внутрішнього аналізу і діалогу. Інформацію сприймають логічно та ґрунтовно аналізуючи. Вмотивовані до навчання. Сприймають інформацію раціонально. Взаємодія з іншими учнями не є пріоритетом, оскільки вони люблять триматися на відстані. Для них важливий зміст, актуальність і функціональність навчального матеріалу	Рекомендується використовувати комп'ютерні програми і технології; сучасні гаджети (Touch-екрани, планшети, інтерактивні столи, мультимедійні дошки тощо); індивідуальні проекти; робити постійний акцент на актуальності матеріалу навчання; оперування цифрами, логічними доказами; застосовувати блок-схеми, діаграми, метод перевернутого уроку (запис уроку вчителем на відео) тощо

Варто зазначити, що учня, який повністю належить до певного типу мислення, не існує. У кожному є частинка від кожного з них, але в той же час існує домінуючий тип сприйняття.

Диференційоване викладання.

Теоретичною основою диференційованого викладання, з одного боку, є концепція навчання орієнтованого на потреби дітей, а з іншого – принцип використання різноманітних форм організації освітнього процесу. У диференційованому викладанні від самого початку передбачається, що всі учні є різними, а відтак завдання вчителя полягає в тому, щоб виявити

відмінності, відповідним чином адаптувати освітній процес і забезпечити корисний навчальний досвід для всіх.

Диференційоване викладання допомагає вчителю врахувати в освітньому процесі такі відмінності між учнями:

- рівень підготовленості – через коригування темпу навчання і рівня складності матеріалу;
- індивідуальні стилі навчання – через організацію численних видів діяльності, щоб учні мали змогу отримувати та опрацьовувати інформацію в різний спосіб, на різних рівнях;
- інтереси – спираючись на ООП, зацікавлення та бажання самої дитини опанувати певну тему чи виробити певне вміння.

Диференційоване викладання – це «відповідь» учителя на ООП учнів, яка відбувається на рівні:

- змісту – що учні мають засвоїти та яким чином вони отримуватимуть інформацію;
- процесу – види навчальної діяльності, які виконують учні для осмислення і засвоєння змісту;
- продукту (кінцевих результатів) – те, що дає учням змогу застосувати, закріпити, поглибити і вдосконалити набуті знання, уміння, навички (твори, проекти, певна діяльність та її результати тощо).

Диференціація на рівні змісту поєднує цілі, завдання та очікувані (навчальні, розвивальні, соціальні) результати, яких планується досягти. Саме баланс між цілями і завданнями визначає рівень диференціації змісту. Для підтримки змісту навчання використовується видозміна певних елементів і матеріалів. Йдеться про дії, поняття, узагальнення, принципи, установки і навички. Зміни, які можна спостерігати в диференційованому класі, найчастіше виявляються в тому, яким чином учні отримують доступ до навчання.

Завдання пов'язуються з цілями навчання. Завдання часто формулюються як послідовність етапів наростаючої складності, внаслідок чого виникає континуум завдань з формування навичок.

Навчання спрямоване на оволодіння поняттями й орієнтоване на дотримання відповідних принципів. Навчальні поняття повинні мати широке призначення, а не бути сфокусованими на дрібних деталях або безмежних фактах. Вчителі мають концентрувати увагу на поняттях, принципах і навичках, якими повинні оволодіти учні.

Диференціація процесу. Послідовно використовується гнучка система поділу на групи. Дуже важливо застосовувати гнучкі методи формування груп. У міру опанування знань чи нового матеріалу учні мають взаємодіяти один з одним і спільно працювати. Вчителі можуть проводити попереднє обговорення головних ідей змісту з усім класом, після чого настає робота в малих групах чи парах. Порядок створення груп не має бути усталеним. Як один з базових елементів диференційованого викладання, формування груп і перегрупування має бути динамічним процесом та змінюватися залежно від змісту, проекту і результатів періодичного оцінювання.

Диференціація продукту (результату навчання). Важливою вимогою є початкове і поточне оцінювання готовності й успіхів учнів. Попереднє та поточне оцінювання надає вчителям інформацію, на основі якої вони можуть успішно застосовувати певний набір стратегій навчання і механізмів підтримки, враховуючи різноманітні потреби, інтереси та здібності, які виявлені в учнів. Оцінювання може бути формальним і неформальним, включаючи інтерв'ю, опитування тощо.

Учні є активними і відповідальними дослідниками. Вчителям варто пам'ятати, що кожне завдання, яке пропонується учнями, має бути цікавим, захоплюючим і доступним для усвідомлення, засвоєння та вироблення навичок. Водночас, учень має відчувати, що перед ним стоїть певний виклик.

Зміна очікувань і вимог до відповідей учнів. Завдання, які розв'язують учні, можуть бути диференційованими, аби діти з різними можливостями могли продемонструвати чи проявити свої знання і розуміння по-різному.

Диференційоване викладання логічно пов'язане з універсальним дизайном та універсальною моделлю навчання. Спільне для них є поєднання найкращих та ефективних наукових і практичних досягнень для надання підтримки учням з ООП. Диференційоване викладання надає засоби для навчання учнів з розмаїтим діапазоном потреб та є універсальною практикою для всього учнівського колективу.

Ця концепція спонукала фахівців до розроблення так званої універсальної моделі навчання, що спрямована на створення освітніх програм, які були б гнучкими і враховували потреби всіх учнів. Універсальна модель навчання зосереджує увагу на необхідності обирати цілі, методи, механізми оцінювання і матеріали таким чином, щоб звести до мінімуму існуючі бар'єри та забезпечити максимальну гнучкість в освітньому процесі.

Для диференційованого викладання ключовими вбачаються позиції, які об'єднують універсальний дизайн з попередньою і наступними теоріями: а) оскільки кожен мозок має унікальні моделі розвитку, всі учні навчаються по-різному; б) учні навчаються краще, коли вони залучені до навчання, коли навчальний матеріал для них цікавий.

Універсальний дизайн простежується в усіх аспектах організації навчального процесу в інклюзивному середовищі (починаючи з ІПР і закінчуючи організаційними аспектами).

Приклад диференційованого викладання під час уроку читання, де діти мали опрацювати новий текст. Спочатку діти читали текст самостійно мовчки, а потім вголос. Після читання, дітям були поставлені запитання для перевірки загального розуміння окремих деталей тексту. По завершенні фронтальної частини роботи, діти об'єднались у п'ять невеликих груп та вчителька запропонувала їм низку завдань. Деякі з них були диференційованими за рівнем складності та за іншими критеріями. Наприклад,

перша група переглядала ілюстрації до тексту, а потім описувала свої почуття письмово або передавала через малюнки. Друга група учнів обговорювала прочитане та узгоджувала спільну відповідь на запитання, подані на окремому аркуші. Третя група, яка складалась з трьох учнів, потребувала більш конкретної діяльності. Вчителька надала їм спрощений текст того самого оповідання та разом з ними читала, ставила запитання, спонукаючи дітей давати розширені відповіді або знаходити їх у тексті, після чого учні працювали самостійно за індивідуальними картками. Четверта група працювала над завданням: змінити одну подію в оповіданні таким чином, щоб це вплинуло на його розв'язку. П'ята група учнів мала придумати і продемонструвати серію «живих картин» для ілюстрації різних епізодів з тексту.

Традиційне інтенсивне навчання.

Традиційне інтенсивне навчання відбувається під керівництвом учителя й орієнтоване на повне засвоєння базових умінь і понять. Традиційне інтенсивне навчання застосовується в поєднанні з різними формами роботи (фронтальними, груповими, індивідуальними). Як правило, вчитель організовує процес навчання за структурованою схемою, розбиває його на маленькі кроки, контролює розуміння пройденого матеріалу. Традиційне інтенсивне навчання має систематичний і послідовний характер (див. табл.).

Базові елементи традиційного інтенсивного навчання

Елементи	Сутність
1. Актуалізація наявних знань	З'ясування попереднього досвіду, перевірка розуміння учнями вихідних понять і вмінь (через опитування, перевірку домашнього завдання, тести тощо), повторне пояснення понять, опрацювання вмінь, які учні не засвоїли або не вміють застосовувати
2. Презентація та демонстрація	Знайомлячи дітей із поняттями і базовими навичками, учитель на початку коротко пояснює цілі та задачі уроку. Новий матеріал вивчається невеликими порціями. Цей етап охоплює демонстрацію з використанням відповідних ілюстрацій та прикладів, що мають допомогти учням зрозуміти основні моменти. На цьому етапі уроку вчитель моделює ту чи

	іншу дію (цільову реакцію), яку мають засвоїти учні
3. Керована практика	Вчитель у процесі діалогу спонукає учнів надати цільову відповідь. Як правило, намагаючись підвести весь клас до розуміння певного поняття/навички, учитель проводить опитування з матеріалу, який стосується теми уроку. Щоб залучити до опитування всіх дітей, використовується техніка відповіді хором. Наприклад, педагог поставив запитання і просить учнів відповісти на нього усно, підняти картку з потрібною відповіддю або позначити її певним жестом. Водночас, він має контролювати відповіді окремих учнів у класі, аби визначити, чи всі відповідають правильно
4. Зворотний зв'язок	На основі відповідей, які дають учні, вчитель надає зворотний зв'язок, тим самим повідомляючи їм, що вони точно зрозуміли сутність потрібних понять та/або навичок. На цьому етапі уроку педагог також має оцінити, наскільки успішно діти засвоїли цільові поняття/навички, коли вони демонструють їх у своїй діяльності. Таким чином він визначає, чи потрібно ще раз пояснювати матеріал
5. Самостійна практика	Учням необхідно мати змогу застосовувати нові знання, вміння, навички на практиці. Завдання для опрацювання засвоєного матеріалу вони можуть виконувати самостійно, в парах або в групах
6. Часте повторення	Учням необхідно закріплювати і розширювати нові знання, вміння, навички. Для цього використовується послідовне та систематичне повторення пройденого матеріалу. Це необхідно робити принаймні щотижня або щомісяця (відповідні вправи, запитання до домашнього завдання тощо). Якщо учні не можуть упоратися із домашнім завданням або контрольною роботою, необхідно повернутися до попередньої теми та вивчити її з учнями повторно.

Традиційне інтенсивне навчання має низку переваг у навчанні учнів з ООП.

По-перше, докладні пояснення дають змогу учню точно кодувати інформацію. Адже багато учнів з ООП не можуть запам'ятати інформацію. Тому регулярне повторення і перевірка абстрактного розуміння, зворотний зв'язок і виправлення помилок та прогалин у навчанні допомагають зрозуміти матеріал більш повно.

По-друге, під час традиційного інтенсивного навчання вчитель залучає учнів до активної роботи з академічним матеріалом. Через виконання завдань щодо понять і навичок, з якими учитель знайомить дітей на уроці, зростає їх академічна успішність.

По-третє, традиційне інтенсивне навчання забезпечує учням ширші можливості для активного залучення і відповідей на уроці. Воно допомагає подолати пасивність дітей з ООП у навчанні, спонукаючи їх навчатися більш активно і плавно через практику – під керівництвом учителя та самостійно.

Когнітивне навчання.

Під поняттям «когнітивне навчання» Герхарт (Gearheart, 1985) розуміє плани, дії, кроки і процеси, спрямовані на реалізацію будь-якого завдання навчання або вирішення проблеми. Задля досягнення певних результатів навчання когнітивне навчання можуть застосовувати як учителі, так і учні. Для учнів воно слугує інструментом, аби «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.
- Учні – активні учасники, на них покладається відповідальність за конструювання змісту і регулювання власного навчання завдяки широкому колу стратегій.
- Навчання – складний інтелектуальний процес, що має повторюваний характер.
- Здатність учня до навчання залежить від чинників його розвитку, сукупності загальних знань і підходу до виконання завдань».

Існує багато прийомів формування і розвитку пізнавальних процесів (таких як організація, розуміння, повторення інформації для її запам'ятовування чи розширення) (див. табл.). Під час виконання певних завдань учні мають задіяти відповідні когнітивні процеси. У цьому їм допомагають доречно дібрані матеріали та прийоми роботи.

Прийоми формування та розвитку пізнавальних процесів

Пізнавальні процеси	
Організація	Контроль розуміння
• графічні організатори; • семантичні карти; • конспектування; • вивчення структурних елементів тексту; • стратегії підготовки до написання твору	• карти знань; • системи викладу 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
Повторення для запам'ятовування	
• розумові образи; • мнемонічні образи (ключові слова); • стратегії виконання тестів	
Розширення	
• кероване взаємоопитування; • аркуші із запитаннями до теми уроку; • розумові образи; • внутрішній діалог	

Для опрацювання академічного матеріалу вчителю доцільно застосовувати таку послідовність поступових кроків:

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

Серед методик, що використовуються для формування когнітивних стратегій, –

«мислення в групах», графічні організатори (способи візуалізації структури певних явищ): схеми-павутинки, дерева сортування, ланцюжки послідовностей, діаграми Венна, матриці, сюжетні карти, «Не знаємо. Хочемо дізнатись. Дізнались» тощо.

Використання когнітивного навчання в інклюзивній освіті є корисним для учнів з ООП, зокрема:

- як правило, учні з ООП мало знають про те, де, коли і як застосовувати ті чи інші стратегії. Тому рекомендується заохочувати їх досліджувати власну пізнавальну діяльність;
- учні починають розуміти прийоми діяльності (стратегії), краще усвідомлюють, що їхні думки є засобом для розв'язання поставлених проблем і що в динамічній взаємодії зі своїми ровесниками вони навчаються мислити на більш досконалому рівні;
- усі учні, яких спеціально навчають стратегій для регулювання своєї навчальної діяльності, мислення і вирішення проблем, зазвичай демонструють кращі результати порівняно з дітьми, які такої підготовки не проходили;
- використання графічних організаторів допомагає учням з ООП глибше аналізувати матеріал, ніж коли вони його просто читають.

Проблемне навчання.

Проблемне навчання – це така організація освітнього процесу, що припускає створення під керівництвом учителя проблемних ситуацій та активну самостійну діяльність учнів з їх розв'язання, унаслідок чого відбувається творче оволодіння знаннями, уміннями і навичками, а також розвиток інтелектуальних здібностей.

Основним елементом проблемного навчання є «проблемна ситуація», яка має свою функціональну характеристику. Проблемна ситуація – це ситуація, при якій суб'єкт хоче розв'язати складні для себе задачі, але йому не вистачає відповідної інформації (знань) і він самостійно повинен її відшукати.

Психологічними умовами застосування проблемного навчання для учнів з ООП є:

1. Проблемні ситуації повинні відповідати цілям формування системи знань.
2. Бути доступними для учнів і відповідати їхнім пізнавальним здібностям.

3. Проблемні ситуації повинні викликати власну пізнавальну діяльність та активність.

4. Завдання повинні бути такими, щоб учень не міг виконати їх, спираючись на вже наявні знання, але достатніми для самостійного аналізу проблеми і знаходження невідомого [83].

Основними методами проблемного навчання є:

- метод цілеспрямованих задач використовується для того, щоб учні краще зрозуміли новий матеріал, їм пропонуються підготовчі завдання, які допоможуть підготувати учнів до засвоєння нових понять, до «власного відкриття», до самостійного розв'язування задач;
- алгоритмічний метод. Інколи учні біля дошки працюють мовчки або не можуть досконало пояснити завдання, яке розв'язують. Для того, щоб налагодити це, учневі потрібно показати зразок відповіді. Для цього кожному учневі дається алгоритм, точніше – список вказівок. Він дається або в готовому вигляді, або складається разом з класом. Учні читають його та одночасно виконують вправи. Алгоритм повинен бути коротким, це може бути план, схема тощо;
- запитально-відповідальний метод полягає в тому, що нова тема пояснюється методом бесіди. Відповідаючи на ряд запитань учителя, учні самостійно приходять до певних висновків;
- метод пошукової бесіди полягає в тому, що вчитель заздалегідь готує запитання, які потім пропонує учням. У деяких випадках при проведенні пошукової бесіди можна залучати учнів до виконання дослідів. Це поживляє урок, активізує пасивних учнів;
- метод проблемного викладання полягає в тому, що проблему ставить і вирішує сам учитель. Але він не просто «викладає матеріал», а розмірковує вголос над проблемою, розглядає можливі підходи до її розв'язання. Одні з них у процесі роздумів він відкидає, інші – приймає та розвиває. Таким чином він приходить до правильного висновку. На таких

прикладях учні навчаються логічно мислити при розв'язанні проблем, їх аналізі, глибше засвоюють матеріал.

Проблемне навчання спрямоване на формування пізнавальної самостійності учнів, розвиток логічного, раціонального, критичного і творчого мислення, а також пізнавальних здібностей. У цьому і полягає його головна відмінність від традиційного навчання. Отже, можна виділити переваги проблемного навчання: висока самостійність учнів; формування пізнавального інтересу або особистісної мотивації учня; розвиток інтелектуальних здібностей учнів.

2.5. Технології адаптації освітнього середовища.

2.5.1. Поняття про технології адаптації освітнього середовища.

Технології адаптації освітнього середовища спрямовані на пристосування його складових (фізичного середовища, ресурсів, методів, оцінки, матеріалів навчання) відповідно до ООП з метою забезпечення якості навчання і рівних можливостей для всіх учнів (див. рис.).

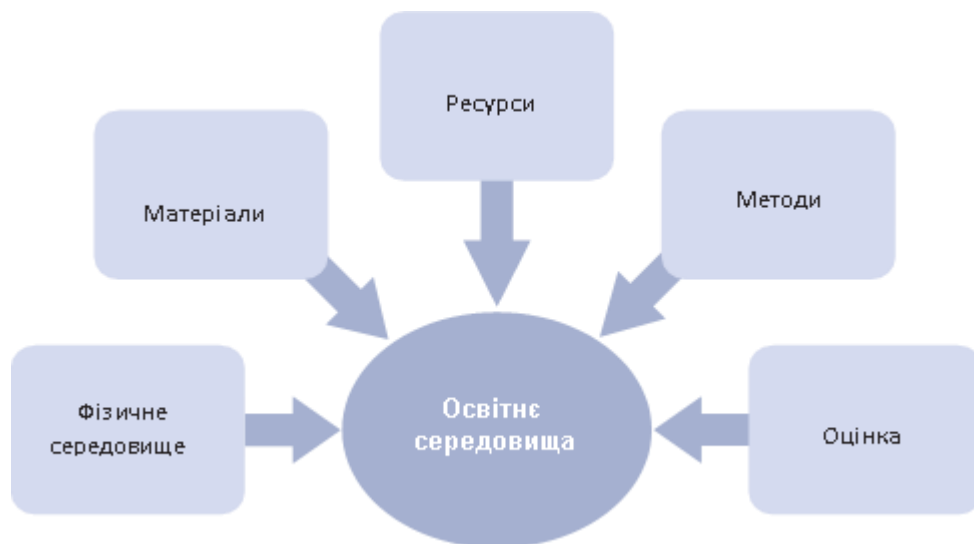


Рис. Структура освітнього середовища

Важливе значення має адаптація класного приміщення шляхом структурування простору – визначення певних зон для діяльності та їх меж за

допомогою візуальних опор, а саме: наклейки, значки, кольорові стрічки, кольорові фігури тощо, щоб зробити освітнє середовище зрозумілим, керованим.

За умови планування простору (школи, класу, іншого приміщення) вчителям рекомендують враховувати його багатофункціональність і, відповідно, передбачати *різні зони*, а саме:

- навчальна (організація навчальних занять і предметно-практичної діяльності);
- ігрова (організація ігор і проведення занять з розвитку рухів);
- «жива природа» (організація спостережень за рослинами, тваринами);
- релаксаційна (місце відпочинку й усамітнення дитини).

Багато дітей з ООП мають труднощі як в організації процесу навчання, так і у виконанні вимог учителя. У такому разі можна застосовувати такі *педагогічні прийоми*:

1. ***Розклад з картинками*** – візуальна підтримка у вигляді предметів, фотографій, картинок або слів, що можна розміщувати або на видному місці у класі, або окремо для кожного учня. Розклад з картинками формує в учнів розуміння розпорядку дня, допомагає легше адаптуватися до зміни видів навчальної діяльності. Такий розклад містить необхідну для дитини інформацію, а саме: які заняття будуть проводитися та в якій послідовності. Може бути розклад подій на тиждень, розклад одного дня, структура одного заняття. Мета розкладу – активізувати дитину до виконання певної послідовності дій. За допомогою розкладу може бути спеціально опрацьовано кроки у підготовці до нового дня, набору необхідних матеріалів для заняття, послідовності підготовчих дій.

2. ***Дошка пріоритетів*** «спершу – потім». Для дитини з ООП на період адаптації вивішується таблиця дій на основні схеми виконання певних завдань, які не повинні змінюватися без зміни у візуальній підтримці. Щодня закріплюючи систему проходження певних видів діяльності, розпорядку дня, учень з ООП стає дисциплінованим і не створює незручностей для

однокласників і педагога. Крім того, дошка пріоритетів допомагає відпрацювати алгоритм виконання певного завдання.

3. **Картки-підказки.** Їх використовують, щоб учень міг самостійно підготуватися до уроків. Для цього у нього на столі прикріплюються певні картки. Наприклад, при підготовці до заняття з розвитку мовлення в учня є картки з носовою хустинкою, дзеркалом, ручкою і зошитом. Усі ці предмети учень знаходить у себе, таким чином навчаючись самостійності.

4. **Візуальні підказки** для спільної діяльності в групі з однолітками – кольорова підбірка, картинки, шаблони, стікери, схеми, лінійка, закладки, лупа – усі ці предмети, прикріплені в потрібні фрагменти книги, посібники, допомагають дитині з ООП орієнтуватися в освітньому процесі.

Адаптації на рівні матеріалів і ресурсів передбачають:

- використання матеріалів різного рівня складності;
- використання друкованих та інших матеріалів, наприклад: фільмів, відео- і аудіозаписів, сценок-замальовок;
- використання ресурсів, створених учителем і учнями;
- використання альтернативних навчальних матеріалів, наприклад: диктування тексту для запису іншою особою, запис на диктофон, малювання картинок, збільшені чи зменшені матеріали, комп'ютер, калькулятор, матеріали для маніпулювання, прозорі накладки для роботи з підручником;
- використання адаптаційних пристроїв, наприклад: адаптовані ножиці, олівці збільшеного розміру, маркери, ручки з можливістю стирання написаного, кутовий диригола, функція перевірки орфографії в текстовому редакторі комп'ютерної програми;
- використання вказівників рядків на аркуші паперу, окремих клітинок у зошиті, міліметрівки або паперу з рельєфними рядками;
- підготовка карток з «віконечками», щоб демонструвати тільки одне слово або один рядок;

- відведення більшого простору на аркуші для написання відповіді; позначення пояснень і ключових слів маркером або іншим кольором; зменшення обсягу інформації на одній сторінці;

- адаптація матеріалу підручника шляхом позначення певного тексту різними кольорами, наприклад: зелений – нова лексика; рожевий – визначення; жовтий – факти, власні назви, дати і тематичні речення, що певним чином узагальнюють весь матеріал;

- забезпечення спеціальних парт з можливістю відокремлення від інших, аби зменшити вплив чинників, які відволікають;

- впровадження системи допомоги за принципом «рівний–рівному», коли однокласники допомагають товаришеві організувати робоче місце та підготувати потрібні матеріали до уроку;

- ведення конспекту під копіювальний папір, щоб уникнути переписування.

Адаптації на рівні методів навчання:

- залучення однокласників для надання допомоги, волонтерів; проведення уроку двома або більше вчителями;

- надання інформації і завдань на роздаткових матеріалах, щоб менше часу витратити на переписування;

- надання (у разі потреби) матеріалу, який дитина може опрацювати, в меншому обсязі; зменшення кількості математичних прикладів/задач на одній сторінці; скорочення завдань; попереднє використання графічних організаторів, які допоможуть скеровувати увагу учня під час читання;

- використання сигнальних жестів;
- повторення завдань, пояснень і надання їх у різній формі: усній, письмовій або в аудіозаписі;

- прохання до учня повторити пояснення/завдання;

- розташування неподалік від учня;

- виділення маркером ключових думок у тексті підручника;

- використання картинок і конкретних матеріалів;

- надання учневі можливості виконати схожу діяльність під керівництвом учителя перед початком заняття.

Адаптації на рівні оцінки:

- надання учневі можливості виконати завдання в довільному форматі (за власним вибором). Наприклад, учні можуть представити звіт по-різному: скласти лист, запропонувати свій варіант завершення оповідання, представити критичний відгук, створити модель, кросворд, коротку сценку, візуальну часову шкалу;

- дати учням додатковий час для підготовки письмових завдань;
- дати змогу відповідати усно на запитання екзамену;
- дозволити відповідати на меншу кількість запитань;
- дозволити залучати іншу особу, яка допоможе виконати письмове завдання;
- давати контрольні роботи для виконання вдома;
- доручити іншому учневі або помічникові робити потрібні записи замість дитини.

2.5.2. Загальні рекомендації щодо навчання і розвитку дітей з порушеннями мовлення.

Способи адаптації освітнього середовища значною мірою залежать від категорії ООП. Полегшенню адаптації дитини до освітнього середовища сприятиме чітке дотримання педагогічними працівниками основних рекомендацій та стратегій підтримки.

Особливості розвитку мовлення дитини починають проявлятися ще у ранньому дитинстві (до трьох років). Варто зазначити, що в цей період мовлення дітей відрізняється недоліками звуковимови. З одного боку, вони пов'язані з віковою недосконалістю розвитку рухів органів артикуляційного апарату (язика, губ, м'якого піднебіння, нижньої щелепи), з іншого боку – є наслідком недостатності фонематичного слуху (уміння сприймати та розрізняти звуки мовлення на слух).

Види та ознаки порушення мовлення

Порушення	Ознаки мовленнєвих порушень	Диференційні ознаки порівняно з іншими мовленнєвими порушеннями
Порушення усного мовлення		
Порушення зовнішнього висловлювання (звуковимовної сторони мовлення)		
АФОНІЯ, ДИСФОНІЯ	Відсутність або порушення голосу внаслідок патологічних змін голосового апарату	Голос або повністю відсутній, або набуває змін, що проявляються у порушенні сили, висоти, тембру
БРАДИЛАЛІЯ	Патологічно уповільнений темп мовлення	Розлад темпу мовлення несудомного походження
ТАХІЛАЛІЯ	Патологічно прискорений темп мовлення	Розлад темпу мовлення несудомного походження
ЗАЇКАННЯ	Порушення темпо-ритмічної сторони мовлення, зумовлене судомним станом	Наявність судом, що виникають або у ранньому віці (зазвичай з появою фразового мовлення дитини), або в більш пізні періоди розвитку внаслідок впливу психогенних чинників
ДИСПЛАЛІЯ	Порушення вимовної сторони мовлення за умов збереженої іннервації мовленнєвого апарату	Процес постановки, автоматизації звуків відбувається швидко, набуті навички характеризуються стійкістю
ДИЗАРТРІЯ	Порушення вимовної сторони мовлення, зумовлене недостатньою іннервацією мовленнєвого апарату	Процес постановки, автоматизації звуків відбувається повільно, набуті навички характеризуються нестійкістю
РИНОЛАЛІЯ	Розлад тембру голосу та звуковимови, зумовлений анатомо-фізіологічними порушеннями мовленнєвого апарату	Порушення тембру голосу супроводжується не лише зміною акустичних ознак звуків, а й порушенням їх артикулювання
Порушення внутрішнього висловлювання (усіх сторін мовлення: звуковимовної, лексичної та граматичної, зв'язного мовлення)		
АЛАЛІЯ	Повна відсутність або недорозвиток мовлення внаслідок органічних уражень мовленнєвих зон кори головного мозку	Труднощі засвоєння мовних одиниць на фоні відносної збереженості психологічних функцій
АФАЗІЯ	Повна або часткова втрата мовлення, обумовлена ураженням мовленнєвих центрів кори головного мозку або їх провідних шляхів при збереженні функції артикуляційних	Виникнення вибірових порушень мовлення після трьох років, які можуть компенсуватися у процесі спонтанного розвитку

	м'язів	
Порушення, при якому частково або повністю втрачається здатність користуватися мовленням та/або здатність розуміти звернене мовлення внаслідок ускладненого розпізнавання мовленнєвих одиниць		
Порушення писемного мовлення		
ДИСГРАФІЯ	Часткове специфічне порушення процесу письма	Стійкі розлади писемного мовлення за умов збереженого інтелекту.
ДИСЛЕКСІЯ	Часткове порушення процесу оволодіння читанням, яке обумовлене несформованістю (порушенням) вищих психічних функцій та проявляється у великій кількості стійких помилок під час читання	Зазначені розлади є відмінними від неспецифічних розладів писемного мовлення, які виникають вторинно - внаслідок інтелектуальних порушень

Загальні рекомендації щодо просторово-фізичного середовища:

- дитина має не тільки добре чути мовлення близьких, але й відчувати їхню еталонну вимову;
- безперешкодно розташовувати в полі зору дитини необхідні навчальні матеріали і наочність;
- якщо у дитини є проблеми, пов'язані з ковтанням або слиновиділенням і вона відчуває дискомфорт, потрібно створити умови для її комфортного розташування у приміщенні.

Загальні рекомендації щодо мовленнєво-комунікативної сфери:

Наявність у дитини мовленнєвих порушень вимагає обізнаності про таку інформацію всіх фахівців, які беруть участь в освітньому процесі:

- якими мовленнєвими навичками у процесі навчання з учителем-логопедом дитина вже оволоділа, а що потребує багаторазового повторення, вдосконалення;

- за яких умов дитина краще здатна впоратися із завданням, які слухові, зорові, рухові опори доречно використати під час виконання певного завдання;
- у якому стані знаходиться загальна і дрібна моторика пальців рук, зорово- моторна та зорово-просторова координація з метою їх вдосконалення у разі потреби;
- які психологічні бар'єри заважають успішному опануванню мовлення та як їх поступово подолати.

Зазначений підхід допоможе дитині досягти позитивних результатів навчання завдяки спільним вимогам, що висувуються до неї всіма учасниками освітнього процесу.

Загальні рекомендації щодо розвитку когнітивної сфери:

- важлива особливість розвитку мовлення дитини полягає в тому, що вона є складовою когнітивної сфери. Саме тому важливо приділяти увагу формуванню вміння дитини сприймати, зосереджувати увагу, запам'ятовувати і контролювати себе. Потрібно сприяти поетапному формуванню контролю за правильністю власного мовлення, поступово переходячи від оцінювання помилок, аналогічних власним, у чужому мовленні, а потім до власних.

Загальні рекомендації щодо розвитку емоційної сфери:

Розвиток мовлення дитини вимагає чималих вольових зусиль на перших етапах надання послуг вчителем-логопедом, оскільки цей процес часто супроводжується неприємними відчуттями (біль при надмірному м'язовому напруженні органів артикуляції, страх перед новими відчуттями або в результаті наявності сумніву стосовно власних здібностей тощо). З метою забезпечення розвитку емоційної сфери рекомендується:

- мотивувати дитину за допомогою створення позитивної атмосфери з опорою на її досвід та інтереси (улюблені мультики, ігри тощо);
- пропонувати спочатку завдання, які дитина здатна виконати з легкістю й отримати схвальну оцінку за їх виконання;
- продемонструвати на власному прикладі виконання завдання;

- не змушувати дитину виконувати завдання всупереч її бажанню; необхідно переключити її увагу на інший вид діяльності та непомітно долучити знову, можливо, дещо змінюючи умови виконання;

- влаштовувати змагання, в яких непомітно навмисно «програвати», що сприятиме формуванню впевненості дитини у своїх силах;

- надавати можливість виконувати письмові роботи олівцем з метою попередження напруження, пов'язаного зі «страхом помилок» і постійних виправлень.

Загальні рекомендації щодо навчальної діяльності:

У процесі організації освітнього процесу важливо висувати правильні вимоги стосовно виконання дитиною завдань. Задля цього потрібно:

- уважно проаналізувати інструкцію до завдання на предмет наявності складних для сприймання слів (як з точки зору розуміння їх значення, так і з точки зору звукової структури слів, оскільки довгі слова з декількома збігами приголосних є складними для сприймання) і вдосконалити її так, щоб дитина зрозуміла;

- перевірити доступність змісту завдання з огляду на особливості мовлення дитини (наприклад, дитина ще не готова вставити певні слова, які містять «проблемні» звуки, у передбачені завданням місця з опорою лише на власні уявлення; тоді завдання вчителя полягає в тому, щоб забезпечити необхідну опору у вигляді надрукованих слів або картинок, які відповідають потрібним для успішного виконання завдання словам тощо);

- визначити прийнятний для дитини обсяг завдання, обрати правильний темп його виконання (наприклад, дати змогу витратити стільки часу, скільки необхідно для правильного виконання завдання); важливою за такої умови є участь дитини у спільній діяльності, а не кількість виконаних завдань або швидкість їх виконання;

- створити доброзичливу атмосферу для відповідей дитини: достатньо гучно, виразно, повільно (у разі потреби повторюючи сказане певну кількість разів) звертатися до дитини, забезпечити її необхідними «опорами» (усім, що

полегшує висловлення думки: картинками, предметами, додатковими друкованими матеріалами, алгоритмами виконання завдань, підказками педагога (прямими, опосередкованими, у вигляді навідних запитань), допомогою однокласників тощо);

- постійно підкреслювати прогрес дитини, порівнюючи її попередні і поточні досягнення, коректно ставитися до неї, виховувати толерантність у інших дітей («табу» стосується фраз на кшталт таких: «говори зрозуміло/правильно», «можеш швидше?», «не вмієш, так і не треба» тощо, замість них: «повтори ще раз, будь ласка, я спробую уважніше послухати», «як ти гарно вимовив це слово!» тощо);

- необхідно враховувати ставлення дитини до публічних виступів перед усім колективом дітей: якщо дитина не має бажання відповідати, знаходячись у центрі уваги, дорослому не варто наполягати на такому виді діяльності та потрібно знайти інший спосіб її опитування (організувати бесіду, запропонувати дати письмові відповіді на запитання тощо).

З метою розвитку мовлення дитини потрібно визначитись зі **спеціальним обладнанням**. Це можуть бути:

- обладнання індивідуального призначення для логопедичної роботи;
- спеціалізована комп'ютерна програма для вивчення елементів житла родини;
- спеціалізована комп'ютерна програма для ознайомлення з професіями;
- спеціалізована комп'ютерна програма для вивчення будови тіла людини;
- спеціалізована комп'ютерна програма для вивчення життя на Землі;
- спеціалізована комп'ютерна програма для вивчення явищ природи (пори року, погода, календар);
- комп'ютерний логопедичний тренажер для закріплення правильної вимови;
- комп'ютерна програма для комунікації (спілкування озвученими картинками) тощо.

2.5.3. Загальні рекомендації щодо навчання і розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Порушення інтелектуального розвитку – це виразне, незворотне системне порушення пізнавальної діяльності, яке виникає внаслідок органічного дифузного пошкодження кори головного мозку.

Через порушення взаємозв'язку між пізнавальними й емоційними процесами дитина не має достатньо розвинених здібностей до контролю і самоконтролю власної поведінки. У дитини спостерігається низький рівень активності і пізнання; її безпосередні потреби та емоційні прояви не підпорядковуються мисленню, а відтак – не усвідомлюються і не контролюються самою дитиною.

Часто у дітей, які мають порушення інтелектуального розвитку, можна спостерігати прояви почуттів, неадекватних за проявами тій причині, яка їх зумовила (незначна образа може спричинити афективний стан; дитина кричить від того, що хтось зламав її олівець, але не переживає, що мама захворіла). Настрій таких дітей нестійкий і нерідко залежить від випадкових причин. Недостатній розвиток мислення та його критичності обмежує можливість аналізу власної поведінки.

Для таких дітей характерні труднощі в соціальній адаптації, формуванні інтересів. У багатьох з них порушується фізичний розвиток, виникають труднощі артикуляції, рухової моторики, порушується нормальний розвиток пізнавальних, психічних процесів, погіршується сприймання, пам'ять, словесно-логічне мислення.

Загальні рекомендації щодо облаштування просторово-фізичного середовища:

- режим дня має враховувати підвищену втомлюваність дітей, швидку виснажливність центральної нервової системи, схильність до патологічних реакцій на надмірне навантаження;

- відповідно до можливостей дітей визначити оптимальний темп навчання;

- використовувати позитивні стимули: заохочення, похвалу, мотивувати до навчання засобами наочності;
- використовувати спеціальні підручники, зміст яких адаптований до ООП дітей;
- розміщувати дітей, які мають порушення інтелектуального розвитку, у класі неподалік від учителя з метою надання необхідної підтримки і контролю.

Загальні рекомендації щодо розвитку мовленнєво-комунікативної сфери:

- мовлення вчителя має бути чітким та емоційно насиченим;
- за потреби дещо уповільнювати темп мовлення і повторювати інструкції до завдань;
- тісна співпраця з учителем-логопедом з метою закріплення скоригованих навичок мовлення;
- добір завдань, під час яких діти мають можливість засвоїти нові слова.

Робота з розвитку мовлення повинна проводитись у безпосередньому зв'язку з особистісним розвитком дитини, зокрема з формуванням уявлень про себе і навколишній світ.

Загальні рекомендації щодо розвитку когнітивної сфери:

- сприймання: поділ складного матеріалу на частини; збільшення часу для усвідомлення завдання; уповільнення темпу викладу матеріалу; використання наочності, активізація знань дітей з метою використання їх власного досвіду; порівняння сприйнятого зі зразком;
- увага: допомога у перевірці правильності виконаних дій; формування навичок самоконтролю; навчання вмінню порівнювати свої роботи зі зразком;
- пам'ять: мінімальна кількість нових термінів, понять на одному уроці; поділ матеріалу на частини; повторення матеріалу; закріплення вивченого матеріалу з опорою на наочність, емоційну пам'ять з поступовим переходом до словесно-логічного запам'ятовування;

- мислення: зменшення обсягу матеріалу, спрощення інформації для засвоєння; навчання застосовувати знання на практиці; поділ складних тем на частини; поступове формування вміння порівнювати, використовувати план, інструкцію, схеми тощо; формування вмінь виділяти різні аспекти предметів та явищ; вчити міркувати вголос про способи і послідовність виконання завдань;

- інтелектуальна сфера: урахування індивідуальної працездатності дитини відповідно до її можливостей; урізноманітнення методів і прийомів навчання; створення умов, які стимулюватимуть учнів до навчання і запобігатимуть виникненню втоми.

Загальні рекомендації щодо розвитку емоційної сфери:

- коригувати емоційні стани дитини, формувати вміння управляти своїми емоціями;
- запобігати виникненню спалахам роздратування;
- залучати дітей до міжособистісної взаємодії у дитячому колективі та до взаємодії «учитель—учень».

Рекомендації щодо навчальної діяльності:

- модифікація змісту освіти відповідно до ООП дитини, що полягає у зменшенні обсягу і спрощенні складного матеріалу тощо;
- використання наочності у процесі навчання. Наочність має бути конкретною, без абстрактних зображень і деталей, що відволікають від сприймання об'єктів;
- уповільнення процесу навчання. Повідомлення інформації здійснюється з урахуванням уповільненості сприймання вербальної інформації; більше часу надається для обмірковування відповіді і запису;
- повторюваність у навчанні. Втім це не означає механічне повторення одного й того ж матеріалу. Доцільно використовувати варіативність засобів і методів повторення для запам'ятовування матеріалу;
- позитивне оцінювання навіть найменших успіхів дитини.

У процесі навчання варто використовувати спеціальне обладнання, серед якого, зокрема: спеціальні підручники, площинні моделі, об'ємні муляжі, розвиваючі ігри тощо.

2.5.4. Загальні рекомендації щодо навчання і розвитку дітей з порушеннями слуху.

До категорії «порушення слуху» включають усі порушення від незначного до повної втрати слуху (глухоти). Розрізняють порушення слуху:

- постійного характеру (ушкодження равлика внутрішнього вуха чи нервових шляхів, що ведуть від внутрішнього вуха до головного мозку);
- порушення, що піддаються хірургічному впливові (порушення провідності звуку через канал зовнішнього вуха до барабанної перетинки і середнього вуха);
- порушення обробки слухової інформації, тобто труднощі з концентрацією слухової уваги (не є результатом хвороби/пошкодження вуха).

У дітей із порушеннями слуху можуть виникати труднощі у формуванні вимови. Типовою особливістю розвитку зазначеної категорії дітей є уповільнення психічного розвитку через деякий час після народження (або після зниження слуху).

Важливим фактором розвитку і навчання дитини з порушеннями слуху є своєчасність медичної допомоги та педагогічної підтримки. Зокрема, вчасно виявлене та скореговане порушення слуху слуховими апаратами чи системами кохлеарної імплантації суттєво покращують пізнавальні можливості дитини.

У випадку, коли слух не піддається відновленню, важливо якомога раніше розвивати у дитини вміння використовувати збережені аналізатори (зір, дотик).

Загальні рекомендації щодо облаштування просторово-фізичного середовища:

Дітям з порушеннями слуху необхідно забезпечити:

- доступ до робочого місця з належним освітленням, шумовим фоном, без відволікаючих речей (забезпечення зручного місця для перекладача, якщо дитина використовує жестову мову);
- зниження рівня шумів у приміщенні;
- можливості для слухового і зорового сприймання обличчя мовця та навчальних матеріалів;
- зорові орієнтири (написи, піктограми, схеми тощо), які попереджають про зміни локацій чи небезпеку, початок чи завершення діяльності;
- допоміжні пристрої для прослуховування (Assistive listening devices, ALDs), що допомагають посилити і покращити слухове сприймання в умовах фонового шуму як FM-системи.

Загальні рекомендації щодо мовленнєво-комунікативної сфери:

- формувати вимову під час індивідуальних і групових занять поряд з розвитком слухового/слухо-зорового сприймання;
- надавати приклади правильної звуковимови;
- застосовувати дактиль для підкріплення формування граматики чи правильної звуковимови;
- розширювати словниковий запас через уточнення понять та уявлень, що позначені словом/жестом, і співвідносити з писемним мовленням;
- розширювати словниковий запас через універсальний алгоритм роботи зі словами (слово – записати – прочитати і проговорити – пояснити – активізувати у мовленні);
- компенсувати недостатність мовленнєвої практики через запитання, діалог, читання й аналіз прочитаного;
- розвивати виразність та експресивність мовлення;
- стимулювати до висловлювання власних міркувань, думок, словесного опису плану виконання завдань;
- розвивати розуміння невербальних засобів спілкування;
- залучати до комунікативної діяльності в парі/групі, організовуючи виконання спільних проєктів, навчальних завдань тощо;

• розвиток мовлення на лексико-семантичному рівні здійснюється через нові слова, уточнення або розширення значень відомих уже і передбачає застосування різних методів і прийомів (наочних, вербальних і змішаних); на синтаксичному рівні – через розвиток вміння слухати і розуміти (а не механічне відтворення почутого), що передбачає розвиток діалогічного та монологічного мовлення шляхом запам'ятовування, повторення, відтворення; створення наочних або словесних ситуацій, які спонукають до висловлювання (питання і репліки мають бути мотивовані виконанням завдання, досягненням мети тощо).

Загальні рекомендації щодо когнітивної сфери:

- розвивати зорове, слухове і тактильне сприймання під час індивідуальних чи групових занять з фахівцями;
- формувати навички сприймати, зосереджувати увагу, запам'ятовувати і контролювати себе з опорою на збережені аналізатори чи рухову діяльність;
- формувати уявлення про предмети, дії, явища, використовуючи різні сенсорні відчуття;
- формувати навички аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації та прогнозування;
- розширювати поняття про довкілля й орієнтири в ньому, в тому числі через спостережливість, уважність, допитливість;
- надавати роз'яснення абстрактним поняттям, пов'язувати їх з досвідом дитини тощо.

Загальні рекомендації щодо емоційної сфери:

- формувати позитивне ставлення до себе та близьких;
- формувати навички позитивної поведінки;
- мотивувати дитину до навчальної діяльності за допомогою ситуації успіху, з опорою на досвід та інтереси дитини;
- зосереджувати увагу на стані задоволення дитини від отриманих досягнень через формувальне оцінювання;
- заохочувати незалежність і самостійність дитини;

- формувати навички розпізнавання емоцій близьких і власних;
- вчити висловлювати свої переживання і почуття, розвивати навички рефлексії тощо.

Загальні рекомендації щодо навчальної діяльності:

- зважати на миттєвість сприймання значно меншої кількості інформації порівняно з однолітками без порушень слуху (як на слуховій, так і на зоровій основі);
- чергувати навантаження на слуховий і зоровий аналізатор для зменшення втомлюваності та відволікання;
- надавати час для закінчення однієї навчальної дії та переходу до іншої;
- надавати час для запам'ятовування й уточнення навчального матеріалу;
- використовувати наочність, зокрема фільми і відео із субтитрами;
- використовувати покрокові або візуальні інструкції на підкріплення усного мовлення;
- адаптувати/модифікувати процес і результат діяльності відповідно до ООП дитини;
- забезпечити послуги перекладача-дактилолога для тих учнів, які використовують мову жестів тощо.

До початку навчання варто визначитись зі спеціальним обладнанням, яке може знадобитися дитині з порушенням слуху. Це можуть бути:

- програмно-апаратний комплекс для психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг;
- комп'ютерний тренажер для вивчення української жестової мови;
- альбоми і таблиці для розвитку мовлення; картки з ілюстраціями словесною та жестовою мовами; дидактичні ігри (малюнки для складання задач, набір текстів, фігури і зразки для моделювання, сюжетні ігри, лото, геометричне доміно) тощо.

2.5.5. Загальні рекомендації щодо навчання і розвитку дітей з порушеннями зору.

Відповідно до міжнародної класифікації, до категорії «порушення зору» включаються всі порушення від незначного і глибокого зниження зору до функціональної та/або повної (тотальної) сліпоти. Важливими показниками стану зору є: гострота зору; функціональний стан окорухового апарату (наявність косоокості, ністагм) та поле зору; час набуття порушення; характер і своєчасність наданої допомоги; сформованість навичок зорового сприймання тощо.

Порушення зору класифікують як вроджені та набуті. Вік і рівень розвитку дитини на момент зниження чи втрати зору може суттєво впливати на її можливості здобувати знання, формувати уміння і навички. Дітям з вродженою сліпотою складніше формувати уявлення про предмети та явища, особливо про ті, які неможливо обстежити через дотик, а діти з набутим порушенням зору можуть зберігати достатню візуальну пам'ять і сформовані уявлення.

Вчасно скорегований окулярами чи лінзами знижений зір і сформовані навички його використання суттєво покращують пізнавальні можливості дитини. У разі, коли зір неможливо покращити, необхідно якомога раніше розвивати у дитини вміння використовувати збережені аналізатори (слух, дотик) для сприймання і пізнання довкілля.

Загальними стратегіями супроводу для дітей з порушеннями зору в освітньому середовищі є:

- безпека і доступність простору закладу освіти (тактильні орієнтири, брайлівські надписи, наявність вільного доступу до місць навчання та відпочинку тощо);
- адаптація змісту навчання залежно від способу сприймання (збільшення шрифту і контрастності, схематизація зображень, використання шрифту Брайля, освітлення тощо);

- зменшення часу зорового навантаження, заміна візуальної інформації тактильною та аудіоінформацією;
- розвиток навичок альтернативного зорового сприймання (дотикове обстеження, слухове сприймання тощо);
- стимулювання активності і самостійності учня.

Загальні рекомендації щодо облаштування просторово-фізичного середовища:

- дитина з порушенням зору зустрічається з додатковими труднощами при звиканні до простору школи, класу, спортивної зали, їдальні, туалету, ігрового майданчика, тому потребуватиме додаткових орієнтирів у просторі: направляючі вздовж підлоги чи стіни; таблички збільшеним шрифтом і шрифтом Брайля з позначенням приміщень; контрастне виділення дверей (наприклад, темний короб дверей на світлій стіні, світлі двері та темна дверна ручка); контрастно пофарбовані сходи тощо;
 - необхідно ознайомити дитину з простором закладу освіти і класу перед початком навчального року, а також вивчити з нею основні маршрути у приміщенні школи (маршрут від входу до класу, до їдальні, фізкультурного залу, кабінетів практичного психолога тощо), на території школи (ігровий майданчик, стадіон) та за її межами (маршрут від дому до зупинки транспорту, від зупинки до школи);
 - шафу для одягу дитині з порушенням зором потрібно розмістити біля дверей, щоб її легко було знайти. Можна позначити її певним дотиковим чи світловим орієнтиром (наклеїти іграшку тощо);
 - необхідно слідкувати за порядком у коридорах, на сходах, класі (розкидані речі у проході між столами заважатимуть безперешкодному доступу);
- дитину потрібно ознайомити із розташуванням меблів та обладнанням у класі і попереджати про їх переміщення; всі двері шаф, висувні шухляди потрібно тримати зачиненими;

- робоче місце дитини має бути неподалік від вчителя, щоб у разі потреби можна було швидко допомогти дитині (подати конкретний предмет, допомогти знайти предмет, який випадково впав, тощо);

- потрібно контролювати позу дитини за столом, не дозволяти їй низько нахилитися над зошитом чи книгою.

- робоче місце дитини має визначатися відповідно до функціонального стану її зору: якщо зір кращий на правому оці – дитину необхідно посадити ліворуч від центральної лінії та навпаки. Варто уникати прямих сонячних променів чи яскравого світла лампи; у деяких випадках порушення зору дитину необхідно посадити у затіненій частині класу або спеціально захистити зір від яскравого освітлення;

- варто уникати відблисків глянцевиx поверхонь столу, паперу чи монітору комп'ютера; використовувати матеріали без блиску, захисний екран;

- якщо дитина використовує підставку для книг чи стіл з нахилом, потрібно налаштувати їх для найкращого зорового сприймання.

Загальні рекомендації щодо мовленнєво-комунікативної сфери:

- збагачувати словник, уточнювати поняття й уявлення, позначені словом;
- розвивати виразність і експресивність мовлення, виправляти порушення звуковимови;

- стимулювати до висловлювання власних думок, словесного опису плану виконання завдань;

- розвивати розуміння невербальних засобів спілкування;
- залучати учня до комунікативної діяльності в класі з однолітками, організовуючи виконання спільних проєктів, навчальних завдань;

- формувати навички комунікації: повертатись обличчям до співрозмовника, розпочинати і підтримувати комунікацію, контролювати силу голосу, розвивати навички модуляції голосу, попереджати нав'язливі рухи під час говоріння (розхитування корпусом, головою, тертя очей) тощо.

- через зниження зору дитина може підходити до співрозмовника занадто близько, що може стати перешкодою до спілкування, тому дитину необхідно навчити контролювати відстань під час спілкування.

Загальні рекомендації щодо когнітивної сфери:

- розвивати зорове, слухове, кінестетичне сприймання;
- під час пояснення навчального матеріалу необхідно максимально використовувати приклади з реального життя і конкретний матеріал, що допоможе встановити зв'язки між абстрактними поняттями та досвідом дитини;
- формувати уявлення, використовуючи реальні моделі, рельєфні зображення, схеми, таблиці тощо;
- формувати навички обстеження і порівняння предметів, людей;
- орієнтувати дитину на пошук додаткової інформації про незрозумілі чи нові об'єкти;
- закріплення знань потребуватиме багаторазового повторення і досвіду їх застосування у навчальній діяльності та життєвих ситуаціях;
- дитина потребуватиме чітких вказівок щодо виконання завдання, тому важливо проговорювати кожний етап його виконання, звертати увагу на алгоритм дій;
- формувати вміння досліджувати, експериментувати, ставити запитання, погоджуватися – не погоджуватися, перепитувати, проявляти сумніви.

Для дітей зі зниженим зором:

- формувати навички зорового сприймання;
- розвивати навички координації зорово-рухових дій, зорового контролю за виконанням практичних дій;
- формувати навички розслаблювати зір при відчуттях зорової втоми;
- конкретизувати уявлення, вчити співвідносити їх з реальними об'єктами, формувати уважність до деталей;
- використовувати знання і навички, засвоєні за наслідуванням.

Загальні рекомендації щодо навчальної діяльності:

- плануючи виклад навчального матеріалу, потрібно передбачити, який практичний матеріал може знадобитися дитині під час виконання завдань;
 - варто визначити засоби привернення уваги вчителем, які не відволікатимуть інших учнів (наприклад, піднята рука – замість голосу, певний тактильний стікер, світлова кнопка на одязі тощо);
 - вербальну інформацію потрібно максимально конкретизувати, узагальнення на кшталт «там», «тут», «на цій, на наступній сторінці» замінити на «праворуч», «вгорі сторінки», «на сторінці 7» тощо;
 - дитина з порушеннями зору може потребувати додаткового пояснення перед початком виконанням завдання;
 - виклад нового матеріалу потрібно узгоджувати з наявним досвідом і знаннями дитини;
 - тексти для читання, великі за обсягом, дитині може прочитати асистент учителя або дати його в аудіозаписі, дозволяючи пропустити частину тексту, якщо це не вплине на його розуміння і виконання завдань;
 - для формування уміння виконувати практичні завдання (зображення фігур, різання ножицями, ліплення тощо) можна продемонструвати руками дорослого, на які покласти руки дитини з порушенням зору, потім руками дитини в руках дорослого і потім самостійно;
 - розвивати загальну і дрібну моторику шляхом виконання вправ на розвиток координації, рівноваги, витривалості. Варто пам'ятати, що дитині з порушеннями зору недостатньо продемонструвати виконання вправи чи надати словесну інструкцію, потрібно виконати рух разом з нею, безпосередньо керуючи рухами тіла чи рук;
- залучати дитину до участі у спільних іграх і спортивних змагань, дотримуючись заходів безпеки і застосовуючи необхідні засоби адаптації простору (тактильні, звукові та світлові сигнали тощо).

Для дітей зі зниженим зором:

- розвивати навички зорового сприймання, активного слухання, вміння зосереджувати погляд, прослідковувати за рухомим об'єктом;

- формувати навички використання збільшувальних приладів;
 - дати можливість під час уроку підходити до дошки, щоб ближче роздивитися інформацію;
 - замінювати значні за обсягом записи на дошці індивідуальними картками із завданнями, записаними збільшеним шрифтом;
 - для певних завдань, пов'язаних із читанням чи записуванням, давати більше часу для їх виконання;
 - для позначення текстів для читання варто використати кольорові стікери, обводячи текст контуром;
 - збільшувати контрастність (жирність) друкованої інформації, міжрядковий інтервал. Чорно-білий або чорно-жовтий контрасти забезпечують найкраще зорове сприймання. Добре сприймаються дітьми насичений синій, зелений або фіолетовий кольори на світло-жовтому тлі. Варто уникати червоного кольору – при певних порушеннях зору цей колір не сприймається;
 - для записів на дошці необхідно використовувати світлу крейду (білу, жовту) на темному тлі, це стосується і використання фліпчарту (темний папір – світлий маркер);
 - уникати надмірної деталізації зображень, схем, таблиць, діаграм;
 - копії друкованих матеріалів мають бути максимально чіткими;
 - дитині краще виконувати записи чорною ручкою, маркером, а не синьою, в жодному разі не олівцем;
 - на уроках математики доцільно використовувати роздільні лотки на кілька відділів для унаочнення арифметичних дій;
 - роботу з вимірювальними приладами варто продемонструвати індивідуально; доцільно збільшити одиниці вимірювання (2–4 см замість 1).
- До початку навчання також варто визначитись зі спеціальним обладнанням, яке може знадобитися дитині з порушеннями зору та вчителів для адаптації навчальних матеріалів. Це можуть бути:

Для дітей зі зниженим зором:

- підставки для книг, що дають змогу наблизити і зафіксувати текст ближче до очей для оптимального зорового сприймання;
- додаткові освітлювальні і збільшувальні прилади (настільні лампи, лупи з підсвіткою);
- зошити зі збільшеними відступами між лінійками і збільшеним контрастом;
- папір без відблиску (матовий, жовтуватого кольору);
- набори практичної наочності (предмети, іграшки, моделі).

2.6. Технологія оцінювання результатів індивідуального навчання.

Важливою умовою підвищення ефективності освітнього процесу є систематичне використання вчителем об'єктивної інформації про перебіг і результати навчання учнів з ООП, яку він отримує у процесі педагогічного оцінювання. Оцінювання результатів навчання – це процес визначення і вираження в умовних знаках – балах, а також оцінювальних судженнях учителя ступеня засвоєння учнями знань, умінь і навичок відповідно до вимог освітніх програм, рівня старанності та стану дисципліни.

Основними функціями оцінювання результатів навчання учнів є:

- *контролююча* – визначає рівень досягнень учня, його готовність до засвоєння нового матеріалу, що дає змогу вчителю відповідно планувати і викладати навчальний матеріал;
- *навчальна* – сприяє повторенню, уточненню і поглибленню знань, їх систематизації, вдосконаленню умінь і навичок;
- *діагностико-коригувальна* – з'ясовує причини труднощів, які має учень у процесі навчання; виявляє прогалини у засвоєному матеріалі, вносить корективи, спрямовані на їх усунення;
- *стимульовально-мотиваційна* – формує позитивні мотиви навчання;

- *виховна* – сприяє формуванню умінь відповідально і зосереджено працювати, застосовувати прийоми контролю та самоконтролю, рефлексії навчання.

Об'єктами оцінювання у процесі вивчення навчальних предметів учнями з ООП є передусім структурні компоненти освітньої діяльності, а саме:

1. **Зміст навчання** – знання про об'єкт вивчення (уявлення, поняття, явище, правила, засоби перетворення об'єкта; про вимоги до результату; про складові і послідовність виконання завдання тощо). Змістовий компонент конкретизується для кожного навчального предмета. Під час оцінювання аналізу підлягають такі характеристики знань:

- повнота (від фрагментарного відтворення навчального матеріалу до відтворення матеріалу в повному обсязі);
- правильність (від не завжди точного до правильного відтворення навчального матеріалу);
- усвідомленість (від розуміння основного у переказі до уміння пояснити, виокремити головне та другорядне);
- застосування знань: адекватність; самостійність в умовах різної міри новизни (за зразком, аналогічні, відносно нові); надання допомоги.

2. **Практичні навички та уміння** – дії, способи дій (уміння, навички), діяльність:

- 1) предметні (відповідно до змісту основних навчальних предметів);
- 2) розумові (порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати тощо) і загально-навчальні (аналізувати, планувати, організовувати, контролювати процес і результати виконання завдання, діяльності загалом; уміння користуватися підручником та іншими доступними джерелами інформації).

При оцінюванні підлягають аналізу такі характеристики:

- виконання дій:
 - а) правильність;
- виконання завдань:

- а) розуміння завдання;
- б) новизна умов завдання (за зразком, аналогічне, відносно нове);
- в) самостійність виконання (контроль, допомога: практична – спільне виконання дії з учителем, показ дії; вербальна – повторний інструктаж, аналіз, пояснення завдання, запитання, підказка, вказівка; загальна – стимулювання, підтримка, схвалення, активізація уваги);
- г) усвідомлення способу виконання завдання (від переказу до пояснення); д) якість виконаної роботи;
- є) цілеспрямованість, поетапність виконання тощо.

3. **Ставлення до навчання.** При оцінюванні підлягають аналізу такі його характеристики:

- а) характер і сила (байдуже, недостатньо виразне позитивне, зацікавлене, виразне позитивне);
- б) дієвість (від споглядального (пасивного) до дієвого); в) сталість (від епізодичного до сталого).

Зазначені характеристики змістового, операційно-організаційного й емоційно-мотиваційного компонентів покладені в основу визначення рівнів навчальних досягнень (початковий, середній, достатній, високий) і критеріїв оцінювання, відповідних їм диференційних балів учнів з кожного навчального предмета.

Методи оцінювання. Залежно від ООП діти можуть оцінюватися:

- за програмою закладів загальної середньої освіти (у разі збереженого інтелекту);
- за спеціальною програмою (для дітей з порушеннями зору (сліпих дітей; зі зниженим зором); для дітей з порушеннями слуху (глухих, зі зниженим слухом); для дітей з тяжкими порушеннями мовлення; для дітей із затримкою психічного розвитку; для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату; для дітей з інтелектуальними порушеннями; для дітей зі складними порушеннями розвитку; для дітей з інтелектуальними порушеннями помірного і тяжкого ступенів);

- за програмою закладів загальної середньої освіти (у разі збереженого інтелекту), але з урахуванням програми відповідно до певного порушення психофізичного розвитку. Наприклад, оцінювання результатів навчання учня з дитячим церебральним паралічем здійснюється за програмою закладів загальної середньої освіти, проте діяльнісний компонент варто оцінювати, враховуючи індивідуальні можливості учня згідно зі спеціальною програмою (письмо, фізична культура, мистецтво тощо).

Методи оцінювання – це способи взаємопов’язаної діяльності вчителя та учня, спрямовані на виявлення й оцінювання змісту і характеру досягнень його навчально-пізнавальної діяльності. За їхньою допомогою визначається результативність навчання учнів з ООП.

Найпоширенішими у педагогічній практиці методами оцінювання є:

Спостереження	Спостереження дає змогу встановити ставлення учня до тих чи інших об’єктів дійсності, до своїх обов’язків, праці, виявити його інтереси і здібності тощо
Усне оцінювання	Співбесіда, розповідь, контрольне читання тексту, індивідуальне чи фронтальне опитування тощо
Письмове оцінювання	Написання диктантів, творів, переказів, підготовка рефератів, доповідей
Графічне оцінювання	Побудова (виконання) графіків, схем, креслень, ескізів, завдань на контурних картах тощо
Практичне оцінювання	Виконання контрольних лабораторних робіт, дослідів, перевірка практичних умінь і навичок тощо
Тестування	Закриті тести (завдання з множиною варіантів; альтернативних відповідей; множинного вибору; на встановлення відповідності; на встановлення правильної послідовності); відкриті (вільного викладу; доповнення)

Організаційні форми оцінювання.

До організаційних форм оцінювання учнів належать:

- *Індивідуальне* – передбачає оцінювання навчальних досягнень кожного учня окремо за індивідуальними завданнями чи запитаннями.
- *Фронтальне* – здійснюється одночасно для всього класу чи груп учнів на основі однакових запитань чи завдань.

- *Групове* – передбачає оцінку підсумків навчальної роботи або її виконання частиною, групою учнів класу, що одержали певне завдання.
- *Комбіноване* – поєднує індивідуальне оцінювання з фронтальним і груповим: учитель одночасно викликає для відповіді декількох учнів, один з них відповідає усно, 1–2 готуються до відповіді, виконуючи на класній дошці необхідну роботу, а решта учнів виконує індивідуальні письмові чи практичні завдання.
- *Самооцінювання* – допомагає учневі самостійно розібратися в тому, як він засвоїв матеріал уроку, перевірити правильність виконання завдань через зворотні дії тощо.
- *Взаємооцінювання* – передбачає оцінювання самим учнем висловлювань і результатів діяльності інших учнів або оцінювання учня з боку інших учнів.

Відповідно до мети педагогічне оцінювання результатів навчання учнів є *поточним, підсумковим* (тематичним, семестровим, річним оцінюванням), а також державною підсумковою атестацією.

Поточне оцінювання здійснюється у процесі вивчення теми з метою визначення рівня розуміння і первинного засвоєння учнями окремих елементів змісту теми, зв'язків між ними та засвоєним змістом попередніх тем уроків; закріплення знань, умінь і навичок, їх актуалізації перед вивченням нового матеріалу.

Тематичне оцінювання здійснюється у формі тематичної контрольної роботи після опанування програмової теми чи розділу. У разі, коли тема розрахована на велику кількість годин, її розподіляють на логічно завершені частини – підтеми. Якщо ж програмова тема невелика за обсягом, то її об'єднують з однією або кількома наступними темами.

Підсумкове оцінювання за семестр здійснюється на основі результатів тематичного оцінювання з урахуванням динаміки зростання рівня навчальних досягнень учня.

Річне оцінювання виставляється на основі семестрових оцінок також з урахуванням динаміки зростання рівня навчальних досягнень учня.

Державна підсумкова атестація – форма контролю відповідності результатів навчання здобувачів освіти вимогам державних стандартів загальної середньої освіти на відповідному рівні освіти. Варто зазначити, що від проходження атестації за заявою батьків (одного з батьків) або інших законних представників звільняються особи з ООП, зумовленими порушеннями розвитку, а саме: глухі, зі зниженим слухом; сліпі, зі зниженим зором; із порушеннями опорно-рухового апарату; з тяжкими порушеннями мовлення; з затримкою психічного розвитку; з порушеннями інтелектуального розвитку; з РАС.

Учні з ООП складають зовнішнє незалежне оцінювання – оцінювання результатів навчання, здобутих особою на певному рівні освіти, що проводиться спеціально уповноваженою державною установою (організацією). Процедури, форми і порядок проведення зовнішнього незалежного оцінювання визначаються центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізацію державної політики у відповідній сфері з урахуванням можливостей осіб з ООП, та мають бути оприлюднені не менш як за шість місяців до проведення зовнішнього незалежного оцінювання.

Оцінюючи результати навчання учнів з ООП, учитель інклюзивного класу має дотримуватися таких **дидактичних принципів**:

- систематичність, зумовлена необхідністю здійснювати постійний контроль упродовж усіх етапів навчання;
- *всебічність*, яка передбачає оцінювання в учнів результативності навчання, а також наслідків надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг, рівня опанування учнем знаннями, уміннями та навичками відповідно до цілей, передбачених ІПР та/або індивідуальним навчальним планом;

- *диференційованість та індивідуалізація*, що зумовлені врахуванням особливостей розвитку дитини з ООП, їхнього впливу на можливості засвоєння знань, умінь і навичок;
- *об'єктивність* – оцінюванню підлягають результати навчання учня з ООП, а не його особистість, відповідно до критеріїв оцінювання, передбачених програмою навчання;
- *мотиваційність* – оцінка повинна мотивувати учня на поліпшення результатів його навчання. Водночас учитель має враховувати послідовність словесних оціночних суджень: відзначення позитивних сторін відповіді й успішно виконаних аспектів практичної роботи; чітке визначення (у доброзичливій формі) допущених помилок і недоліків; визначення шляхів подолання прогалин у знаннях, рекомендації щодо удосконалення практичних навичок; висловлення віри, доброзичливої впевненості в тому, що учень докладе необхідних зусиль і досягне вищих показників навчальних досягнень.

Важливо пам'ятати, що оцінювання учнів з ООП може виступати як емоційне ставлення вчителя до навчання дитини з ООП, що виражається за допомогою слів, жестів, міміки, які означають згоду, схвалення, незгоду, незадоволення тощо. Позитивне емоційне ставлення підтримує віру дитини у свої сили і можливості, негативне – повинно спонукати до усунення виявлених помилок у навчанні.

Також під час оцінювання потрібно враховувати своєрідність впливу оцінки відповідно до особистісних характеристик дитини. Здебільшого варто заохочувати дітей сором'язливих, пасивних, рідше і стриманіше – самовпевнених. Мотивоване оцінне судження вчителя дають учневі з ООП можливість усвідомити, як саме він впорався із завданням, що вийшло добре, в чому є помилки, як їх виправити. Важливо, щоб якісна характеристика відповіді завжди передувала кількісній оцінці результату.

Варто зазначити, що оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється вербально, під час якого доцільно використовувати такі **прийоми**:

- *різні форми схвалення*, погодження, підбадьорювання, виражені словесно та за допомогою міміки, жесту, модуляції голосу: «справився»; «уже краще»; «чудово»; «видно, що стараєшся»; «задоволена/ний твоєю роботою»; «пишаюсь твоєю роботою»; «щоразу у тебе виходить краще»; «сьогодні ти виконав завдання набагато краще» тощо. У такій же формі висловлюють зауваження, заперечення, осуд: «спробуй не поспішати і довести до лінії»; «обведи зразок і напиши так само»; «як ти думаєш, що в тебе не так, як на зразку?»; «перш ніж виконувати, звернись за допомогою до мене або асистента»; «прочитай інструкцію»; «ще раз уважно звір завдання зі зразком» тощо;
- *розгорнуте словесне оцінювання* (учитель аналізує хід роботи, її результат, коментує спосіб виконання, показує, що саме варте уваги, стимулює учнів наслідувати зразок відповіді, показує раціональніші способи роботи, пояснює можливість сказати зрозуміліше, точніше);
- *перспективна оцінка* (учитель роз'яснює, за яких умов у майбутньому учень може отримати найвище схвалення);
- *динамічна виставка* окремих дитячих робіт з будь-якого виду діяльності (малюнки, зошити, вироби тощо), яка організовується для ознайомлення з нею колективу школи і батьків;
- *ігрова оцінка* – нагородження переможців, учасників гри різними ігровими атрибутами.

Потрібно пам'ятати: навіть невелике досягнення під час навчання надихає дітей. Одним із педагогічних прийомів підвищення успішності учнів з ООП є **скафолдинг** – це процес, що дає змогу учневі виконати завдання або досягти цілей навчання, які знаходяться за межами його індивідуальних зусиль або можливостей. Скафолдинг передбачає процес залучення дитини до навчання, спираючись на її знання, уміння, навички, інтереси і досвід, застосовуючи різні **види підтримки**:

- *Вербальна* – може бути не тільки пряма (заохочення), але й непряма, чи неадресна: «весь клас скоро впорається»; «це не так складно, як здається».

- *Підказки* через міміку, жести, вказівки, рухи тіла. Якщо вчитель побоюється або ніяковіє під час занять з дитиною з ООП, вона дуже швидко «зчитує» це завдяки мові тіла, що значно ускладнює навчання.

- *Фізична підтримка* – вчитель пише, малює або конструює разом з учнем «рука в руці».

- *Моделювання* – демонстрація виконаного завдання.

- *Візуальний стимул* – картинки, піктограми, символи, письмове мовлення.

- *Маніпуляція символами* – розташування об'єктів у певному порядку.

Оцінювання результатів навчання й особистих досягнень учнів у першому класі має формувальний характер, здійснюється вербально і передбачає активне залучення учнів до самоконтролю та самооцінювання.

Формувальне оцінювання є інтерактивним оцінюванням прогресу учнів, що дає змогу вчителю визначати потреби учнів і відповідним чином адаптувати процес навчання. Використання формувального оцінювання дає змогу відстежувати особистісний розвиток дитини, перебіг опановування нею змісту навчання і вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію. Невід'ємною частиною процесу оцінювання є формування здатності учнів самостійно оцінювати власний прогрес.

Основні відмінності формувального оцінювання від традиційного:

- формувальне оцінювання націлене на визначення індивідуальних досягнень кожного учня, на виявлення прогалин в освоєнні ним матеріалу з метою заповнити їх з максимальною ефективністю і не передбачає порівняння результатів різних учнів;

- це, скоріше, не бальна, а словесна, описова система;

- учень отримує доступ до оцінювання: він розуміє, як (за якими критеріями) його оцінюють, і стає свідомим учасником процесу навчання;
- формувальне оцінювання забезпечує зворотний зв'язок: дає інформацію про те, чого учні навчилися, а також про те, як учитель реалізував поставлені цілі навчання;
- формувальне оцінювання спрямовує навчання: виконавши завдання, учні дізнаються про те, якого рівня вони досягли і в якому напрямку їм потрібно рухатися далі.

З метою конструювання моделі формувального оцінювання *орієнтирами для вчителя* можуть слугувати такі запитання:

- хто оцінює? Потрібно пам'ятати, що досягнення учня оцінює не лише вчитель, а й учень має оцінювати власні досягнення;
- як оцінювати? Оцінювання проводиться на основі розроблених і затверджених критеріїв, які вчитель має пояснити учням на початку навчання;
- що оцінювати? Уміння презентувати набуті знання, спосіб виконання завдань, результати і спосіб їх досягнення, рівень опанування учнями компетентностей тощо;
- мета оцінювання – діагностувати складнощі; мотивувати, підтримувати успіхи у досягненні навчальних цілей;
- коли оцінювати? Перед початком і в процесі навчання.

Варто зазначити, що відповідно до Державного стандарту початкової освіти, алгоритм діяльності вчителя щодо організації формувального оцінювання має таку послідовність дій (див. табл.):

Алгоритм діяльності вчителя під час організації формувального оцінювання

Назва педагогічного заходу	Опис
1. Формулювання об'єктивних і зрозумілих для учнів цілей навчання	Вчитель спільно з учнями розробляє й обговорює цілі уроку. Ціль має бути вимірювальною, щоб через оцінювання з'ясувати, на якому рівні вона досягнута

2. Ознайомлення учнів із критеріями оцінювання	Учні потрібно ознайомити із ними до початку виконання завдання. Чим конкретніше сформульовані критерії оцінювання, тим зрозумілішою для учнів є діяльність щодо успішного виконання завдання
3. Забезпечення активної участі учнів у процесі оцінювання	У процесі оцінювання важливо не порівнювати результати навчання дітей. Оцінка учнів з ООП має ґрунтуватись на порівнянні результатів навчання (відповіді, дії тощо) з тим, як учень працював раніше. Доцільно акцентувати увагу лише на позитивній динаміці особистих досягнень дитини. Труднощі у навчанні необхідно обговорювати з учнем індивідуально. Водночас доцільно залучати учнів до взаємооцінювання, формуючи уміння коректно висловлювати думку про результат роботи однокласника, давати поради щодо його покращення
4. Забезпечення можливості й уміння учнів аналізувати власну діяльність (рефлексія)	Рефлексія спрямована на спостереження своїх дій та дій однокласників; осмислення своїх суджень, дій, вчинків з огляду на їх відповідність меті діяльності. Водночас здатність до персональної рефлексії у дітей 6-7 років є достатньо обмеженою, але можливості для її розвитку актуалізуються під час роботи в групі. Умовою розвитку рефлексії в цьому віці є включення дитини у взаємодію з наступним (ретроспективним) відтворенням фактичних актів дій і комунікацій у контексті особистісного і спільного значення. Спонукають до рефлексії запитання: «Що нового дізнався на уроці?», «Що привернуло твою увагу?», «Що нового у спілкуванні?», «Що тебе найбільше схвилювало (що нового в емоціях)?»

Пропонуємо розглянути окремі методи формуального оцінювання, що використовуються педагогами для оцінювання результатів навчання учнів з ООП (див. табл.).

Методи формуального оцінювання (за Л.В. Кабан)

Методи	Процедура використання методу
Індекс-картки для узагальнення або запитань	Вчитель періодично роздає учням картки із завданнями, зображеними з обох боків (почергово перевертаючи певнимбоком): 1. Назвіть основні ідеї вивченого матеріалу, узагальніть їх. Визначте, що з вивченого ви недостатньо зрозуміли. Сформулюйте свої запитання

Сигнали рукою	Вчитель просить учнів показувати сигнали, що позначають розуміння або нерозуміння матеріалу (під час пояснення понять, принципів, процесу тощо). Попередньо потрібно домовитися з учнями про використання таких сигналів: · Я розумію_____і можу пояснити (великий палець руки спрямовано вгору). · Я все ще не розумію_____(великий палець руки спрямовано в сторону). – Я не зовсім упевнений у_____(помахати рукою). Після ознайомлення із сигналами вчитель опитує учнів кожної групи: «Що саме Ви не зрозуміли? У чому відчуваєте невпевненість? Що ви зрозуміли та можете пояснити?». За результатами отриманих відповідей учитель приймає рішення про повторне вивчення, закріплення теми або продовження вивчення тем за програмою
Світлофор	У кожного учня є картки трьох кольорів світлофора. Вчитель просить учнів показувати карткою відповідного кольору розуміння (зелений), неповне розуміння (жовтий), нерозуміння (червоний) матеріалу. Після сигналу вчитель з'ясовує: «Що зрозуміли? Що не зрозуміли?»
Однохвилинне есе	Техніка, яка використовується з метою представлення учнями зворотного зв'язку про вивчене з теми. Для написання есе вчитель може поставити такі запитання: «Що найголовніше ти дізнався сьогодні? Які питання залишилися для тебе незрозумілими?»
Вимірювання температури	Метод використовують для виявлення того, наскільки учні правильно виконують завдання. Для цього діяльність учнів призупиняється запитанням: «Що ми робимо?». Відповідь на поставлене запитання - демонстрація розуміння завдання або процесу його виконання. У разі роботи в парах або групах учитель просить пару або групу продемонструвати процес виконання завдання. Інші спостерігають
Мовні зразки (підказки)	Вчитель періодично дає учням мовленнєві зразки (вислови, підказки), які допомагають будувати відповідь. Наприклад: Основною ідеєю (принципом, процесом) є_____, тому що_____

Трихвилинна пауза	Вчитель пропонує учням трихвилинну паузу, яка дає їм можливість обдумувати поняття, ідеї уроку, пов'язати з попереднім матеріалом, знаннями, досвідом, а також визначитися із незрозумілими моментами. Я змінив/змінила своє ставлення до.... Я дізнався/дізналася більше про.... Я здивувався/здивувалася тому, що ... Я відчув/відчула... Я ставився/ставилася до ...
Дві зірки і побажання (взаємооцінювання)	Застосовується для оцінювання творчих робіт учнів, творів, есе. Вчитель пропонує перевірити роботу однокласника. Коли учні коментують роботи один одного, вони не виставляють оцінки, а вказують на два позитивні моменти - «дві зірки» - і на один момент, який потребує доопрацювання - «побажання»
Техніка «Тижневий звіт»	У кінці навчального тижня кожному учневі пропонується дати відповіді на запитання «Чого я навчився за тиждень?», «Що для мене залишилося нез'ясованим?», «Які запитання я б поставив учням, якби був учителем?» тощо

Для оцінювання учнів з ООП доцільно використовувати **автентичне оцінювання** – тип оцінювання, що передбачає використання завдань в умовах, наближених до реальних.

Виставка навчальних досягнень. Працюючи за цим методом, учні досліджують тему, а потім створюють певний виставковий експонат для демонстрації набутих знань, умінь і навичок. Найчастіше це постер, але існують також інші типи експонатів: моделі, мистецькі роботи, комп'ютерні презентації, брошури і рекламні оголошення.

Практична діяльність. Учні демонструють свої знання й уміння через певну діяльність. Наприклад, вони мають написати і поставити коротку п'єсу, продекламувати вірші, взяти участь у виконанні музичного твору, прочитати невеличке оповідання, зняти короткий фільм, створити радіопередачу (справжню або у формі навчальної симуляції) або поставити і виконати танок. Глядацька аудиторія може складатися з малих груп, усього класу чи груп учнів з інших класів.

Щоденники та «бортові журнали». Учні описують свою навчальну подорож у щоденниках рефлексії. Ведення такого щоденника дає їм чудову

нагоду фіксувати «реальні факти» про те, чого вони навчилися, а також аналізувати власний процес навчання, обмірковувати моменти, коли вони ефективно засвоювали знання, а коли ні, та планувати свої подальші кроки в покращенні успішності. Щоденники і «бортові журнали» не завжди складаються тільки з учнівських записів. Вони також можуть містити малюнки, аудіо- та відеоматеріали, комп'ютерні презентації.

Демонстрації. Для учнів демонстрація – це найпереконливіший спосіб показати, чого вони навчилися. Її можна використовувати з метою оцінювання і в повсякденній роботі як складову навчання та викладання. Наприклад, учень може навчати певних умінь іншого учня, групу чи клас.

Продукти. Вчителі традиційно оцінювали учнів за результатами їхнього навчання. Це, зокрема, есе та спеціально виготовлені предмети для демонстрації результатів навчання. Продуктами навчання можуть бути моделі, мистецькі роботи, створені учнями книжки, графіки, аудіо- та відеоматеріали, вироби з тканини, наприклад, костюми, карти і комп'ютерні презентації.

Процес розв'язання проблемно-орієнтованих завдань. У рамках цього методу учні самі можуть розв'язувати проблемні завдання або придумувати їх для інших. Оцінюючи характер їхнього вирішення, важливо не просто брати до уваги кінцевий результат, а спостерігати за тим, як учні намагаються шукати відповідь. Прикладами проблемно-орієнтованого оцінювання є написання таємничих або детективних історій, які мають «розкрити» однокласники, розв'язання математичних задач, вирішення проблемних ситуацій, поданих у сюжетній формі або в історичному контексті, а також пошук нової сфери застосування для знайомого предмета.

Графічні організатори. Графічні організатори дають змогу аналізувати власне навчання, переводячи його на більш високий рівень метапізнання. За допомогою ручки і паперу учні відображають свій індивідуальний процес навчання у вигляді своєрідної карти. На ній вони позначають моменти, коли створили той чи інший навчальний продукт або сформували певне вміння, яке можуть продемонструвати. Використання графічних організаторів дає змогу

оцінити індивідуальний навчальний шлях учня, зрозуміти, як він навчається та що йому потрібно зробити для покращення успішності.

Проекти. До них можна віднести добре знайомі реферати і самостійні творчі роботи на задану вчителем тему, а також учнівські дослідницькі проекти з вивчення певної проблеми. Залучення учнів до проектної діяльності допомагає оцінити їхні навички пошукової діяльності і те, як вони обирають, збирають і використовують інформацію. Наприклад, учні можуть проводити дослідження у мережі Інтернет, ділитися інформацією з іншими групами учнів, розробляти і застосовувати опитувальні листи або створити громадську групу, структуру чи організувати подію.

Оцінювання результатів навчання учнів з ООП не повинно обмежуватись лише оцінкою знань учня – важливо оцінювати його особистісні зміни, що відбулися внаслідок впливу психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових занять на такі сфери розвитку, як когнітивна, емоційна, мовленнєва, соціальна, фізична тощо. У цьому аспекті з метою об'єктивної оцінки індивідуальних досягнень учня рекомендовано використовувати портфоліо.

Портфоліо – це накопичувальна система оцінювання, що передбачає формування умінь учнів ставити цілі, планувати й організовувати власне навчання; накопичення різних видів робіт, які засвідчують рух в індивідуальному розвитку; активну участь в інтеграції кількісних і якісних оцінок; підвищення ролі самооцінки.

Портфоліо з'явилося у світовому освітньому просторі у 90-х роках ХХ ст. як інноваційна форма оцінювання і накопичення інформації та вважається «аутентичним», тобто істинним, найбільш наближеним до реального оцінювання, до індивідуалізованої оцінки, зорієнтованої не лише на процес оцінювання, а й самооцінювання.

Портфоліо – це спеціально спланована й організована індивідуальна добірка матеріалів і документів, яка демонструє зусилля, динаміку та досягнення учнів у різних сферах. Портфоліо допомагає вчителю:

- розкрити індивідуальні можливості дитини;
- відстежувати динаміку результатів навчання учня з ООП за певний проміжок часу;
- здійснювати моніторинг виконання ІПР, визначати відповідність цілей ІПР потенційним можливостям дитини, вносити зміни в ІПР;
- стежити за набуттям соціальних навичок учнем і формуванням особистості учня;
- здійснювати зворотний зв'язок між дитиною, батьками, вчителем.

Розрізняють **три основні види портфоліо**:

Робоче (загальне) портфоліо – педагог спільно з дитиною здійснює оцінку її робіт. Дитина відбирає зразки робіт, які демонструють її розвиток, опанування відповідних навичок. Батьки додають свої коментарі, педагог – власні зразки робіт дитини. Такий вид портфоліо найбільш точно відображає прогрес розвитку дитини. Водночас робоче портфоліо може містити дуже багато різних зразків робіт і створювати ситуацію, коли лише педагог бере відповідальність за його наповнення. Щоб уникнути цього, потрібно утримувати портфоліо в доступному для дитини місці.

Демонстраційне портфоліо – портфоліо учня, яке містить лише найкращі роботи дитини. Наповнюється виключно самою дитиною. Такий вид портфоліо є досить сильною мотивацією для учня виконувати роботи, що демонструють її найкращі здібності. Водночас демонстраційне портфоліо у більшості випадків може не відображати його щоденну діяльність. Наприклад, для учня з ООП таке портфоліо не показує його слабкі місця та сфери, де потрібна додаткова допомога.

Портфоліо вчителя – цей вид портфоліо містить форми оцінювання розвитку дитини, інформацію від інших фахівців, результати перевірочних завдань, які вибирає не учень, а сам педагог. Зокрема, таке портфоліо містить контрольні (тестові) завдання і зразки робіт, вибрані самим учителем. У портфоліо вчителя вкладаються продукти навчання, які засвідчують динаміку дитини, а не лише абсолютні оцінки.

Розділи портфоліо вчителя, яке він добирає для учня з ООП, можуть бути такими:

Титульна сторінка. Містить основну інформацію (прізвище, ім'я, по батькові дитини; заклад освіти, клас), контактну інформацію. Не містить діагнозу.

Розділ «Досягнення учня у навчанні». Охоплює контрольні і самостійні роботи (відповідно до програми навчання), завдання, спрямовані на усунення помилок, допущених у роботах; зразки робіт з числа тих, що виконуються щоденно, домашніх робіт і підсумкові атестаційні відомості.

Розділ «Соціальна компетентність учня». Містить записи вчителя про особливості співпраці учня з однокласниками на уроці, у позаурочний час; особливості спілкування з однолітками, дорослими, колом друзів. Водночас важливо зауважувати чинники, які спричиняють труднощі соціалізації (особливості поведінки, комунікативної діяльності), а також позитивні сторони, які слугують підґрунтям для поліпшення соціальних контактів дитини. Спостереження соціально-емоційного розвитку (соціальні і робочі навички) для дітей, які мають інтелектуальні порушення, здійснюється за такими показниками:

- повага до інших у шкільному середовищі (виявляє привітність і турботу про інших);
- демонстрація самоконтролю (прагне уваги шляхом відповідної поведінки, пристосовується в результаті конструктивної критики, спілкується з іншими у відповідний час; усвідомлює, що чиясь поведінка впливає на реакцію інших; бере на себе відповідальність за особисті рішення та дії, позитивно реагує на критику чи вказівки, виявляє самостійність у набутті навичок самообслуговування);
- демонстрація здорової я-концепції (ставиться до навчальних видів діяльності з ентузіазмом та інтересом; виражає почуття гордості і задоволення за досягнення; позитивно реагує на похвалу чи підтримку; співпрацює з іншими у групі; виявляє розуміння до інших);

- продуктивні навички у роботі (активно залучається до навчальних видів діяльності; вміє використовувати допомогу і працювати самостійно; закінчує роботу у відведений час; легко переходить до нових ситуацій);
- організаційні здібності (організовує робоче місце; знає розміщення матеріалів; вміє розділяти завдання на частини і виконувати їх поступово).

Розділ «Творчі роботи учня». У цьому розділі вміщуються творчі роботи або їх фотографії. Якщо дитина брала участь у виставці або конкурсі, необхідно зазначити інформацію про цей захід: назва, коли, де та ким проводився.

Отже, оцінювання результатів інклюзивного навчання є невід'ємною частиною освітнього процесу. Таке оцінювання повинно ґрунтуватись на:

- особливостях й індивідуальних досягненнях учнів з ООП;
- позитивному принципі, що передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач;
- використанні разом з традиційними методами і прийомами оцінювання нових методів (вербальне оцінювання, формувальне оцінювання, автентичне оцінювання, портфоліо тощо).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Основний:

1. Гаврилова Н. С. порушення фонетичного боку мовлення у дітей: монографія. Кам'янець-Подільський: Друк-Сервіс, 2011.
2. Данілавичюте Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012.
3. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. О. М. Таранченко, Ю. М. Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012.
4. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. / [Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві]. Пер. з англ. Київ: СПД-ФО Парашин І. С., 2010.
5. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Порошенко М. А. Київ: ТОВ «Агентство «Україна», 2019.
6. Логопедія: підручник. За ред. М.К. Шеремет. К.: Видав. дім „Слово“, 2015.
7. Педагогічні технології інклюзивного навчання: навч.-метод. посіб. А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. Київ : Видавнича група «Атопол», 2015.
8. Таранченко О. М. Ефективні технології викладання в інклюзивній школі. *Початкова школа*. 2017. №5. С. 50–54.
9. Тарасун В. В. Логодидактика: навч. посіб. К.: Видав. дім „Слово“, 2011.
10. Ткач О.М. Логопедія: формування семантичних полів слів у дітей з системними порушеннями мовлення. Монографія. Кам'янець-Подільський: ПП «Аксіома», 2019.
11. Сак Т. В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: навч. курс та наук.-метод. посіб. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011.
12. Спільне викладання в інклюзивному класі: метод. матер. Укл. Софій Н. З. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015.

13. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: метод. посіб. За заг. ред. Н. Софій. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015.

14. Таранченко О.М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навч.-метод. посіб. Київ: Видавнича група «АСК», 2012.

15. Федоренко О. Ф. Інклюзивне навчання: оцінювання досягнень учнів з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. №2.

Додатковий:

1. Гаврилова Н. С. Класифікації порушень мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський, 2012. С. 293–315.

2. Гаврилова Н.С., Галецька Ю.В. Індивідуальне навчання як особлива форма інклюзивної освіти дітей з інтелектуальними порушеннями. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Європейські цінності різноманіття та інклюзії в освітньому просторі»*. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2020. С. 25-30.

3. Галецька Ю. Особливості мовленнєвого онтогенезу дошкільників з нормотиповим розвитком і при комбінованих порушеннях розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*: Вип. 22 / за ред. М. Шеремет, О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2023. С. 61-71.

4. Галецька Ю. Дослідження сформованості мовленнєвих вмінь у дітей з комбінованими порушеннями. *Inclusion and Diversity*. Науковий журнал, 3/2024. С. 20-25.

<https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/202/186>

5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: моногр. Київ : «Самміт-Книга», 2009.

6. Колупаєва А.А., Данілявічуте Е.А., Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012.

7. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. / Н. О. Квітка, Л. В. Коваль, Н. М. Компанієць, А. А. Колупаєва, І. В. Луценко. Київ, 2014.

8. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. За заг. ред. Колупаєвої А.А. Київ : АСК, 2012.

9. Рібцун Ю. В. Формування лексичної складової семантичних полів слів у дітей різних вікових груп з ТПМ. *Особлива дитина*. 2012. № 4. С. 32-38.

10. Сучасні методи корекції усного та писемного мовлення молодших школярів під час корекційно-логопедичних занять: тематичний збірник праць. Упоряд. А.А. Волосюк. Рівне: РОІППО, 2014.

Інтернет-ресурси:

1. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>

2. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text>

3. Порядок зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів загальної середньої освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0945-18#Text>