

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

**Використання засобів індивідуалізації освітньо-корекційного
процесу учнів з тяжкими порушеннями мовлення в умовах
інклюзивного класу**
(назва теми)

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконав: здобувач 2 курсу 09-213М
групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
016.01 Логопедія
Освітньо-професійної (наукової)
програми Логопедія
Чумаченко Дмитро Юрійови

Керівник: кандидатка педагогічних
наук, старша викладачка
Смутченко О.С.
Науковий консультант: кандидатка
педагогічних наук, доцентка
Кабельнікова Н.В.
Рецензент: доцентка кафедри логопедії
Сумського державного педагогічного
університету
імені А.С.Макаренка
Ласточкіна О.В.

Івано-Франківськ – 2023

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Науково-теоретичні засади вивчення проблеми індивідуалізації корекційно-освітнього процесу учнів з тяжкими порушеннями мовлення	7
1.1. Історичний та сучасний стан дослідження проблеми організації колекційної спрямованості навчання учнів з особливими освітніми потребами»	7
1.2. Характеристика особливих освітніх потреб учнів з тяжкими порушеннями мовлення.....	12
1.3. Сутність індивідуалізованого підходу до організації корекційно-освітнього процесу учнів з тяжкими порушеннями мовлення в інклюзивному класі.....	24
РОЗДІЛ 2. Методика реалізації засобів індивідуалізації корекційно-освітнього процесу учнів з тяжкими порушеннями мовлення	35
2.1. Організація та результати експериментального дослідження стану сформованості загально навчальних навичок у школярів з тяжкими порушеннями мовлення	35
2.1.1. Методика діагностики труднощів опанування навичкою письма у молодших школярів з особливими освітніми потребами.....	37
2.1.2. Аналіз результатів констатувального експерименту.....	39
2.2. Методичні засади здійснення індивідуалізації корекційно-розвиткової роботи з учнями з порушеннями письма (дисграфією).....	49
2.3. Результати впровадження методів та прийомів індивідуалізації корекційно-розвиткової роботи з молодшими школярами з особливими освітніми потребами.....	57
ВИСНОВКИ	62
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	65
ДОДАТКИ.....	70

ВСТУП

Актуальність дослідження. Індивідуалізація корекційно-освітнього процесу - це сукупність освітніх процесів, що враховують індивідуальні особливості учнів з особливими освітніми потребами (ООП) для створення сприятливих умов для реалізації пізнавальних здібностей, потреб.

Індивідуалізація навчання передбачає диференціацію навчальних матеріалів, розробку системи завдань різного рівня складності та обсягу, створення системи заходів з організації навчального процесу. Це повинно враховувати характеристики кожного учня. У цьому контексті поняття "диференціація" та "індивідуалізація" можна вважати однаковими. В цілому, освітньо-корекційний процес з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі складається з декількох компонентів, що охоплюють компоненти освітньої діяльності (мотивація, функції, зміст).

Зменшення прояву негативних емоцій у процесі навчання та зниження рівня шкільної тривожності є фактором, що впливає на загальну успішність та процес засвоєння знань унями з особливими освітніми потребами.

Напрями освітнього, корекційного та розвиткового процесу в інклюзивному класі взаємопов'язані.

У контексті сучасного розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами, зокрема із з тяжкими порушеннями мовлення перед закладом загальної освіти постає завдання забезпечення доступності та якості здобуття освіти незалежно від ступеня прояву освітніх труднощів у здобувачів.

Тяжкі порушення мовлення є складним видом мовленнєвого дизонтогенезу, що характеризується порушенням як мовленнєвої функції, так і вторинних розладів когнітивної, емоційної та психічної сфери в цілому. Це порушення ускладнює процес навчання і розвитку дитини, негативно впливає на її адаптацію в суспільстві.

Відповідно до Концепції інклюзивної освіти в Україні, у навчально-виховному процесі закладів освіти, де навчаються діти з ООП, одним із

принципів є індивідуалізований підхід, що передбачає врахування індивідуальних особливостей, потреб і можливостей кожної дитини та побудову індивідуальної освітньо-корекційної стратегії.

Індивідуалізація корекційно-освітнього процесу учнів з ТПМ є одним із найважливіших завдань педагогічного процесу. Вона передбачає створення умов для ефективного розвитку і навчання дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей і потреб.

Проблема індивідуалізації корекційно-освітнього процесу у дітей з порушеннями мовлення є однією з найактуальніших у сучасній спеціальній педагогіці, зокрема, логопедії.. Вона пов'язана з необхідністю забезпечення ефективного розвитку і навчання дітей з порушеннями мовлення, з урахуванням їх індивідуальних особливостей. Дослідженням цієї проблеми займалися багато вчених, серед яких (О. Баб'як, Н. В. Базима, О. В. Гаяш, Н. В. Кабельнікова, О. Ф. Кисла, О. Б. Нагорна, Н.Г. Пахомова, М. К. Шеремет та ін.). Ці вчені зробили значний внесок у розробку теоретичних основ і практичних методів індивідуалізації корекційно-освітнього процесу у дітей з порушеннями мовлення. На думку дослідників корекційно-освітній процес у дітей з порушеннями мовлення повинен бути спрямований на розвиток і навчання дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей. Цей процес повинен бути диференційованим, послідовним, поступовим і систематичним. Крім того, він повинен здійснюватися в тісній співпраці з батьками дитини.

Індивідуалізація корекційно-освітнього процесу у дітей з порушеннями мовлення є основою для забезпечення ефективного розвитку і навчання зазначеної категорії дітей. Вона передбачає комплексне вивчення індивідуальних особливостей дитини, розробку корекційно-педагогічних заходів, які відповідають індивідуальним особливостям дитини, послідовне і поступове оволодіння дитиною новими знаннями, вміннями і навичками, регулярність і систематичність проведення корекційно-педагогічних заходів, а також залучення батьків до корекційно-педагогічного процесу.

Актуальність проблеми, необхідність її теоретичного та практичного вирішення і зумовили вибір теми кваліфікаційної роботи: **«Використання засобів індивідуалізації корекційно-освітнього процесу учнів з тяжкими порушеннями мовлення».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Кваліфікаційна робота виконана відповідно до науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти ХДУ «Зміст та технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (0119U101727 від 22.11.2023.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність використання інструментів індивідуалізації освітньо-корекційного процесу учнів з ТПМ.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати джерела літератури за темою дослідження.
2. Охарактеризувати сутність індивідуалізації освітньо-корекційного процесу учнів з ТПМ.
3. Вивчити стан мовленнєвого розвитку молодших школярів з ТПМ.
4. Експериментально розробити і апробувати засоби індивідуалізації освітньо-корекційного процесу з учнями з ТПМ.

Об'єкт дослідження: корекційно-освітній процес учнів з ТПМ.

Предмет дослідження: засоби індивідуалізації корекційно-освітнього (логопедичного) процесу учнів з ТПМ.

Методи дослідження: *теоретичні:* вивчення, аналіз й узагальнення спеціальної психологічної та педагогічної літератури; *емпіричні:* констатувальний та формувальний експерименти; *статистичні:* кількісний і якісний аналіз результатів експерименту.

Елементи наукової новизни: науково-теоретично *обґрунтовано* значення необхідності індивідуалізації освітньо-корекційного процесу з учнями із ТПМ для їх соціального та особистісного розвитку; *уточнено* експериментальні дані про стан сформованості мовленнєвої діяльності в учнів

з труднощами у навчанні I-II рівня; *подальшого розвитку* набули положення необхідність застосування індивідуалізованого підходу до формування мовленнєвої діяльності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що одержані результати можуть бути використані для подальших досліджень з даної проблематики, а також можуть стати в нагоді логопедам, вчителям закладів загальної середньої освіти під час організації освітньо-корекційної роботи з школярами із ТПМ.

Експериментальна база дослідження:

Херсонський загальноосвітній навчально-виховний комплекс №11 Херсонської міської ради.

Апробація дослідження. Проміжні результати роботи оприлюднено на засіданнях кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету. Матеріали дослідження представлено у публікації: «Історичний та сучасний стан дослідження проблеми організації колекційної спрямованості навчання учнів з особливими освітніми потребами» у Альманасі «Магістерські студії» (2023р.)

Структура дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ УЧНІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

1.1. Історичний та сучасний стан дослідження проблеми організації колекційної спрямованості навчання учнів з особливими освітніми потребами

Ставлення суспільства до людей з психофізичними порушеннями є вирішальним фактором у наданні соціальних та освітніх послуг. Таке ставлення варіюється від агресії до захисту та врахування індивідуальних особливостей. Зміна тенденцій в оцінці розвитку людей у суспільстві спричиняє зміни в їхній освіті.

У спеціальній педагогіці виділяють етапи зміни державного і суспільного ставлення до людей з порушеннями розвитку та їх освіти в Західній Європі (М.М. Малофеев):

Перший період - 9-8 ст. до н.е. - 12 ст. н.е. - від агресії та нетерпимості до визнання необхідності допомоги.

Другий період - 12 ст. н.е. - 18 ст. 70-80-ті роки: Визнання того, що сліпі та глухі діти можуть навчатися, від притулків з індивідуальним навчанням до перших спеціальних навчальних закладів.

Третій період - з 70-х років 18 століття до початку 20 століття - від усвідомлення можливості навчання дітей з сенсорними порушеннями до визнання освітніх потреб та освітніх прав аномальних дітей.

Формування системи спеціальної освіти.

Четвертий період - початок 20 століття - 70-ті роки 20 століття - від визнання необхідності спеціальної освіти для окремих категорій аномальних дітей до усвідомлення необхідності спеціальної освіти для всіх, хто потребує спеціальної освіти. Розвиток і диференціація спеціальної освіти.

П'ятий період - 70-ті роки 20 століття - сьогодення - від рівності прав до рівності можливостей, від ізоляції до інтеграції [27, с.6].

Тривалий час ставлення до людей з психофізичними порушеннями ґрунтувалося на медичних моделях, згідно з якими люди з порушеннями розвитку вважалися хворими і потребували допомоги та догляду. Тому дітей з психофізичними порушеннями відправляли до спеціальних закладів, де вони отримували спеціальну допомогу, догляд та освіту. У 20 столітті допомога людям з психічними та фізичними порушеннями була організована під гаслом "рівних прав для всіх", але в більшості випадків це залишалось лише на папері. На практиці навіть діти з легкими порушеннями розвитку були змушені навчатися в окремих закладах.

Тимчасовий режим управління медичної моделі позначився і на понятійно-категоріальному апараті. Зокрема, використовувалися такі терміни, як "аномальні", "неповноцінні", "глухонімі" та "діти з фізичними вадами".

У 70-х роках 20 століття в Європі з'явилася модель оцінки психофізичної інвалідності, яка сприяла зміщенню акценту з інвалідності (біологічні чинники) на цілісну особистість і цінності людини (соціальні чинники). В основі цього лежало вчення Л.С. Виготського про особливості комплексної природи психофізичних порушень та його акцент на соціальних аспектах розвитку дитини. У своїх працях Виготський стверджував, що спеціальні школи створюють для дітей закритий світ, в якому все пристосоване до їхніх недоліків. Штучна сегрегація і відрив від сім'ї та здорових однолітків призводить до формування людини, яка не впевнена в собі, своїх здібностях і навичках і не готова до життя в суспільстві. Прихильники соціальної моделі наголошують, що не можна судити про людей через призму інвалідності. Її девіз - "рівні можливості для всіх".

Ця соціальна модель лягла в основу Декларації про права людей з інвалідністю, прийнятої Генеральною Асамблеєю ООН 9 грудня 1975 року. У

цьому документі інвалідність визнається не медичною, а соціальною і правозахисною проблемою.

В.І. Бондар, В.В. Засенко, В.В. Золотовлев, Л.К. Одинченко, В.М.Синьов, М.О. Супрун, О.М. Таранченко, С.В. Федоренко та інші показують, що кожна країна має власний досвід аналізу теорії та практики спеціальної освіти. Вони з'ясували, що в Україні існують історичні передумови тенденції до інтеграції та інклюзії та етапи еволюції державного і суспільного ставлення до людей з особливими освітніми потребами. За часів Київської Русі держава не виявляла відкритої агресії до людей з психофізичними порушеннями. "Кормча книга" застерігала від образи людей з інвалідністю, погрожуючи їм відлученням від церкви; в 11 столітті Перші притулки для таких людей були побудовані в печерних монастирях Києва. Пізніше саме Церква виділяла кошти на опіку над людьми з інвалідністю [27, с.6].

У нашій країні надавалася підтримка дітям з особливими потребами, але активне просування інтегрованої та інклюзивної освіти почалося пізніше, ніж в Європі. Для європейських країн п'ятий етап розпочався в 1970-х роках з прийняттям Декларації ООН про права людей з інвалідністю та низки інших документів, які закріпили в суспільній свідомості соціальну модель, що цінує психічні та фізичні порушення. В Україні цей етап розпочався у 1990-х роках, після здобуття країною незалежності та ратифікації низки міжнародних документів, що визначають захист прав людини загалом і права на освіту зокрема.

Саламанкська декларація та Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами, прийняті в червні 1994 року учасниками Всесвітньої конференції з освіти осіб з особливими потребами, організованої за підтримки ЮНЕСКО в Саламанці (Іспанія), мали велике значення не тільки для України, але й для інших країн. У документі підкреслюється актуальність проблеми для всього світу і недоцільність вирішення питання освіти в ізоляції. У ньому

підкреслюється, що інклюзивна освіта має бути частиною підготовки вчителів і нової соціальної та економічної політики.

Актуальність інклюзивної освіти також залежить від кількох факторів. Одним з них є вдосконалення системи охорони здоров'я, в тому числі при народженні, для дітей з групи ризику (наприклад, недоношених дітей), що є однією з причин збільшення кількості дітей з особливими психофізичними розладами та незначними відхиленнями від типового розвитку в цілому. Водночас батьки хочуть, щоб їхні діти з особливими потребами навчалися в інклюзивному середовищі та разом з іншими дітьми такого ж віку.

Аналізуючи національні тенденції, В.М.Синьов вказує на явища з 1990-х років і до сьогодні, які сприяють впровадженню міжнародних стандартів у сфері соціалізації. Це, зокрема, розширення мережі соціально-реабілітаційних центрів, посилення наукових досліджень з питань інтегрованої освіти, створення державних інституцій, що опікуються проблемами людей з інтелектуальними та фізичними порушеннями, розробка нових концепцій спеціальної освіти для людей з інтелектуальними та фізичними порушеннями, створення систем раннього корекційного супроводу та державної підтримки [27, с.7].

Як освітня парадигма, інклюзивна освіта ґрунтується на ідеологічному керівному принципі соціальної інклюзії (участі всіх членів суспільства в соціальному середовищі) і є частиною стратегії розвитку демократичних суспільств, оскільки рівність, доступність і забезпечення якості освіти є наріжними каменями її функціонування. Інклюзивна освіта, за визначенням глобальних міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ та ін.), має гарантувати право на якісну освіту шляхом задоволення базових освітніх потреб усіх дітей. Особливу увагу слід приділяти дітям, які через свої психофізіологічні, етнічні, релігійні, мовні чи інші особливості піддаються найбільшому ризику маргіналізації.

Основна ідея інклюзивної освіти полягає в переході від інтеграції в навчальні заклади до інтеграції в суспільство [28 с.7].

Тенденція до інклюзивної освіти сформувалася на тлі інтеграційних процесів, особливо щодо дітей з психофізичними порушеннями та дітей з інвалідністю, які історично були позбавлені можливості навчатися разом з однолітками, навчатися в інтернатних закладах освіти та проводити час зі своєю сім'єю. Подолання соціальної (та освітньої) ізоляції дітей з особливими потребами, особливо дітей з інвалідністю, є етапом процесу, який триває вже майже два тисячоліття. На ранніх етапах розвитку суспільних відносин - повне виключення (ексклюзія), на більш пізніх - сегрегація в організованих освітніх центрах, процес інтеграції в суспільство та освіти (лат. *integratio*) та включення в суспільство та освіти (лат. *inclusion*).

Інтеграція та інклюзія як освітні явища передбачають участь дітей з порушеннями психофізичного розвитку або інвалідністю в загальноосвітньому середовищі за умови дотримання всіх вимог цього середовища. Учні, які беруть участь у загальноосвітньому процесі, повинні адаптуватися до умов навчального закладу в цілому, незалежно від їхніх здібностей чи індивідуальних потреб. Інтегровані освітні процеси, зумовлені зовнішніми змінами в суспільно-соціальній системі (Т.Лорман,), стосуються освіти дітей з порушеннями розвитку, в тому числі з інвалідністю, і не призводять до «внутрішніх» (А.Колупаєва) змін в освітньому процесі.

На відміну від інтеграції, інклюзія враховує розмаїття всієї учнівської спільноти, визначає особливі потреби, а не порушення розвитку і охоплює не лише учнів з психофізичними порушеннями, а й учнів зі специфічними відмінностями, зумовленими культурним походженням, етнічною приналежністю, мовою, релігією, соціально-економічними причинами, рівнем навчальних здібностей та іншими чинниками. Вона базується на задоволенні особливих освітніх потреб усіх дітей. Інклюзія як освітній феномен вимагає систематичних змін на всіх рівнях освіти і в усіх освітніх структурах, виходячи з особливих потреб виявлених дітей.

Інтеграція відрізняється від мейнстримінгу тим, що передбачає асиміляцію дітей, особливо з порушеннями психофізичного розвитку, в загальноосвітнє середовище без трансформаційних системних змін [28, с.8].

1.2. Характеристика особливих освітніх потреб учнів з порушеннями розвитку

Діти з когнітивними порушеннями

Академічна успішність дітей з інтелектуальними порушеннями зазвичай нижча, ніж у їхніх однолітків. У більшості сфер діяльності спостерігаються помітні затримки розвитку. Характеристики деяких учнів з інтелектуальними порушеннями часто збігаються з характеристиками учнів з труднощами або поведінковими розладами. Учні з інтелектуальними порушеннями та порушеннями здатності до навчання часто демонструють порушення уваги, пам'яті, моторики та обробки інформації. Учні з порушеннями інтелектуального розвитку часто тривожні, гнівливі, несамотійні та імпульсивні [28, с 78].

Таблиця 1,1

Особливості розвитку та пов'язані з ними труднощі

Сфера	Характеристики	Ймовірні труднощі
Когнітивна	<ul style="list-style-type: none"> • Слабка пам'ять • Обмежені загальні знання й інформація • Мислення конкретне, абстрактне фактично відсутнє • Низька швидкість навчання 	<ul style="list-style-type: none"> • Неуважність • Неєфективний стиль навчання • Часто зазнають невдач • Стандартні методики навчання для них малоефективні
Навчальна	<ul style="list-style-type: none"> • Складно вивчати більшість навчальних дисциплін • Обмежена діяльність у більшості випадків • Майже відсутні вміння вирішення 	<ul style="list-style-type: none"> • Порушена увага, обмежені навички організації/впорядкування, часто неприйнятна поведінка, завжди потребують указівок для роботи в різних

	<p>проблем</p> <ul style="list-style-type: none"> • Погано працюють зі змістом 	навчальних сферах
Фізична	<ul style="list-style-type: none"> • Певні розбіжності між фізичними й розумовими здібностями 	<ul style="list-style-type: none"> • Зазвичай виконують менше, ніж від них очікують
Поведінкова	<ul style="list-style-type: none"> • Обмежена соціальна та міжособистісна компетенції • Обмежені навички вирішення проблем • Обмежені навички самостійного життя 	<ul style="list-style-type: none"> • Повільність, скарги на хвороби, порушення поведінки, соціальна ізоляція, інколи асоціальні прояви
Комунікаційна	<ul style="list-style-type: none"> • Низький рівень мовленнєвого розвитку, обмежений словниковий запас (активний і пасивний) • Обмежені навички взаємодії 	<ul style="list-style-type: none"> • Труднощі комунікації • Важко дотримуватися вказівок, запитувати, взаємодіяти або спілкуватися

Розповімо детальніше про розвиток у кожному з цих напрямків.

Когнітивна сфера

Учні навчаються не так ефективно, як їхні однолітки. Діти з інвалідністю часто погано узагальнюють знання і мають низькі природні здібності. Вони також мають погані навички загального розуміння. Учні без цих здібностей часто не отримують повної користі від навчального процесу.

Навчальна сфера

Труднощі у вивченні більшості навчальних предметів. Це основна відмінність між порушеннями розвитку (інтелектуальними) та порушеннями навчання. Учні демонструють відмінності між результатами тестів інтелектуального розвитку та їхньою академічною успішністю. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку, як правило, не встигають з більшості предметів і часто мають труднощі в конкретних сферах навчання.

Фізична сфера

Зовнішній вигляд учнів з порушеннями інтелекту не відрізняється від їхніх однолітків, за винятком випадків, коли це супроводжується фізичними вадами.

Поведінкова сфера

Діти з порушеннями інтелекту часто поводяться соціально неприйнятним чином і є соціально та емоційно незрілими. Неадекватна та неприйнятна поведінка може призвести до певної соціальної ізоляції.

Деякі діти з важкими порушеннями мають проблеми з навичками самостійного життя (наприклад, одягатися, їсти, дотримуватися особистої гігієни). Вони часто потребують допомоги та підтримки протягом усього життя.

Комунікативна сфера

У дітей з порушеннями інтелекту часто спостерігається затримка в розвитку мовних і комунікативних навичок. Деяким учням важко висловлювати свої думки. Майже всі діти мають обмежену здатність висловлювати свої погляди та розуміти те, що їх оточує. Діти часто не розмовляють або використовують жести для спілкування і часто не реагують, коли їх заохочують до спілкування [28, с 80].

В інклюзивній практиці наразі використовується інша усталена система класифікації для визначення рівня необхідної підтримки. У цій системі класифікація ґрунтується на потребі в підтримці та потребах людини, а не на порушеннях розвитку (див. таблицю нижче). Дитина може добре функціонувати в одній сфері свого життя без будь-якої підтримки, але може потребувати значної підтримки в іншій сфері [28, с 80].

Рівні підтримки визначаються таким чином:

- **Короткострокова** - підтримка "за потребою", періодична. Наприклад, перехід з одного навчального закладу до іншого, тривале відновлення після важкої хвороби.

- **Обмежена** - надається протягом певного періоду часу; підтримка є короткостроковою, але не одноразовою. Кількість пропонованого персоналу менша (наприклад, підтримка при переході від навчання до дорослого життя).

- **Широка** - ця підтримка характеризується регулярністю (наприклад, щоденна). Наприклад, надається в навчальних закладах і вдома.

- **Всебічна** - характеризується безперервністю та інтенсивністю. Вона надається в різних умовах для підтримки всіх аспектів життя. Зазвичай передбачає більшу кількість персоналу та більше заходів, ніж обмежений або комплексний догляд [28, с 81].

Таблиця 1,2

Рівні підтримки та її інтенсивності

	Короткочасна	Обмежена	Широка	Всебічна
Тривалість	За потреби	Нетривала, не часто	Зазвичай постійна	Можливо, впродовж усього життя
Частота	Рідко	Часто, існує ймовірність, що застосовуватиметься постійно		Дуже часто, постійно
Середовище Життя, навчання, відпочинок, вільний час, здоров'я, група та ін.	Кілька середовищ, зазвичай два	У межах кількох середовищ, зазвичай не в усіх		У всіх або майже в усіх середовищах
Ресурси Фахівці (у тому числі асистент дитини)/технологічна допомога	За потреби консультації або обговорення, звичайний графік відвідування лікаря, інколи моніторинг	Інколи, недовго, але частий і регуляр- ний контакт	Постій- ний і регуляр- ний контакт з фахів- цями або моніто- ринг,	Постійний контакт з фахівцями і моніторинг

			зазвичай як мінімум раз на тиждень	
Рівень підтримки	Переважно природні підтримки, високий рівень вибору й автономії (дитини)	Поеднання природних підтримок і послуг, менший рівень автономії дитини і можливостей вибору		Переважно підтримка послугами, контролюється іншими

Порушення фізичного розвитку

Порушення фізичного розвитку спричинені травмами або станами, які впливають на центральну нервову систему та пов'язані з нею функції. Ці порушення впливають на здатність дитини контролювати своє тіло.

Серед них:

Ортопедичні порушення - найпоширеніші порушення фізичного розвитку. Зазвичай вони вражають опорно-руховий апарат або центральну нервову систему та обмежують мобільність і рухи. Порушення можуть бути вродженими (наприклад, клишоногість), спричиненими хворобою (наприклад, туберкульоз) або іншими причинами (наприклад, невропатія, церебральний параліч, ампутація).

Травматичні пошкодження мозку - це важка травма голови, яка спричиняє хронічні фізичні проблеми, що впливають на навчання, поведінку та міжособистісне спілкування дитини[28, с 172].

Таблиця 1,3

Церебральний параліч	Група нейром'язових порушень, що виникають унаслідок пошкодження центральної нервової системи до, під час або після народження.
Поліомієліт	Гостре інфекційне захворювання, спричинене вірусом поліомієліту. Він може бути як дуже слабким, без видимих симптомів, так і тяжким, з

	паралічем. Наразі випадки захворювання на поліомієліт трапляються рідко.
М'язова дистрофія	Група порушень (виникає в дитячому віці), унаслідок яких поступово атрофуються скелетні м'язи. Неврологічних чи сенсорних дефектів зазвичай не помічається.
Підлітковий ревматоїдний артрит	Порушення тканин, що поєднують кістки; його причина невідома. Діти з артритами зазвичай потребують незначної підтримки. Діти з тяжкими формами порушення можуть бути недієздатними упродовж тривалих періодів.
Незавершений остеогенез (ламкість кісток)	Уроджене порушення, внаслідок якого кістки стають дуже ламкі.
Утрата кінцівок	Утрата однієї або більше кінцівок може бути вродженою або набутою впродовж життя. Якщо вона суттєво впливає на навчання, учень може потребувати спеціальної допомоги
Черепно-лицьові аномалії	Порушення на ділянці обличчя будови та функцій щелепи. Учні можуть отримувати навчальну/медичну допомогу в таких випадках, як мікроцефалія (замала окружність голови), гідроцефалія (накопичення спинномозкової рідини у шлуночках головного мозку) та розщеплення піднебіння
Розщеплення хребта	Уроджена аномалія розвитку ембріональної нервової трубки (утворення, з якого розвиваються спинний і головний мозок).
Травми спинного мозку	Трапляються під час пошкодження спинного мозку, частковий чи повний його розрив.

Основними симптомами порушень фізичного розвитку є нестійкість, повільна швидкість ходьби та нездатність самостійно підніматися та спускатися сходами. Такі діти часто мають труднощі з одяганням, роздяганням, зав'язуванням шнурків і застібанням черевиків без допомоги дорослих. У таких дітей погана координація рухів. Вони ходять з розставленими ногами, мають нестійку ходу і можуть впасти, коли налякані

або схвильовані. Навички самообслуговування часто недорозвинені, практична діяльність обмежена, вони ще не вміють малювати і писати. Слиновиділення може бути надмірним. Діти мають труднощі у спілкуванні з однолітками через порушення вимови. Вони неохоче спілкуються з іншими дітьми через страх бути неправильно зрозумілими. Розвиток може здаватися сильно затриманим. Дитина часто позбавлена можливості вільно пересуватися, маніпулювати предметами та спілкуватися з однолітками, що призводить до формалізації знань і розуміння навколишнього середовища. Цей дефіцит є наслідком недостатнього контакту дитини з багатьма об'єктами та явищами в житті. Вони не можуть розповісти про багато речей не через мовний бар'єр, а через брак відповідних уявлень і практичного досвіду [28, с 174].

Розлади аутистичного спектру (РАС)

Розлади аутистичного спектру (РАС) - це група дітей з дуже специфічною поведінкою, які мають труднощі з соціальною взаємодією та спілкуванням і потребують участі лише в рутинних видах діяльності, які є передбачуваними та незмінними. Основними характеристиками РАС є наступні проблеми у встановленні соціальних стосунків. РАС вважається розладом розвитку, що зберігається протягом усього життя; РАС зустрічається у 4-5 з кожних 10 000 пологів. Хлопчики з цим розладом зустрічаються в чотири рази частіше, ніж дівчатка. Зазвичай РАС діагностують у віці від 2,5 до 4 років. Однак останнім часом фахівці діагностують його набагато раніше, рідко у віці до півтора року. Рідко діагностується у віці до 1,5 років; 20-30 відсотків дітей з РАС майже до 2,5 років він розвивається майже нормально. РАС має неврологічну або фізіологічну причину можна запідозрити генетичну причину [28, с 99].

Хоча кожна дитина з РАС унікальна, певні характеристики вважаються дуже важливими для постановки діагнозу. Вони поділяються на чотири основні категорії:

- Особливості комунікації

- Особливості соціальної взаємодії
- Особливості аномальної/проблемної поведінки
- Особливості навчання.

Інші особливості включають

- Аномалії запам'ятовування
- Аномальні реакції на сенсорні стимули;
- тривожність.

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

Таблиця 1,4

<p>Якісне порушення соціальної взаємодії</p>	<p>Це такі симптоми, як: ігнорування інших, небажання або слабе бажання пошуку комфорту в стресових ситуаціях, відсутні або порушені імітаційні вміння, обмежені соціальні ігри, труднощі з налагодженням дружніх стосунків з однолітками.</p>
<p>Якісне порушення словесної та невербальної комунікації, а також діяльності із застосуванням уяви</p>	<p>Це такі симптоми, як: обмежена словесна та жестова комунікація, обмежене встановлення зорового контакту, відсутні або дуже нечасті ігри, де дитина має виконувати чи імітувати певні ролі. Якщо дитина говорить, то буквально повторює слова чи фрази інших людей (ехолалія), часто вживає одне й те саме слово або фразу/речення, що зовсім не стосуються конкретної ситуації. Можуть спостерігатися проблеми зі швидкістю або мелодикою (інтонацією) мовлення, а також труднощі підтримання розмови.</p>
<p>Очевидний обмежений</p>	<p>Це такі симптоми, як: стереотипні повторювані</p>

набір дій та інтересів	рухи тіла (хитання головою, клацання пальцями, плескання руками), проблеми із пристосуванням до змін у розкладі дня, дуже обмежений спектр інтересів, ігри лише з конкретними іграшками, виконання тільки певних дій чи розмови на обмежені теми.
-------------------------------	---

Деякі діти з РАС досягають успіху в певних предметах і видах діяльності, що потребують візуальних і просторових навичок. Вони досягають успіху в цих навичках. Такі діти можуть навчатися у звичайних класах з певною підтримкою. Інші діти можуть мати значні труднощі в навчанні та поведінці. Такі діти потребують значної підтримки та спеціальної освіти. Соціальні навички та спілкування, незалежно від рівня здібностей дитини. Труднощі у спілкуванні присутні, і необхідні прямі зусилля для мінімізації та подолання цих труднощів. Докладаються прямі зусилля для мінімізації та подолання цих труднощів [28, с 100].

Порушення мовлення та опанування мовою

Мовленнєві розлади зазвичай розвиваються в ранньому дитинстві, часто до шкільного віку, і часто зберігаються в шкільному віці, а іноді навіть протягом усього життя. Мовленнєві розлади часто виникають у поєднанні з іншими порушеннями, особливо зі слухом і мовленням. Особливо це стосується порушень слуху, когнітивних та фізичних розладів. Мовлення - це складна система знаків, символів і правил їх використання. Порушення мовлення та мови фіксується, коли мова або мовлення людини відрізняється від мови або мовлення іншої людини. Порушення мовлення або мовний розлад фіксується тоді, коли мовлення або мова людини відрізняється від мовлення або мови її віку, національності або етнічної групи. Це реєструється, коли мова або мовлення людини відрізняється від мови або мовлення етнічної групи. Мовні розлади зазвичай іноді призводять до досить

складних труднощів у спілкуванні. Це має наслідки для подальшого життя [28, с 123].

Мовленнєві розлади часто виникають у різних формах і супроводжуються порушеннями розумової поведінки. Мовленнєві розлади часто проявляються в різних формах і супроводжуються порушеннями розумової діяльності (аналіз, синтез, класифікація, узагальнення, прогнозування звуків і букв). Вони супроводжуються порушеннями розумової поведінки (аналіз, синтез, класифікація, узагальнення, прогнозування звуків і букв). Симптоми мовленнєвих розладів варіюються від дуже простих (відсутність або зміщення звуків) до дуже складних (збережений слух, але відсутнє мовлення, порушення мови внаслідок неврологічного захворювання тощо). Мовленнєві розлади класифікуються на основі клінічних даних (клініко-педагогічна класифікація) та загальних симптомів розладу (психолого-педагогічна класифікація). Тип розладу визначається після логопедичного обстеження, яке враховує психофізичний стан дитини [28, с 123].

Типи порушень мовлення:

- порушення звуковимови (дислалія);
- порушення голосу (афонія, дисфонія та фонастенія);
- порушення звуковимови і тембру голосу, пов'язані з уродженим дефектом будови артикуляційного апарату (ринолалія);
- порушення звуковимови та мелодико-інтонаційної сторони мовлення, зумовлені недостатністю іннервації м'язів артикуляційного апарату (дизартрія);
- порушення комунікативної функції мовлення за правильно сформованих засобів спілкування (заїкання, тахілалія, брадилалія);
- відсутність або недорозвинення мовлення в дітей, зумовлене органічним ураженням головного мозку (алалія);
- повна або часткова втрата мовлення, спричинена органічним локальним ураженням головного мозку (афазія);

- загальне недорозвинення мовлення;
- порушення письма (дисграфія) та читання (дислексія).

Таблиця 1,5

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

словникового запасу	неодноразове використання тих самих слів або таких, що не зовсім доречні в конкретній ситуації
Граматична недосконалість	Труднощі з узгодженням слів між собою у словосполученнях, реченнях або добір неправильної форми слова (наприклад, «маленький лялька», «у класі не вистачає стілок (замість стільців)» та ін.)
Недосконалість навичок читання і письма, що не зникає до другого півріччя навчання у 2 класі	Труднощі запам'ятовування друкованих літер; тривалий період формування навичок переходу від розпізнавання окремих букв до називання складів (а потім слів); наявність замін, пропусків, додавань літер, що мають схожі ознаки; численні помилкові здогадки (дитина не дочитує слово, а вигадує його продовження); труднощі в розумінні прочитаного та ін.; наявність замін, пропусків, додавань літер, складів слів, пунктуаційних і орфографічних помилок та ін. у письмових роботах школярів (списування, диктанти, творче письмо).

Ці особливості негативно впливають на засвоєння способів вимовляння та використання звуків для утворення складів і слів (фонетика), на засвоєння способів поєднання найважливіших одиниць мови (морфем) та утворення слів (морфологія), на вміння будувати речення та зв'язні тексти. Негативний вплив на навчання поєднувати найменш важливі одиниці мови (морфеми) та утворювати слова, будувати речення та зв'язні тексти. Утворення речень, зв'язних висловлювань тощо. Утворення речень, зв'язних речень тощо (синтаксис), семантично визначаючи значення слів, що призводить до незавершеної комунікації в усній та письмовій мові. Мовленнєві навички і компетенція формується в процесі набуття комплексного оволодіння фонетикою, морфологією та семантикою. Формується в процесі засвоєння повноцінної фонології, морфології та синтаксису. Формується на основі

засвоєння мовної семантики. Тому учні з порушеннями мовлення Учні з порушеннями мовлення можуть мати труднощі в аналізі розмовної мови або труднощі зі зміною звуків. Неправильне використання префіксів та суфіксів, форм однини та множини, плутанина в часі, наприклад (наприклад: "Це моя книга", "Я вчора намалював дерево"). Недостатній словниковий запас, недоречне використання слів та/або нездатність розуміти приховані значення слів, нездатність узагальнювати поняття тощо. Семантичні порушення. Інвалідність, що проявляється в нездатності використовувати мову в конкретному контексті або в мовленні. Нездатність використовувати мову в конкретному контексті або розмові [28, с 126].

1.3. Сутність індивідуалізованого підходу до організації корекційно-освітнього процесу учнів з тяжкими порушеннями мовлення в інклюзивному класі.

Індивідуальні програми розвитку (ІПР) для дітей з особливими потребами розробляються професійною командою, що складається з учителів, асистентів учителів, батьків та інших фахівців (корекційних педагогів, логопедів, психологів) ІПР ґрунтується на навчальній програмі, яка відповідає Державному стандарту початкової освіти. . Це означає визначення цілей викладання та навчання на основі поточного рівня розвитку дитини, внесення необхідних змін (адаптацій та модифікацій) в освітній процес, а також визначення та задоволення додаткових потреб, необхідних для успішного розвитку та навчання дитини. При цьому враховуються результати роботи Інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ). Індивідуальна програма розвитку - це договір між закладом освіти та батьками, в якому визначаються вимоги до організації навчання дитини, зокрема зміст освітніх послуг та форми підтримки. Зазвичай ІПР включає такі пункти [29, с 7]:

- Загальна інформація про дитину: ім'я, прізвище, вік, номери телефонів батьків, адреса, особливості психофізичного розвитку, дата вступу до навчального закладу та період, на який складена програма.

- Найвний рівень знань та навичок. Протягом перших двох місяців (залежно від складності порушення розвитку) професійну групу просять надати інформацію про здібності та потреби дитини, тобто про її навички, сильні та слабкі сторони, стилі навчання (візуальний, кінестетичний, мультисенсорний тощо, особливо якщо один зі стилів є домінуючим), види підтримки, порушення розвитку дитини. Необхідно шукати інформацію про вплив труднощів розвитку дитини на її здатність до навчання (згідно з експертними висновками Інклюзивно-ресурсного центру про рівень розвитку дитини).

- Наприклад, логопедів, психологів, реабілітологів, асистентів комунікації (наприклад, сурдоперекладачів), рекреаційні послуги, включаючи терапевтичний відпочинок, консультаційні послуги.

- Адаптації та модифікації, які необхідно розробити для облаштування середовища, відповідних методів навчання, навчальних матеріалів, використання обладнання та уваги до сенсорних та інших потреб дитини. Модифікації як зміни у змісті навчання включають зменшення або зміну концептуальної складності навчальних завдань. Скорочення змісту матеріалу може включати зміни в навчальній програмі або освітніх цілях для конкретної дитини, модифікацію навчальних завдань і встановлення мінімального обсягу, який необхідно засвоїти. Важливо також визначити альтернативні форми оцінювання, які планується впровадити для визначення результатів навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку [29, с 8].

Індивідуальна програма розвитку розробляється на один рік. Двічі на рік (за потреби частіше) програма переглядається і в неї вносяться корективи, особливо якщо дитина має труднощі в засвоєнні матеріалу або, навпаки, потребує переходу на наступний рівень складності, якщо дитина досягла заявлених освітніх цілей, якщо дитині потрібні додаткові послуги, якщо є потреба, вносяться корективи при переході дитини до іншої школи або при виявленні поведінкових проблем.

Концепція додаткової підтримки та додаткових ресурсів, включаючи людські, матеріальні та фінансові ресурси, має вирішальне значення для забезпечення інклюзивної освіти. З них надзвичайно важливими є людські ресурси. Особливо важливими є такі людські ресурси співвідношення між кількістю дітей та кількістю вчителів; наявність додаткових вчителів, асистентів вчителів та інших фахівців; наявність навчальних програм для вчителів та іншого персоналу, що дозволяють їм працювати з дітьми з особливими освітніми потребами.

Аналіз Типових штатних нормативів загальноосвітніх навчальних закладів, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України № 1205 від 6 грудня 2010 року, свідчить про наявність посад педагогічних та інших працівників, здатних надавати якісні освітні, психологічні та медичні послуги дітям дошкільного та шкільного віку, у тому числі дітям з особливими освітніми потребами, що свідчить про наявність достатньої кількості штатних посад [29, с 9].

Активне залучення батьків дітей цієї категорії до освітнього процесу є однією з головних передумов інклюзивної освіти. Залучення батьків дітей з особливими потребами до освітнього процесу має свої особливості. Усі батьки мають право на отримання інформації про освітній процес, зокрема про місію та переваги закладу, додаткові можливості та послуги, режим роботи та розклад занять. Крім того, педагоги повинні надавати батькам дітей з особливими потребами регулярну та своєчасну інформацію про прогрес у розвитку та успішність їхньої дитини, зазначену в індивідуальній програмі розвитку. Обмін інформацією може здійснюватися різними способами, включаючи індивідуальні зустрічі з батьками, телефонні розмови та листування електронною поштою. У будь-якому випадку, цей процес дуже важливий, оскільки надає батькам інформацію про те, чим вони можуть займатися з дитиною вдома, а також про додаткові можливості навчання. Оскільки батьки взаємодіють зі своїми дітьми щодня в різних умовах, вони можуть дуже допомогти вчителям, надаючи інформацію про прогрес і

розвиток своєї дитини. Вчителі можуть дізнатися від батьків про темперамент дитини, її особливі потреби та сімейні події, що може позитивно вплинути на емоційний стан дитини.

Важливо, щоб батьки були залучені до діяльності команди та індивідуальних програм розвитку. Командний підхід до надання додаткової підтримки дітям з особливими потребами за активної та рівноправної участі батьків є запорукою успішної інклюзивної освіти. Одним із результатів роботи команди є створення індивідуальних програм розвитку [29, с 10].

Батьки повинні захищати права своїх дітей, у тому числі право на освіту. Батьки найбільше зацікавлені в тому, щоб їхні діти мали успішне майбутнє. Активне залучення батьків до освітнього процесу на всіх його етапах (оцінка розвитку дитини, планування освітньої траєкторії дитини, участь в освітніх заходах тощо) допомагає батькам краще зрозуміти здібності своєї дитини та краще розібратися в таких важливих питаннях, як вибір навчального закладу для подальшого навчання, вибір професії та забезпечення можливості самостійного життя [29, с 10].

Чинний Закон України "Про освіту" забезпечує правове підґрунтя для подальшого розвитку системи освіти в частині створення необхідних умов для навчання, реабілітації, соціальної згуртованості та інтеграції в суспільство дітей з особливими освітніми потребами.

Наразі діти з особливими освітніми потребами можуть здобувати освіту в різних закладах загальної середньої освіти. Це спеціальні школи, навчально-реабілітаційні центри та загальноосвітні школи зі спеціальними та інклюзивними класами. Для учнів, які за станом здоров'я не можуть відвідувати навчальні заклади, місцеві органи управління освітою організовують самонавчання та дистанційне навчання. Батьки мають право обирати заклад та форму навчання.

Впровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої та дошкільної освіти є важливим напрямом у стратегії розвитку освіти для дітей з особливими освітніми потребами [29, с 39].

Філософія інклюзивної освіти ґрунтується на концептуальних положеннях щодо гарантування прав людини, забезпечення рівного доступу та участі в усіх сферах життя.

Метою інклюзивної освіти є організація освітнього процесу, що відповідає освітнім потребам усіх дітей, розвиток системи спеціальних освітніх та професійних послуг для дітей з особливими потребами та створення позитивного клімату в освітньому середовищі.

Такі важливі складові інклюзивної форми навчання, як командний підхід, задоволення індивідуальних потреб учнів, співпраця з батьками, посилення психолого-педагогічного супроводу, толерантне ставлення до особливих дітей і створення безбар'єрного освітньо-розвивального середовища залишаються актуальними. Отже, **актуальним залишається:**

- Персонал інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах;
- Забезпечення дітям з порушеннями когнітивного розвитку належного рівня освіти в нормативному середовищі однолітків з необхідною адаптацією та модифікацією освітньої програми;
- Впровадження індивідуальної моделі навчання (у тому числі посилений психолого-педагогічний супровід);
- Тісна співпраця з батьками для формування нової соціальної філософії;
- Позитивне ставлення до дітей з особливими потребами;
- Застосування принципів універсального дизайну та доступності.

До прийомів інклюзивного процесу учитель може вдаватися у різних частинах уроку наприклад: зміна темпу виконання завдання, повторення ключових елементів завдання кілька разів, додавання додаткового часу на виконання завдання, додавання додаткових запитань, використання вправ різного рівня складності, використання підказок і навідних запитань для стимулювання навчальної діяльності, використання наочних посібників з покроковими інструкціями тощо. [29, с 40].

Останнім пунктом у плані уроку є домашнє завдання. Воно відповідає тим знанням і навичкам, які учні повинні були набути після вивчення теми.

Окрім забезпечення спільного виконання учнями навчальних завдань, важливо забезпечити повну інтерактивність учнів з особливими потребами. Це може включати низку методів заохочення, таких як бали, зірочки та візуальні схеми досягнення результатів. Важливо враховувати особисті якості та інтереси дитини. З цією метою до планів уроків (для учнів з особливими освітніми потребами) можна включати завдання, які вимагають використання якостей, умінь і знань, пов'язаних з розвитком особистості дитини. Наприклад, самоконтроль (самоспостереження та виправлення помилок).

Використання зворотного зв'язку необхідне для залучення учнів з особливими освітніми потребами до виконання спільних навчальних завдань з усім класом [29].

У цьому випадку можна розглядати два види зворотного зв'язку: інформацію, що надходить від учня до вчителя, яка називається зовнішнім зворотним зв'язком, та інформацію, що надходить від вчителя до учня, яка називається внутрішнім зворотним зв'язком. Інформація, отримана вчителем через зворотний зв'язок, необхідна для розробки стратегії викладу матеріалу. Для учнів зворотний зв'язок - це інформація про правильне (або неправильне) виконання завдань.

Окрім якісного зворотного зв'язку, інклюзивна освіта наголошує на використанні взаємооцінювання та самооцінювання. Це також пов'язано з організацією навчання у звичайному класі у зв'язку із запровадженням нових державних стандартів загальної середньої освіти та компетентнісно орієнтованих навчальних програм [29].

Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії здійснюється мультидисциплінарною командою фахівців [29].

Міждисциплінарний підхід передбачає взаємодію фахівців з багатьох галузей (загальна освіта, спеціальна освіта, соціальна педагогіка, медицина, психологія, реабілітація тощо), що забезпечує комплексну оптимізацію процесів розвитку, виховання, навчання та лікування дитини.

Міждисциплінарна команда інклюзивної освіти - це група дитячих фахівців і батьків, об'єднаних спільними цілями, завданнями та єдиними підходами, що реалізуються зі збереженням взаємної відповідальності всередині команди [29].

Умови ефективності роботи команди

Вміння працювати в команді.

Варто підкреслити, що просте об'єднання людей з різними сферами знань не є командою. Для формування команди необхідно об'єднати цілі, засоби, зміст і методи підтримки дитини, відводячи кожному члену правильну роль і виконуючи її відповідно до своїх обов'язків і компетенцій. Кожен член команди повинен розуміти межі своєї компетенції та враховувати потреби колег для досягнення спільних цілей. Важливо, щоб фахівці довіряли один одному і визнавали один одного рівноправними учасниками процесу підтримки, включаючи батьків дитини.

Здатність до діалогу

Важливо слухати і розуміти ідеї та приймати спільні рішення від імені дитини, а не власних амбіцій.

Використання зворотного зв'язку від інших спеціалістів і батьків дитини.

Члени команди обмінюються інформацією про результати взаємодії з дитиною та її сім'єю, досягнення та труднощі дитини, соціальну та сімейну ситуацію.

Розробка міждисциплінарного понятійно-категоріального апарату.

Члени команди представляють різні дисципліни, такі як педагогіка, медицина та психологія. Кожна дисципліна може використовувати різні терміни для опису одного й того ж поняття. Для того, щоб фахівці розуміли

один одного і не плуталися в термінології, їм необхідно узгодити понятійно-категоріальний апарат як у спільній роботі, так і в спілкуванні з батьками дитини. Так можна уникнути помилок і суперечностей [29].

Функції членів команди супроводу чітко визначені в Типовому положенні про групи психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти 2018 року. Ці функції описані в розділі V цього документа.

Керівники навчальних закладів (директори або заступники директорів з навчально-виховної роботи/вихователі та педагоги):

- Склад групи підтримки
- призначити особу, відповідальну за координацію розробки ІПВ
- організувати роботу групи підтримки;
- здійснювати моніторинг впровадження результатів ІКР
- залучення фахівців (у тому числі фахівців ІРЦ), які надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги дітям з ООП;
- управління виконанням завдань членами команди супроводу
- розробка індивідуальних освітніх планів для дітей з особливими освітніми потребами спільно з іншими членами команди супроводу
- залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до розробки та затвердження ІПР
- оцінювання роботи вчителів, залучених до реалізації ІПР; та
- моніторинг виконання ІПР.

Психологи-практики:

- Дослідження та моніторинг психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами;
- Психологічний супровід дітей, які потребують спеціальної освіти
- Надання корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими потребами відповідно до ІПР;
- Консультації, консультування та методична допомога педагогічним працівникам закладів для дітей з особливими потребами;

- консультативна робота з батьками дітей з особливими потребами;
- Тренінгові заходи, пов'язані з формуванням психологічної готовності учасників освітнього процесу до взаємодії в інклюзивному середовищі.

Соціальний педагог:

- Соціально-педагогічний супровід дітей, які потребують спеціальної освіти, та їхніх батьків;
- Виявлення соціальних проблем, що потребують нагального вирішення та, за необхідності, перенаправлення до відповідних фахівців;
- Дослідження умов соціального розвитку дітей, які потребують спеціальної освіти;
- Соціалізація дітей з особливими потребами, адаптація до нового колективу;
- Інформування дітей з особливими потребами та їхніх батьків про мережу навчальних закладів поза школою та залучення їх до гуртків і секцій з урахуванням здібностей дитини;
- надання учасникам навчального процесу рекомендацій щодо ефективної інтеграції дітей з особливими потребами в колективи однолітків, створення сприятливого мікроклімату в дитячих колективах та подолання особистісних і міжособистісних конфліктів;
- Захист прав дітей з особливими потребами; представлення інтересів дітей у відповідних органах та службах відповідно до мандату [29].

Педагоги - вчителі-сурдопедагоги (логопеди, сурдопедагоги, тифлопедагоги, олігофренопедагоги, олігофренопедагоги), вчителі-реабілітологи:

- Надання корекційно-розвиткових послуг дітям, які потребують спеціальної освіти, відповідно до ІПР;
- моніторинг досягнень у відповідних сферах розвитку дитини відповідно до ІПР;
- консультування педагогічних працівників щодо особливостей організації освітнього процесу, реалізації корекційно-розвиткових цілей у

процесі навчання, використання методик, адаптацій (модифікацій) для досягнення кінцевих цілей навчання, визначених в ІПР;

- Консультації з батьками дітей з особливими освітніми потребами [29].

Вчителі початкової школи (класні керівники) та вчителі-предметники/вихователі:

- Забезпечують врахування в освітньому процесі особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами та їхніх ІПР;

- готують інформацію для членів засідання команди супроводу про особливості, сильні сторони та потреби навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами та результати виконання дитиною навчальної програми та освітнього плану;

- участь у складанні індивідуальних навчальних планів для дітей з особливими освітніми потребами;

- підготовка індивідуальних навчальних планів у закладах загальної середньої освіти та індивідуальних навчальних планів у закладах дошкільної освіти;

- визначення спільно з іншими педагогічними працівниками рівня досягнення кінцевих результатів навчання, зазначених в ІПР;

- Створення сприятливої атмосфери в колективі;

- надання інформації батькам про засвоєння навчальної програми/освітнього плану їхньою дитиною, яка потребує спеціальної освіти.

Асистент вчителя/тренера

- Спостереження за дітьми: вивчення їхніх особистісних особливостей, нахилів, інтересів та потреб;

- Участь в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами;

- Участь у розробці індивідуальної освітньої програми (ІПР)

- Участь у розробці індивідуальної навчальної програми та індивідуальної робочої програми/індивідуального навчального плану (для закладів дошкільної освіти);

- Адаптація освітнього середовища та матеріалів до потенціалу дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей розвитку;

- оцінка спільно з педагогами/батьками досягнення кінцевих цілей навчання, визначених в індивідуальній освітній програмі (ІПР);

- підготовка інформації для членів команди підтримки на основі спостережень за індивідуальними особливостями, інтересами та потребами дитини;

- надання інформації батькам/опікунам та вчителям про особливості розвитку дітей з ООП [29].

Батьки дітей з особливими освітніми потребами:

- Надання інформації про своїх дітей (стилі навчання, методи навчання, досягнення, труднощі з виконанням домашніх завдань);

- участь у роботі команди супроводу, в тому числі участь у розробці ІПР;

- Умови для навчання, догляду та розвитку дитини.

Медичні працівники в закладах освіти.

- Інформують членів команди супроводу про стан здоров'я та психологічні особливості дитини;

- За необхідності збирати додаткову інформацію про стан здоров'я дитини від батьків та медичних працівників.

- Члени команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі мають працювати не лише в межах навчального закладу, а й з іншими учасниками інклюзивного освітнього процесу на зовнішньому рівні - фахівцями ІРЦ, лікарем дитини, позашкільними та громадськими закладами, фахівцями НРЦ, які надають корекційні послуги тощо [29].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАСОБІВ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ УЧНІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

2.1. Організація та результати експериментального дослідження стану сформованості загально навчальних навичок у школярів з тяжкими порушеннями мовлення

У даному розділі, ми розглянемо методику реалізації засобів індивідуалізації корекційно-освітнього процесу учнів з тяжкими порушеннями мовлення. В дослідженні описано методику корекції порушень мовлення у школярів 2 класу з навчальними труднощами 1 та 2 рівня та розроблена методика розвитку мовлення у школярів 2 класу з особливими освітніми потребами в системі індивідуалізації корекційно-освітнього процесу, що сприяє більш ефективній корекції дисграфічних помилок у письмовому мовленні, формуванню мовленнєвої активності, оптимізації навчання мовлення, позитивно впливає на формування гармонійної особистості молодших школярів з мовленнєвим труднощами.

Констатувальний етап експерименту проходив на базі Херсонського загальноосвітнього навчально-виховного комплексу №11 на групі 2-х класів. Усього обстежено 6 учнів. Усі учні мають різну структуру порушень (загальні порушення мовлення III рівня, лексико-граматичне недорозвинення мовлення).

Констатувальний етап експерименту включав в себе обстеження у школярів усного і письмового мовлення. Для обстеження усного та писемного мовлення використовувалася мовленнєва картка М.Савченко, диктанти для учнів 2-го класу. У завдання мовленнєвої карти внесені зміни відповідно до програмних вимог для учнів 2-х класів. Крім того, завдання пред'являлися лише ті, які були націлені на виявлення проблемних зон: порушення граматичного ладу, виявлення граматичних помилок в усному та

письмовому мовленні. Для оптимізації тимчасових витрат на обстеження письмового мовлення за основу взято диктант контрольної роботи. Оскільки констатувальний експеримент було проведено у 2023 навчальному році, то доцільно цього навчального року для чистоти експерименту взяти ту ж паралель учнів. Диктанти відповідали програмним вимогам, були підібрані відповідно до віку учнів. Роботи проводились фронтально. Для проведення залучалися педагоги класу. Також докладно були вивчені мовленнєві карти учнів, протоколи при вступі до школи та медичні карти.

Констатувальний етап експерименту проходив кілька етапів:

1 етап. Скринінгове обстеження писемного мовлення всіх учнів. На цьому етапі проведено проблемний аналіз письмових робіт, який включав кількісний і якісний аналіз помилок у письмовій мові учнів. В результаті аналізу виявлено групу дітей, у письмових роботах яких виявлено граматичні помилки.

2 етап. Обстеження мовлення учнів, у письмових роботах яких виявлено граматичні помилки.

3 етап. Виявлення співвідношення граматичних помилок в мовленні з порушеннями письмового мовлення. В результаті проведеного аналізу усного мовлення та письмових робіт, були визначені учні, які мають граматичні помилки в усному та писемному мовленні та учні, а також ті, що вже не мають таких проблем.

При роботі з цією групою були застосовані різні види робіт з корекції лексико-граматичних помилок в усному та письмовому мовленні шляхом включення додаткових завдань на уроці та позаурочний час, оптимізовано час на уроці з використанням більшої кількості мовленнєвих вправ та посилено роботу на індивідуальних та групових логопедичних заняттях. Залежно від видів порушень було сплановано корекційну роботу з усунення граматичних помилок в усному та письмовому мовленні умовах спеціальної (корекційної) школи для дітей з особливими освітніми потребами. Друга група учнів, які мають проблем граматичного характеру, але мають

дисграфічні помилки не граматичного, а акустико-артикуляційного чи оптичного характеру продовжила займатися звичайному режимі, відвідуючи логопедичні заняття свого вчителя-логопеда.

В експериментальній групі кількість учнів була рівною – по 4 осіб. Інші 2 з 6 дітей у подальшому експерименті участі не брали, так як. в їх письмових роботах або не зустрілося дисграфічних помилок, або їх кількість була поодинокую.

2.1.1. Методика діагностики труднощів опанування навичкою письма у молодших школярів з особливими освітніми потребами

У процесі дослідження було використано такі методи:

- організаційні (порівняльний, лонгітюдний, комплексний);
- емпіричні (аналіз процесів та продуктів діяльності, констатувальний та формуючий експеримент);
- інтерпретаційні.

Перелік діагностичних методик та матеріалів до них для констатувального експерименту [3]:

- 1) Савченко М. Структура та зміст мовленнєвої карти.
- 2) Методи обстеження мовлення дітей (за Безсоною Т.П.
- 3) Методи обстеження мовлення дітей: посібник з діагностики мовних порушень.
- 4) Рєпіна З.А. Нейропсихологічне вивчення дітей з тяжкими дефектами мовлення.

Пред'явлений матеріал для обстеження сформованості граматичного ладу мовлення. На етапі обстеження мовлення учням було пред'явлено мовленнєвий матеріал мовної карти Савченко М. Для детальнішого обстеження стану граматичної системи учнів було обрано такі розділи мовленнєвої карти:

1. Обстеження розуміння граматичних форм.
2. Обстеження граматичної будови.

3. Обстеження письмового мовлення учнів.

На етапі констатувального експерименту (скринінгове обстеження писемного мовлення) учням було пред'явлено диктант, відповідний програмним вимогам 2-го класу загальноосвітньої школи [5, с. 62]:

Часто у лісі можна зустріти самотніх звірків. Вони йдуть далеко від батьків. Іноді вони виходять на шосе або підходять до саду. Звірята пізнають світ. Якщо тобі доведеться зустріти під час прогулянок таких малюків, залиши їх у лісі. Вони знайдуть свою сім'ю. У домашніх умовах звірятам жити складно.

На етапі контрольного етапу експерименту учням було пред'явлено диктант, відповідного програмним вимогам 2 класу загальноосвітньої школи «Згадаймо літо» [2, с. 19]:

У зимові дні часто згадую літо. Влітку ми відпочивали на березі Чорного моря у бабусі Наташі.

Ранок. Встає сонце. Його промені ковзають поверхнею води. Ми йшли до моря. Я підбіг до човна і відштовхнув його від берега. Ми попливли до великого каміння. Вода була чиста, прозора. Човен залишили біля пристані. Увечері звивистою стежкою ми поверталися додому радісні та задоволені. На білій скатертині столу на нас чекала вечеря (35 слів).

Слова для довідок: часто, відпочивали, відштовхнув, задоволені.

Для зручності оцінювання рівня сформованості граматичного ладу мовлення учнів була обрана кількісна та якісна система оцінювання. Загальний результат виражений у відсотковому співвідношенні. При кількісному підрахунку проводився облік всіх допущених помилок, при якісній системі оцінки проводився наскрізний аналіз по групі та індивідуальний аналіз роботи кожної конкретної дитини [1, с. 135].

Після проведеного обстеження учні умовно були поділені на 2 групи:

1. Учні, які мають у своїх письмових роботах граматичні помилки
2. Учні, які мають у своїх письмових роботах дисграфічні помилки іншого характеру (акустичні, артикуляційні заміни та ін.)

Групи дітей № 1 і № 2 після проведеного скринінгового обстеження письмового мовлення було обстежено за запропонованими методиками для констатування факту наявності у них помилок граматичного характеру в мовленні.

Далі був проведений порівняльний аналіз наявності граматичних помилок в мовленні та їх відображення в письмовому мовленні. Було виявлено прямий зв'язок між лексикограматичними помилками в мовленні та помилками в письмовому мовленні більшості школярів 2 класу.

Таким чином, індивідуалізація освітньо-корекційного процесу із зазначеною категорією учнів має бути орієнтована на подолання у них мовленнєвих труднощів, попередження порушень писемного мовлення, формування повноцінної мовленнєвої і навчальної діяльності та розвитку основних сторін особистості.

2.1.2. Аналіз результатів констатувального експерименту

Для визначення цілей та шляхів корекційного навчання необхідно ретельно дослідити стан сформованості граматичного ладу мовлення. Спеціально організоване обстеження допоможе правильно встановити діагноз та розробити індивідуальну методику роботи з кожною конкретною дитиною. Виявити граматичні помилки іноді можна вже під час попередньої розмови, хоча це виходить далеко не завжди. Необхідно застосовувати специфічні методи та прийоми, які виявляють рівень граматичного ладу мовлення молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення.

Представлені методики обстеження мовлення докладно були описані вище. Зазначені прийоми дозволяють встановити наявність у дитини граматичних помилок в мовленні. Вони також дозволяють визначити порушені ланки, які беруть участь у формуванні граматичного ладу мовлення.

Результати дослідження мовлення учнів за допомогою запропонованих прийомів можуть мати велике значення при виявленні рівня сформованості

граматичного ладу дитини та визначення необхідних корекційно-педагогічних шляхів навчання. З цією метою проводиться аналіз усіх помилок, що мають відношення до лексико-граматичного ладу (порушення порядку слів у реченні, пропуски головних і другорядних членів, порушення прийменникових конструкцій, вживання іменників у різних відмінках та ін.) При аналізі помилок потрібно вести їх точний підрахунок, щоб виявити частоту неправильного використання дитиною певної граматичної форми. Крім цього, велике значення має якісний аналіз, який дозволить виявити характер помилок, допущених школярем. Наприклад, якщо дитина постійно замінює закінчення будь-якого відмінка початковою формою іменника (формою називного відмінка), то це явно вказує на те, що у дитини повністю не сформована граматична категорія відмінка. Особливу увагу необхідно приділити аналізу помилок при вживанні словосполучень та речень із прийменниками. Помилки в неправильному узгодженні при побудові поширеного речення вказують на те, що учень 2-го класу не завжди може встановити, як слова поєднуються між собою, визначити правильний зв'язок між окремими членами речення. У процесі обстеження було виявлено недоліки граматичного ладу на морфологічному та на синтаксичному рівні. Якщо школяр не справляється із завданнями, це може свідчити про дуже низький рівень розвитку граматичних засобів мовлення [3, с. 381].

У результаті обстеження мовлення було виявлено такі види помилок, які у таблиці 2.1. Для зручності вони представлені у зіставленні групи дітей (експериментальної). Як видно з зведеної таблиці, більшість помилок допущених школярами є помилки у вживанні граматичних форм в усному мовленні, помилки на розуміння речень та граматичних форм також є поширеними, але становлять меншу частку від загальних помилок. Також видно під час аналізу, що з учнів експериментальної групи помилок значно більше.

Таблиця 2.1.

Граматичні помилки в усному мовленні учнів з тяжкими порушеннями мовлення

Види помилок	Експериментальна група (кількість помилок у відсотку відношенні)
Розуміння речень	42,9%
Розуміння граматичних форм	37%
Граматичні помилки в усному мовленні	57,5%

Великі труднощі викликає в учнів виправлення деформованого речення (особливо якщо матеріал дається на слух) – 66,4% учнів експериментальної групи припустилися помилок; розуміння префіксальних змін дієслівних форм (58,1%); розуміння відмінкових форм іменників (58,1%); вживання складних прийменників (66,6%); підстановка відсутніх прийменників у речення (58,3%), перетворення форм однини іменників у форму множини (58,3%) перетворення форм однини іменників у форму множини (58,3%); написання речень по картині або серії сюжетних картинок (50%) та ін.

Як показало подальше обстеження писемного мовлення, помилки в усному мовленні безпосередньо відбиваються і на письмі.

Для оцінювання письмових робіт учнів була обрана інша форма оцінювання – кількісний і якісний аналіз робіт: підрахунок кількості кожного виду помилок та оцінювання на основі отриманих кількісних даних рівня сформованості письмового мовлення учнів.

Обстеження писемного мовлення проходило у кілька етапів:

1. Скринінгове дослідження. Було проведено фронтальний диктант з метою виявлення учнів, у роботах яких було допущено помилки

граматичного характеру. Після визначення такої групи учнів було проведено подальше дослідження письмового та усного мовлення цих дітей.

2. Кількісний та якісний аналіз письмових робіт (диктантів) учнів 2 класу з важкими порушеннями мовлення, який було проведено після первинного (скринінгового) дослідження.

На основі кількісного та якісного аналізу письмових робіт визначено три групи дітей:

1 група – учні, які мають у письмових роботах помилки лексико-граматичного характеру. Ця група учнів братиме участь у формуючому експерименті. У цій групі 4 осіб (експериментальна група).

2 група дітей – учні, які мають у своїх роботах помилок лексико-граматичного характеру, але мають у роботах дисграфічні помилки артикуляторно-фонематичного чи акустичного характеру, і навіть орфографічні помилки. Ця група продовжить участь в експерименті, але заняття з ними буде продовжено у звичайному режимі в умовах мовної школи (контрольна група).

3 група – учні, які припустилися роботах дисграфічних помилок. Ця група дітей позначена зеленим кольором. Вони не братимуть участі в подальшому дослідженні та експерименті. У цієї групи учнів до кінця 3 класу практично усунуті проблеми в усному та письмовому мовленні, корекція мовленнєвих порушень проходить найбільш успішно. У цій групі 2 учнів.

Аналіз письмових робіт показав такі види помилок у роботах учнів:

1. Орфографічні помилки – 54% учнів
2. Дисграфічні помилки:
 - заміни – 28,5%
 - пропуски – 28,5%
 - перестановки, вставки літер та складів – 23%
 - роздільне написання частин слова – 6%
3. Лексико-граматичні помилки:
 - пропуски та вставки зайвих слів – 20%

- порушення узгодження – 17%
- злитне написання прийменників – 17%
- заміни слів за звуковою та семантичною подібністю – 14,3%
- порушення меж речення – 8,5%
- пропуск прийменників – 8,5%
- порушення узгодження – 6%.



Рис. 2.1. Кількісний аналіз помилок в письмовому мовленні

Як очевидно з первинного обстеження, найчастіше зустрічаються у письмовій мові орфографічні помилки. Ці помилки допущені навіть у тих словах, у яких немає сумніву в написанні (тобто дотримується фонетичний принцип орфографії). Учні припускаються помилок, так як неправильно ставлять наголос у слові і неправильно підбирають перевірочні слова або зовсім не роблять цього. Бідний словниковий запас, несформованість

семантичного боку мовлення, відсутність чітких звукових уявлень про слово унеможлиблюють підбір перевірочних слів. Зустрічаються помилки на ненаголошені голосні слова, у приставках і суфіксах. Обмеженість словникового запасу, незнання точних значень деяких слів ведуть до спотворення слова, використання подібних до звучання слів, і навіть пропуску головних чи другорядних членів речення.

Співвідношення порушень усного та письмового мовлення в учнів 2-го класу із особливими освітніми потребами. При співвіднесенні помилок у письмовому та усному мовленні виявлено помилки, зумовлені несформованістю лексико-граматичного ладу мовлення:

- труднощі у встановленні логічних та мовних зв'язків між членами речення;
- пропуски головних та другорядних членів речення;
- грубі порушення послідовності слів;
- порушення узгодження в роді, числі, відмінку прикметників та іменників;
- неправильне вживання форм іменників однини та множини, помилки в творенні форми множини;
- спотворення закінчень слів;
- неправильне використання приставок, суфіксів (словотвір).
- неправильне вживання прийменників, закінчень, деяких приставок та суфіксів, порушення погодження;
- порушення смислових, граматичних зв'язків між окремими реченнями;
- пропуски або неправильне вживання службових частин мови (прийменників, сполучників тощо);
- відновлення деформованих речень.

Аналіз даних констатувального експерименту підтвердив, що у школярів з особливими потребами порушення мають системний характер (тобто порушені всі компоненти мовлення, що стосуються як лексичної

сторони, так і граматичної). Результати обстеження показали, що до порушень писемного мовлення наводять різні порушення лексико-граматичного ладу мовлення. Ці порушення виявляються в аграматизм на письмі. Значну роль тут також відіграють і залишкові явища порушень фонематичного сприйняття, недостатність розвитку звукового аналізу та синтезу, які до кінця 3 класу ще мають місце, хоча вже проведена значна робота з їхньої корекції.

Констатувальний етап експерименту, вивчення досвіду корекційної роботи, описаної у спеціальній психолого-педагогічній та логопедичній літературі з проблем порушення писемного мовлення у школярів 2 класу, показали, що корекційну роботу необхідно спрямувати не лише на подолання граматичних помилок у писемному мовленні, а й на формування всіх компонентів мовлення. Тільки спеціально організована робота з корекції всіх сторін усного та писемного мовлення, що носитиме комплексний характер, дозволить домогтися позитивної динаміки у розвитку писемного мовлення учнів. Про це свідчить великий досвід, накопичений вчителями-логопедами спеціальної (корекційної) школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Учні з особливими потребами, вимагають особливого індивідуального та диференційованого підходу, які є запорукою успішної корекційної роботи. Крім того, злагоджена робота всіх фахівців школи (логопедів, вихователів, медичних працівників, шкільного психолога) та залучення до корекційного процесу батьків учнів дозволяє в короткий термін (3-4 роки) домогтися повної компенсації мовного дефекту [4, с. 11].

В результаті проведеного обстеження письмового та усного мовлення учнів, було зазначено, що практично у 1/3 рецензентів (4 учнів із 6 обстежуваних дітей) виявлено специфічні граматичні помилки в письмовому мовленні. Помилки в письмовому мовленні учнів безпосередньо пов'язані з порушеннями в мовленні.

Практично у 90% випадках у учнів, які мають граматичні помилки на письмі, виявлено значні порушення лексико-граматичного ладу мовлення.

Також необхідно відзначити велику кількість орфографічних помилок на письмі учнів 2-го класу. Це також безпосередньо чи опосередковано пов'язані з недорозвиненням лексико-граматичного ладу. Дітям з навчальними труднощами важко підбирати перевірочні слова, так як у них слабо сформована семантична сторона мовлення, обмежений словниковий запас, відсутні чіткі звукові ставлення до слова. Таким чином, на підставі проведеного дослідження ми зробили висновок, що у школярів 2 класу з особливими освітніми потребами, граматичні помилки на письмі займають далеко не останнє місце, зберігаються в письмовому мовленні тривалий час і вимагають спеціально організованої логопедичної корекції в умовах школи-інтернату для дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Таким чином, у ході проведення корекційної роботи у школярів нормалізується мовна діяльність, і вони можуть продовжити навчання в загальноосвітній школі. Переклад здійснюється протягом навчання або після закінчення початкової школи. Освітні галузі навчального плану здебільшого відповідають змісту навчання у загальноосвітній школі, що дозволяє зберігати єдиний освітній простір, та дає можливість переведення до загальноосвітньої школи дітей, які мають інтенсивну позитивну динаміку мовного та загального розвитку [17, с. 43]. На рівні початкової загальної освіти забезпечуються: корекція різних проявів мовленнєвого дефекту (порушення звуковимови, голосу, темпу мовлення, фонематичного слуху, аграматизми, дисграфія, дислексія) та зумовлених ними відхилень у психічному розвитку учнів, вихованців, початкове становлення особистості, виявлення та цілісне здібностей, формування вміння та бажання вчитися. Учні, вихованці набувають навичок фонематично правильно розмовного мовлення, розширюють лексичний запас, навчаються граматично правильно оформлювати висловлювання, формується комунікативна функція мовлення. Професійні якості вчителя, вихователя та психолога, їх особистісну участь, зацікавленість у долі дитини також сприяють успішній адаптації та

соціалізації учнів при переході зі школи-інтернату в іншу освітню установу [5, с. 43].

Лексико-граматичні помилки виявляються у численних аграматизм на письмі. Учні 2-класу з навчальними труднощами мовлення спотворюють морфологічну структуру слова, неправильно використовують суфікси і приставки, спотворюють закінчення. У реченні вони порушують норми узгодження числа, відмінку й у граматичному оформленні речень: пропускають прийменники, головні та другорядні члени речення, порушують послідовність слів [16]. Для їх усунення основним завданням буде формування узагальнених уявлень про морфемний склад слова, а також синтаксичну структуру речень.

Причому такого роду помилки зустрічаються набагато частіше у самостійних письмових роботах дітей (викладах, творах та експериментальних завданнях) [20, с. 70] Як вже було сказано, учні 2 класу з особливими освітніми потребами припускаються численних орфографічних помилок. Найбільший відсоток становлять помилки на правопис ненаголошених голосних, дзвінких і глухих приголосних, подвоєних і невимовних приголосних, м'яких приголосних, прийменників. Не випадково, оскільки учні з начальними труднощами ще неспроможні підбирати однокореневі перевірочні слова, тобто, виступає вперед недостатність тієї діяльності, яка спирається на дії, що дозволяють виявити відношення між значенням та формою слова [18, с. 89].

У тяжчих випадках порушення письма відзначаються помилки у вигляді злиття кількох слів або навпаки окреме написання частин слова. Такі помилки вказують на недостатньо розчленоване сприйняття мовлення дітьми [21, с. 41]. Поряд з орфографічними помилками (помилки на правила правопису та написання словникових слів) спостерігається велика кількість дисграфічних помилок (пропуск літер, вставки, перестановки, заміни літер за графічною подібністю тощо). Дуже часто доводиться стикатися з бідністю та шаблонністю писемного мовлення учнів 2-класу [23, с. 63].

Молодші школярі з особливими освітніми потребами у процесі письма як пропускають букви у словах, а й цілі поєднання букв, відчують труднощі збереження послідовності звуків у слові. Почуте слово діти записують так, як їм легко втримати його в пам'яті. Важке у мовленні поєднання приголосних вони замінюють більш легким варіантом (наприклад, між приголосними ставиться голосний або один із приголосних звуків упускається). Таким чином, в учнів з навчальними труднощами у письмовому мовленні, зустрічаються специфічні помилки, пов'язані як з фонетико-фонематичним, так і з лексико-граматичним недорозвиненням, що зумовлює наявність у структурі дефекту різних видів дисграфії. Вони долаються лише спеціальними методами навчання, спрямованими подолання мовленнєвого недорозвинення в школярів. Як правило, в умовах масової загальноосвітньої школи такі помилки подолати не вдається в ті ж терміни, що й у спеціалізованій установі. Учні відчують дедалі більше труднощів, не справляються зі шкільною програмою [24, с. 9].

За правильного педагогічного підходу діти з мовленнєвою патологією, мають загальне недорозвинення мовлення, опановують усне і письмове мовлення, засвоюють необхідний обсяг шкільних знань. Корекційний вплив будується з урахуванням механізму дисграфії, симптоматики, структури дефекту, психологічних та індивідуальних особливостей учнів з дисграфією [14, с. 34]. Але, іноді пропонується корекційна робота з виправлення недоліків на письмі будувати за симптоматичним принципом, без урахування провідного механізму порушення, оскільки дисграфія розглядається як мовленнєве порушення. Досвід показує, що такий підхід до корекції порушень мовлення помилковий. Таким чином, в основу корекційного навчання має бути покладено комплексний підхід, що враховує механізм порушення мовлення, а також всі особливості мовленнєвих розладів в учнів 2-го класу з особливими освітніми потребами [19].

2.2. Методичні засади здійснення індивідуалізації корекційно-розвиткової роботи з учнями з порушеннями письма (дисграфією)

Всю корекційну роботу з подолання граматичних помилок в усному та письмовому мовленні необхідно будувати виходячи з основних принципів логопедичної роботи [26, с. 45]:

1. Патогенетичний принцип (принцип обліку механізму порушення). Залежно від порушеного механізму виділяють різні види порушень писемного мовлення. У ході логопедичної роботи з корекції граматичних помилок у писемному мовленні основним завданням корекційної роботи буде виправлення порушеного механізму, формування саме тих функцій, які беруть участь у нормальному функціонуванні тих чи інших операцій писемного мовлення. Як профілактика появи граматичних помилок у письмовому мовленні необхідно проводити роботу з відновлення граматичного ладу мовлення, формування морфологічних і синтаксичних узагальнень, що послужить гарною основою для граматично правильного письма.

2. Принцип розвитку. У процесі логопедичної роботи необхідно виділяти ті цілі, завдання, етапи, які враховуватимуть провідний вид діяльності дитини (навчальна діяльність з елементами дидактичної гри), а також підбирати ті завдання, що знаходяться в зоні найближчого розвитку дитини [26, с. 46].

3. Принцип системності. Необхідно формувати мовлення дитини на єдності всіх її компонентів, тобто, процес розвитку та корекція порушень передбачає вплив попри всі компоненти мовлення як єдиної функціональної системи. Необхідно також враховувати структуру дефекту та визначення провідного симптому, співвідношення первинних та вторинних порушень.

4. Принцип діяльнісного підходу. Передбачає необхідність засвоєння матеріалу у своїй діяльності учнів.

5. Принцип диференційованого підходу. Корекційну роботу необхідно здійснювати на основі обліку вікових та індивідуальних особливостей дитини.

6. Принцип опори на збережені аналізатори, з їхньої взаємодія (принцип обхідного шляху), і навіть на збережені форми діяльності, тобто, формування нової функціональної системи в обхід постраждалої ланки.

7. Онтогенетичний принцип. У ході корекційної роботи необхідно враховувати закономірності та послідовність формування різних форм та функцій мовлення, а також видів діяльності дитини в онтогенезі (у шкільному віці – навчальна діяльність).

8. Принцип розвитку мовлення та інших психічних процесів. Передбачає вплив на порушене мовлення з опорою на інші психічні процеси, які безпосередньо й опосередковано впливають на мовленнєву функцію (формування психологічної бази мовлення).

9. Принцип контролю. Передбачає забезпечення зворотний зв'язок у корекційній роботі, участь різних видів контролю (контроль із боку педагога, взаємоконтроль, самоконтроль) [26, с. 47].

10. Принцип поетапного формування мовленнєвої діяльності та корекції порушень мовлення. Передбачає при побудові корекційної роботи поступове ускладнення форм і функцій мовлення, видів мовленнєвої діяльності (засвоєння нової мовленнєвої навички має передувати створення функціональної бази), і навіть поступове ускладнення характеру завдань і мовленнєвого матеріалу [26, с. 48].

11. Принцип доступності. Полягає у необхідності відповідності змісту, методів та форм навчання віковим особливостям учнів, рівню їх розвитку. У роботах школярів із порушеннями мовлення виділяють специфічні і неспецифічні помилки, що часто зустрічаються. Частина з них (переважно орфографічні) можуть не відрізнятися від помилок, які допускають учні з нормальним мовленнєвим розвитком на початковому періоді навчання. Однак у молодших школярів з особливими освітніми потребами у роботах

частіше зустрічаються особливі (специфічні) помилки, які обумовлені недорозвиненням фонетичного та лексико-граматичного боку мовлення (заміни та змішання літер, пов'язані з недостатнім розрізненням близьких за артикуляційними або акустичними ознаками фонем: свистячих – шиплячих, дзвінких, глухих, м'яких – твердих та ін.) [25, с. 89].

Під час планування корекційної роботи з усунення граматичних помилок у письмовому мовленні у школярів з навчальними труднощами 1 та 2 рівня необхідно враховувати структуру мовленнєвого дефекту та рівень розвитку граматичного ладу мовлення учнів. У спеціальній (корекційній) школі для дітей з труднощами мовлення всі принципи логопедичної роботи суворо дотримуються, здійснюється комплексний системний підхід до корекції всіх сторін мовлення дітей, є всі необхідні умови для роботи (мала наповнюваність класу, здоров'язберігаючі технології, дотримання єдиного логопедичного режиму, наявність фахівців – вчителів логопедів, психолога, дитячого лікаря-психоневролога, масажного кабінету тощо). У спеціалізованому закладі школярі з особливими освітніми потребами отримують всю необхідну допомогу і за 4-5 років навчання долають порушення усного та письмового мовлення успішніше, ніж в умовах загальноосвітньої школи.

Вправа «Опиши картинку»

Мета: розвиток фонематичних здібностей, навичок структурування речення та уяви.

Хід гри: Запропонуйте дитині описати зображення кількома фразами. Причому головна умова – кожне наступне речення має збільшуватись на 1 слово у порівнянні з попереднім, повторюючи попередній фрагмент.

Приклад завдання: Діти грають

_____ на _____ (діти грають на вулиці)

_____ на _____ з _____ (діти грають на вулиці з м'ячем)

_____ на _____ з _____ у _____ (діти грають на вулиці з м'ячем у футбол)

Пишемо вголос. Мета завдання проговорювати вголос усе, що пишеться саме в такому вигляді, як воно пишеться.



Лабіринт .

Мета: сприяє розвитку дрібної моторики, уваги.

Хід гри: Дитина повинна проводити безперервну лінію, при цьому важливо, щоб вона міняла положення руки, а не повертала аркуш паперу, на якому зображений малюнок. Проходження лабіринтів відмінно розвиває велику моторику та увагу у дітей. До того ж такі завдання учні молодшого та середнього шкільного віку виконують із задоволенням!

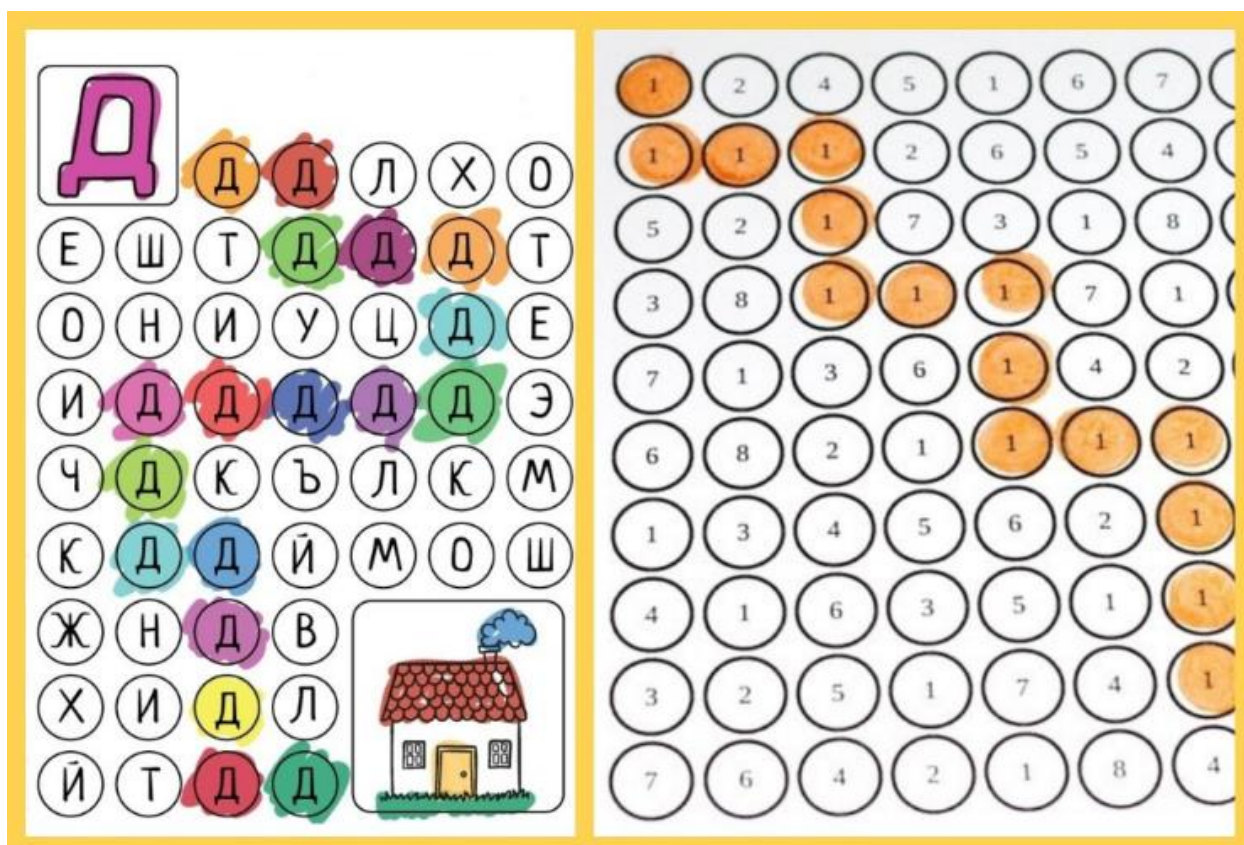


Вправа «Лабіринт з літер або чисел»

Мета: сприяння кращому запам'ятовуванню та розпізнаванню букв та цифр за відповідними параметрами.

Хід гри: Запропонуйте школярам роздруківки, де лабіринт утворений певними буквами чи цифрами, з яких необхідно утворити суцільний ланцюжок. Ця вправа надзвичайно корисна при оптичній дисграфії.

Приклад:



Гра «Допитливий»

Мета: розвиток фонематичних здібностей, навичок структурування речення та уяви.

Хід гри: дорослий пояснює принцип гри, показує зразок та називає звук, з якого будуть починатися слова у реченні. Після цього він озвучує питання та кидає м'яча школяреві. Учень має спіймати м'яча та відповісти так, щоб всі відповіді починатися з обраної літери.

Приклад:

Хто?	Що зробив?	Кому?	Що?
Дмитро	дав	другу	диск
Руслан	розкладав	Римі	руни

Гра «Я знаю п'ять слів»

Мета: розвивати координацію рухів, напрацьовувати навичку підбору слів, що починаються на певну літеру.

Хід гри: дитина називає по черзі п'ять слів на певну букву (чи з чергуванням) та одночасно з промовлянням слова, підбиваючи м'яч руками в установленій дорослим послідовності.

Приклад:

Правою рукою	Лівою рукою	Двома руками	Поперемінно обома руками
Я знаю п'ять слів на букву «Н»	Я знаю п'ять слів на букву «Р»	Я знаю п'ять слів на букву «Б»	Я знаю п'ять слів на букви «О» та «З»
Носоріг – один	Ромашка – один	Булка – один	Орел – один
Ножиці – два	Рука – два	Бабуся – два	Зуб – два
Нитка – три	Рукавичка – три	Блискавка – три	Око – три
Нутрія – чотири	Ромб – чотири	Бурулька – чотири	Защіпка – чотири
Ніс – п'ять	Риба – п'ять	Бобер – п'ять	Олень – п'ять

Гра «Знайти слово»

Мета: напрацювання навички пошуку та синтезу інформації у текстовому форматі.

Хід гри: роздайте дітям попередньо підготовані роздруківки, в яких із запропонованих складів вони мають зібрати «приховані» слова. Гру доцільно проводити на швидкість, поступово ускладнюючи завдання.

Приклад:



(ключ: дзвоник, маля, наплічник, олівець, пташка)

Вправа «Пропущені літери»

Мета: розвиток уважності і навички письма у дитини.

Для її виконання необхідно на основі готового фрагменту скласти новий текст, де пропущені букви. Завдання школяра – заповнити пропуски відповідними літерами.

Приклад тексту:

Яка красива наша місцевість. Біля школи росте великий парк. Тут багато дубів, кленів , тополь. Є також веселі берізки, зелені туї і ялинки. Щороку восени і навесні діти нашої школи прибирають парк. Біля пам'ятника « Невідомому солдату» великий квітник. Влітку там ростуть троянди, айстри, тюльпани, півонії. Швидко перелітають з квітки на квітку бджоли. Вони п'ють солодкий сік.

Приклад завдання:

Яка крас_ва наша міс_евість. Біля шк_ли росте велики_ парк. Тут ба_ато дубів, кле_ів , т_поль. Є також ве_елі берізки, зел_ні туї і ялинки. Щороку восени і нав_сні діти нашої школи прибирають парк. Біля пам'ят_ика « Невід_мому солдату» ве_икий квітник. Влітку т_м ростуть

трянди, а_стри, тю_ьпани, пів_нії. Швидко не_елітають з квітки на квітку б_жоли. Вони п'ють соло_кий сік.

Гра «Будь уважним»

Мета: навчитись визначати кількість звуків у слові.

Хід гри: педагог, кидаючи м'яча, вимовляє слово. Дитина, яка впіймала м'яча, визначає кількість звуків у слові.

На початковому етапі доцільно називати слова, які складаються не більше як з 4 звуків, поступово ускладнюючи завдання. Такий формат навчання дозволяє у захопливій формі напрацювати навичку зіставлення букв і звуків.

2.3. Результати впровадження методів та прийомів індивідуалізації корекційно-розвиткової роботи з молодшими школярами з особливими освітніми потребами

З метою перевірки розробленої нами методики методів та прийомів індивідуалізації колекційної роботи учнів 2-класу із навчальними труднощами 1 та 2 рівня був проведений контрольний експеримент.

Ця методика дозволила порівняти дітей експериментальної групи до і після корекційно-розвивальної роботи. Результати представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.2.

Динаміка статусу учнів у групі за результатами

<i>Види помилок</i>	<i>Констатувальний експеримент</i>	<i>Контрольний експеримент (після формувального навчання)</i>
Розуміння речень	42,9%	33,8%
Розуміння граматичних форм	37%	28%

Граматичні помилки в мовленні	57,5%	45,6%
-------------------------------	-------	-------

Як бачимо, у групі відбулися позитивні зміни: у дітей зменшився показник помилок приблизно до 10%. На етапі «розуміння речень» в крнстатувальному експерименті кількість помилок складала 42,9%., після контрольного експерименту кількість помилок впала до 33,8%. На етапі «Розуміння граматичних форм» кількість граматичних помилок зменшилась до 28%. Важливим показником гарної динаміки в групі дітей відбувся на етапі «граматичні помилки в мовленні» де кількість граматичних помилок зменшився до 45,6%.

За результатами групової ідентифікації 70% дітей з особливими освітніми потребами мали високий статус у групі, а 30% - низький.

Таким чином, отримані показники свідчать про достатній рівень індивідуалізації колекційної роботи в досліджуваних групах.

За результатами проведення модифікованої проєктивної методики мовленнєвої карти Савченко М. діти продемонстрували гарні результати при проведенні диктантів. У більшості учнів (70%) виявлено позитивну реакцію до покращення мовлення учнів та значне зменшення допущених помилок на контрольному етапі дослідження. Це дає змогу стверджувати, що розроблена і апробована система вправ та завдань є ефективною та має позитивний результат.

Під час проведення діагностики усного та писемного мовлення учнів 2-класу, орієнтації їх писемних та усних навичок та виявлення стану розвитку сформованості мовлення ми одержали наступні результати (таблиця 2.3.).

Таблиця 2.3.

Порівняльні результати виконання дітьми диктантів

Види помилок	Кількість помилок (у %)			
	Диктант 1		Диктант 2	
	Конст.екс	Контр.екс	Конст.екс	Контр.екс
Заміни	28,6	21,1	28,5	20,3
Пропуски	28,6	20,3	28,5	21,1
Перестановки, вставки літер та складів	25	16	23	15
Роздільне написання частин слова	7	3	6	3
Пропуски та вставки зайвих слів	21	15	20	13
Порушення узгодження	19	9	17	7
Злитне написання прийменників	19	9,6	17	9
Заміни слів за звуковою та семантичною подібністю	15,4	8,8	14,3	8,4
Порушення меж речення	9,4	5	8,5	4,4
Пропуск прийменників	9,6	5,1	8,5	5
Порушення узгодження	8	4	6	3

Порівняльний аналіз виявив позитивні результати. (Диктант 1) Кількість помилок у дітей під час проведення контрольного експерименту значно зменшився – «заміни» (після констатувального експерименту) складо - 28,6%, після контрольного експерименту - 21,1%, «пропуски» (28,6% - 20,3%), «перестановки, вставки літер та складів» (25%-16%), «роздільне написання частин слова» (7% - 3%), «пропуски та вставки зайвих слів» (21% - 15%), «порушення узгодження» (19% - 9%), «злитне написання прийменників» (19% - 9,6%), «заміни слів за звуковою та семантичною

подібністю» (15,4% - 8,8%), «порушення меж речення» (9,4% - 5%), «пропуск прийменників» (9,6% - 5,1%), «порушення узгодження» (8% - 4%). Під час контрольного експерименту діти показали позитивну реакцію до покращення мовлення учнів та значне зменшення допущених помилок, збільшення концентрації під час роботи.

Аналіз результатів диктанту 2: Також виявлені позитивні результати під час проведення диктанту; «заміни» (28,5%, - 20,3%), «пропуски» (28,5% - 21,1%), «перестановки, вставки літер та складів» (23% - 15%), «роздільне написання частин слова» (6% - 3%), «пропуски та вставки зайвих слів» (20% - 13%), «порушення узгодження» (17% - 7%), «злитне написання прийменників» (17% - 9%), «заміни слів за звуковою та семантичною подібністю» (14,3% - 8,4%), «порушення меж речення» (8,5% - 4,4%), «пропуск прийменників» (8,5% - 5%), «порушення узгодження» (6% - 3%).

Порівняльні результати робіт учнів з особливими освітніми потребами за картою М.Савченко на констатувальному етапі експерименту та після формувального навчання (контрольний експеримент) представлено на рисунку 2.2.

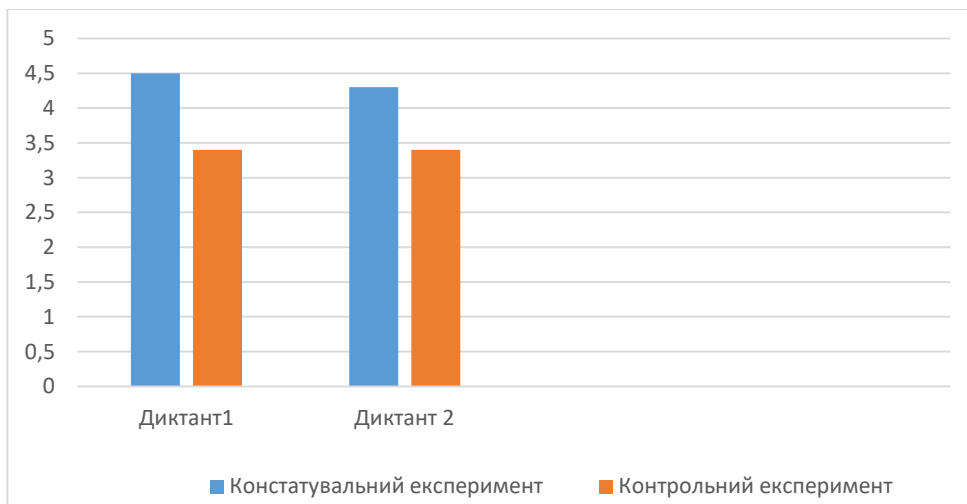


Рис.2.2. Порівняльні показники рівнів розвитку між учнями 2 –класу з навчальними труднощами (у⁰) до і після формувального експерименту

Отже, за результатами контрольного експерименту можна зробити висновок про те, що учні 2 класу із навчальними труднощами 1 та 2 рівня на

різному рівні опанували навички фонематичних здібностей, структурування речення та уяви, розвинули координацію рухів, напрацювали навичку підбору слів, навички пошуку та синтезу інформації у текстовому форматі.

Загалом результати контрольного експерименту виявили позитивну динаміку у розвитку індивідуалізації методів та прийомів у дітей із особливими освітніми потребами, що підтверджує ефективність виділених нами напрямів психолого-педагогічної роботи у формуванні навичок фонематичних здібностей, навичок структурування речення та уяви, розвивати координацію рухів, напрацьовувати навичку підбору слів.

ВИСНОВКИ

У процесі проведеного дослідження ми дійшли наступних висновків.

1. Аналіз психолінгвістичної, загальнодидактичної, психологічної та логопедичної літератури з проблеми дослідження засвідчив, що індивідуалізація корекційно-освітнього процесу у дітей ТПМ є необхідним умовою для успішного навчання і виховання цих дітей.

Виділяють такі аспекти індивідуалізації корекційно-освітнього процесу у дітей ТПМ:

- Врахування індивідуальних особливостей розвитку дитини. Це передбачає визначення рівня розвитку дитини, її можливостей і обмежень, а також визначення цілей і завдань корекції.
- Вибір методів і засобів навчання і виховання. Методи і засоби навчання і виховання повинні бути адаптовані до індивідуальних особливостей дитини.
- Організація навчально-виховного процесу. Навчально-виховний процес повинен бути побудований з урахуванням індивідуальних особливостей дитини.

Важливим аспектом індивідуалізації корекційно-освітнього процесу у дітей ТПМ є співпраця з батьками. Батьки повинні бути інформовані про стан розвитку дитини, цілі і завдання корекції, а також про методи і засоби навчання і виховання.

2. У результаті теоретичного вивчення індивідуалізації корекційно-освітнього процесу у дітей із ТПМ виявлено ряд особливостей.

Сутність індивідуалізації корекційно-освітнього процесу полягає в тому, що він повинен відповідати індивідуальним потребам і можливостям кожної дитини. Це передбачає:

- Врахування рівня розвитку дитини, її інтелектуальних, пізнавальних, мовних, рухових, соціальних і емоційних можливостей.

- Розробку індивідуальних планів і програм навчання та виховання, які враховують індивідуальні особливості дитини.
- Використання диференційованих методів і прийомів навчання та виховання, які відповідають індивідуальним потребам і можливостям дитини.

Особливості опанування індивідуалізації корекційно-освітнього процесу дітьми із ТПМ пов'язані з такими факторами:

- Неповнота психічного розвитку, яка проявляється в різноманітних відхиленнях від норми.
- Труднощі в навчанні та адаптації в соціальному середовищі.
- Потреба в спеціальній допомозі та підтримці.

Індивідуалізація корекційно-освітнього процесу для дітей із ТПМ передбачає:

- Врахування індивідуальних особливостей дитини, зокрема, її темпу розвитку, способу засвоєння знань, навичок і умінь.
- Застосування диференційованих методів і прийомів навчання та виховання, які відповідають індивідуальним потребам і можливостям дитини.
- Забезпечення додаткової підтримки та допомоги дітям, які потребують її.

Індивідуалізація корекційно-освітнього процесу для дітей із ТПМ є необхідним умовою їх успішного розвитку і навчання. Вона допомагає дітям з ТПМ досягти максимально можливих результатів у навчанні і житті.

Застосування у роботі з молодшими школярами із ТПМ індивідуалізації корекційно-освітнього процесу відбувається поступово. На початку навчання діти потребують більшої уваги і допомоги з боку педагогів. З часом вони починають краще розуміти свої можливості і потреби, і вчать самостійно адаптуватися до нових умов.

3. У процесі експериментального дослідження стану сформованості мовленнєвої діяльності у дітей із ТПМ виявлено такі особливості: порушення

фонетико-фонематичної сторони мовлення, порушення лексико-граматичної сторони мовлення, порушення комунікативної сторони мовлення. Ці особливості мовленнєвої діяльності у дітей із ТПМ обмежують їх можливості в навчанні, соціальному та особистісному розвитку.

4. Індивідуалізований підхід у проведенні логопедичної роботи з формування мовленнєвої діяльності в учнів із ТПМ полягав у виборі методів, прийомів та засобів корекційно-розвиткового втручання залежно від ступеня тяжкості, структури мовленнєвого порушення, особливостей комунікативної взаємодії дитини з оточуючими та соціальної ситуації розвитку. Результати контрольного експерименту засвідчили про позитивну динаміку розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності у зазначеній категорії школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авксентьева Т. А. Шляхи запровадження інклюзивної освіти у ВНЗ України / Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. 2016. № 48. С. 135–138.
2. Аразгелдієва М. Б. Особливості корекційної роботи з формування зорово-просторових уявлень у дітей із затримкою психічного розвитку та системним недорозвиненням мовлення / Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти : зб. наук. пр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.), Т. Ю. Маркіна, Л. Є. Перетяга. Харків : ХНПУ, 2020. С. 19–24.
3. Аріщенко А. Інклюзивний освітній простір ЗВО України: сучасний стан та перспективи розвитку / Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2018. № 5. С. 381–389.
4. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з утистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореф. дис. канд. пед. наук. К., 2014. 21 с.
5. Базима Н.В. Дитина з труднощами у навчанні в інклюзивному класі: Навчально-методичний посібник. К.: ДІА, 2019. 148 с.
6. Вихристюк М. Особливості використання комп'ютерних технологій у логопедичній роботі / Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (15 лютого 2018 року, м. Суми). Суми: ФОП Цьома С.П., 2017. С. 15-18.
7. Войтко В.В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку : [навчально-методичний посібник]. Кропивницький : КЗ «КОШПО імені Василя Сухомлинського», 2017. 48 с.
8. Дитина з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі (педагогам інклюзивних шкіл) : методичні Корекційна педагогіка 31

рекомендації / уклад. І. А. Бугайова та ін.; за ред. О. В. Юдіної. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. 48 с.

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

10. Кабельнікова Н.В. Первинне недорозвинення мовлення у дітей: клінічний, психолінгвістичний та психолого-педагогічний аспекти: Навчальний посібник. Херсон: ТОВ «Борисфен-про», 2017. 224с.

11. Концепція розвитку інклюзивного навчання

URL:[https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnog o-navchannya](https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnog-o-navchannya) (дата звернення 10.09.2023).

12. Корекційна педагогіка : навчальний посібник / О. Ф. Кисла. К. : Кондор-Видавництво, 2016. 338 с.

13. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку : Науково-методичний посібник для вчителів інклюзивного навчання, асистентів учителів, які працюють з дітьми з психофізичними порушеннями в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, соціальних педагогів, батьків / Укладач О. В. Гаяш. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2016. 120 с.

14. Логопедія: підручник для вищих навчальних закладів / за ред. М. К. Шеремет. К.: Вид. дім «Слово», 2018. 812 с.

15. Методичні рекомендації Міністерства освіти і науки України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах освіти у 2019-2020 навчальному році:

URL:<https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvnenavchannya/2019/08/07/rekomendatsiiorganizatsiya-navchannyaoop.pdf>. (дата звернення 13.09.2023).

16. Методичні рекомендації щодо організації інклюзивного навчання в закладах освіти у 2022-2023 н.р.

URL:<https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-organizatsiyiinklyuzyvno-go-navchannya-v-zakladah-osvity-u-2019-2020-n-r/> (дата звернення 17.09.2023).

17. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

18. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. Рівне, 2016. 141 с.

19. Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення. URL:http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article?art_id=61951&cat_id=59256 (дата звернення 20.09.2023).

20. Пахомова Н.Г. Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ. Полтава. ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. 346 с.

21. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти : підруч. для студ. вищ. навч. закл. К. : Грамота, 2012. 503 с.

22. Спеціальна методика виховання дітей з тяжкими порушеннями мовлення: Навчально-методичний посібник / О.М.Вержиховська, Н.М.Гончарук, І.Л.Рудзевич. 2-е вид., перероб. і доп. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017 205с.

23. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник / [А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін.] ; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.

24. Трофименко Л.І. Механізми засвоєння лексико-граматичних одиниць мови учнями молодшого шкільного віку із нерізко вираженим

загальним недорозвитком мовлення. Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. 2013. С. 9-13.

25. Чекеренда А. Р. Формування комунікативної функції у першокласників з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання = Formation of communicative function in first-graders with severe speech disorders in the conditions of inclusive education : кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр» / А. Р. Чекеренда ; наук. керівник к. біол. н., доцент Г. М. Семашкіна ; Міністерство освіти і науки України ; Херсонський держ. ун- т, Педагогічний ф-т, Кафедра природничо-математичних дисциплін та логопедії. Херсон : ХДУ, 2020. 60 с.

26. Шевців З.М. Основи інклюзивної педагогіки: Підручник. К.: Центр учбової літератури, 2018. 248 с.

27. Миронова С.П., Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

URL:<http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/3004/Myronova-S.P.-Pedagogika-inkliuzyvnoi-osvity.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
(дата звернення 21.09.2023).

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

URL:[https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychny-posibnyky/dlya-pedpratsivnykiv-ospotreby/Navch%20ditei%20z%20osobl%20osvitnimy%20potrebamy%20v%20inkl%20seredovyshchi%20\(Kolupaieva_Taranchenko\).pdf](https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychny-posibnyky/dlya-pedpratsivnykiv-ospotreby/Navch%20ditei%20z%20osobl%20osvitnimy%20potrebamy%20v%20inkl%20seredovyshchi%20(Kolupaieva_Taranchenko).pdf) (дата звернення 21.09.2023).

29. Учні початкових класів із особливими освітніми потребами: навчання та супровід: навчально-методичний посібник/ [Л. І. Прохоренко, О. О. Бабяк, В. В. Засенко, Н. А. Ярмола]. — Харків: Вид-во «Ранок», 2020. — 160 с. URL: <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno->

[metodychny-posibnyky/dlya-pedpratsivnykiv-ospotreby/Uchni-pochatkovykh-klasiv-iz-osoblyvumu-potrebamy-navchannia-ta-suprovid-Prokhorenko.pdf](#) (дата звернення 23.09.2023).

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Методика обстеження граматичної сторони мовлення у молодших школярів з ТПМ

<p>Обстеження розуміння граматичних форм</p>	<p>Обстеження розуміння граматичних форм — це тест, який використовується для оцінки того, наскільки добре людина розуміє граматичні значення слів і словоформ. Тест може бути використаний для оцінки дітей, підлітків і дорослих з мовними порушеннями, а також для оцінки людей, які вивчають нову мову.</p> <p>Є кілька різних типів тестів розуміння граматичних форм. Одним з поширених типів є тест, який вимагає від людини вказати граматичні значення слів або словоформ. Наприклад, тест може попросити людину вказати, який рід має іменник, або який час має дієслово.</p> <p>Інший тип тесту розуміння граматичних форм вимагає від людини відтворити граматичні форми. Наприклад, тест може попросити людину змінити відмінок іменника або час дієслова.</p> <p>Ще один тип тесту розуміння граматичних форм вимагає від людини визначити, чи є граматична форма правильною. Наприклад, тест може попросити людину визначити, чи правильно утворено словоформу в конкретному реченні.</p> <p>Результати тесту розуміння граматичних форм можуть бути використані для визначення того, які граматичні значення людина розуміє добре, а які погано. Ця інформація може бути використана для розробки індивідуальних програм навчання для людей з мовними порушеннями або для людей, які вивчають нову мову. Ось приклади завдань, які можуть бути включені в обстеження розуміння граматичних форм:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Вкажіть рід іменника: <ul style="list-style-type: none"> ○ Дівчина — це іменник жіночого роду. ○ Квітка — це іменник жіночого роду. ○ Місто — це іменник чоловічого роду. • Відредагуйте речення, щоб воно було правильним граматично: <ul style="list-style-type: none"> ○ Я йшов в школа. (Я йшов до школи.) ○ Її книга є на столі. (Її книга на столі.) ○ Я їсти яблука. (Я їм яблука.)
---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Вкажіть, чи є граматична форма правильною: <ul style="list-style-type: none"> ○ Мій книга (Неправильна) ○ Я їду в школу (Правильна) ○ Він їсть яблука (Правильна) <p>Ці завдання є лише прикладами, і конкретні завдання, які будуть включені в обстеження, можуть відрізнятися в залежності від вікової групи та рівня володіння мовою людини, яка проходить обстеження.</p>
<p>Обстеження граматичної будови</p>	<p>Обстеження граматичної будови мовлення - це комплекс методик, які дозволяють оцінити рівень сформованості граматичної системи мови у дитини. Обстеження проводиться логопедом або психологом, який має відповідну кваліфікацію.</p> <p>Обстеження включає в себе наступні етапи:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Опитування батьків або інших осіб, які виховують дитину. На цьому етапі логопед з'ясовує, чи є у дитини порушення мовлення, які скарги на мовлення дитини мають батьки, чи спостерігаються у дитини труднощі у навчанні. • Диференціальна діагностика. На цьому етапі логопед проводить обстеження, щоб виключити наявність інших порушень мовлення, які можуть впливати на граматичну сферу. • Основне обстеження. На цьому етапі логопед проводить спеціальні методики, які дозволяють оцінити рівень сформованості граматичної системи мови у дитини. <p>Методики, які використовуються для обстеження граматичної будови мовлення, можна розділити на дві групи:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Методики, які оцінюють розуміння граматики. На цих методиках дитині пропонують завдання на розуміння граматичної будови мови. Наприклад, дитині можуть запропонувати завдання на розуміння відмінків, числа, часу дієслова, тощо. • Методики, які оцінюють вживання граматики. На цих методиках дитині пропонують завдання на вживання граматики у власному мовленні. Наприклад, дитині можуть запропонувати завдання на утворення слівформ, на побудову речень, тощо. <p>Результати обстеження граматичної будови мовлення дозволяють логопеду визначити рівень сформованості граматичної системи мови у дитини, виявити можливі</p>

	<p>порушення граматики та розробити план корекційної роботи.</p> <p>Приклади методик, які використовуються для обстеження граматичної будови мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none">• Методика "Вибери потрібне слово". Дитина повинна вибрати з кількох запропонованих варіантів слово, яке відповідає заданому граматичному значенню. Наприклад, дитині пропонують такі варіанти: "стіл", "стілець", "стілець". Логопед каже: "Я можу сказати про один стіл, а можу про кілька столів. Яке слово я скажу?". Дитина повинна вибрати слово "столи".• Методика "Побудуй речення". Дитина повинна побудувати речення з заданими словами або словосполученнями. Наприклад, логопед каже: "Побудуй речення про кішку, яка біжить". Дитина повинна сказати: "Кішка біжить".• Методика "Розкажи про малюнок". Дитина повинна розповісти про малюнок, дотримуючись граматичної правильності. <p>Оцінка результатів обстеження граматичної будови мовлення:</p> <p>Результати обстеження граматичної будови мовлення оцінюються за такими критеріями:</p> <ul style="list-style-type: none">• Достовірність. Обстеження проводиться за стандартними методиками, які мають високу достовірність.• Чіткість. Критерії оцінки результатів обстеження повинні бути чітко визначені.• Об'єктивність. Результати обстеження не повинні залежати від суб'єктивного сприйняття логопеда. <p>На підставі результатів обстеження логопед визначає рівень сформованості граматичної системи мови у дитини. У разі виявлення порушень граматики логопед розробляє план корекційної роботи.</p>
--	---

1. Подивись на малюнки і скажи хто що робить.



Активация W
Перейдите до ро
активувати Wind

Подивись на малюнок і скажи хто що робить.



Активация W
Перейдите до ро

2.Склади речення за опорними словами і малюнками.



Діти (на) музичних
інструментах (грають)



Бабуся | піріжки | духовці | пече (в)

Активация W
Перейдіть до ро

3. Дай відповіді на запитання.

Де живе лисичка?
На чому росте яблуко?
Хто дає молоко?



Чим потрібно їсти суп?
Чому взимку тепло вдягаються?
Хто літає на ракеті в космос?



Активация W

4. Доповни речення назвами малюнків.

Микола одягнув ...



У лісі росте багато ...



Оля грає улюбленою

...



Маринка вдягнула нову ...



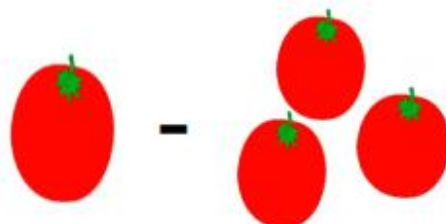
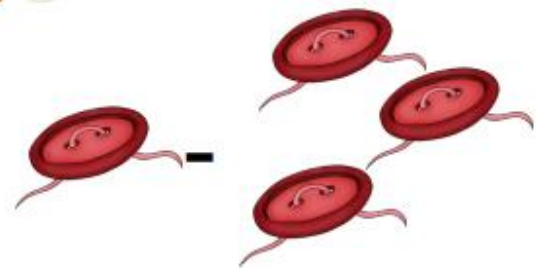
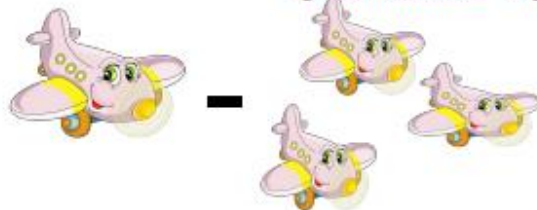
Діти їли смачні ...



Активация W

5. Скажи про зображення, що їх є три.

Зразок: літак – три літаки.

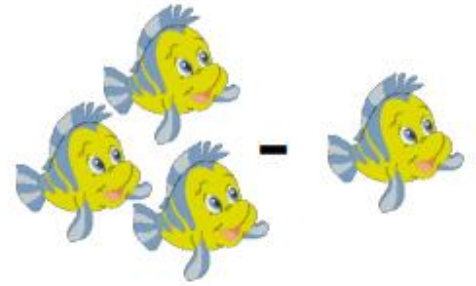


Активация W

6. Скажи про ці малюнки в однині. (Зразок: гриби – один гриб)



-



-



-



-



-



Активация W
Перейдите до ро
активувати Wind

7. Назви те, що зображено ласкаво.



Активация W

8. Від іменників утвори прикметники.

(наприклад: Якщо предмет зроблений з дерева, то як ми скажемо, який він? - ...)

