

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ТА
ЛОГОПЕДІЇ**

**Формування комунікативної функції у першокласників з
тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного
навчання**

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття ступеня вищої освіти “бакалавр”

Виконав: студентка 4 курсу 441 групи
Спеціальності 013 Початкова освіта.
Спеціалізація: логопедія
Освітньо-професійної (наукової)
програми Початкова освіта
Чекеренда Анастасія Русланівна

Керівник к. біол. н., доцент Семашкіна Г.М.
Рецензент к. пед. н., доцент Коткова В.В.

Херсон – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Науково-теоретичні засади вивчення проблеми формування комунікативної функції в учнів з тяжкими порушеннями мовлення ...	7
1.1. Дослідження поняття «комунікація» в психолінгвістичному та психолого-педагогічному аспектах	7
1.2. Психолого-педагогічна характеристика учнів з тяжкими порушеннями мовлення	13
1.3. Особливості опанування комунікативною функцією дітьми з тяжкими порушеннями мовлення	20
РОЗДІЛ 2. Методичні засади формування комунікативної функції у першокласників з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання	24
2.1. Особливості психолого-педагогічного супроводу учнів з тяжкими порушеннями мовлення в закладах загальної середньої освіти	24
2.2. Експериментальне дослідження стану розвитку комунікативної функції у першокласників із тяжкими порушеннями мовлення	27
2.3. Принципи організації психолого-педагогічної роботи з формування комунікативної функції у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення	39
2.4. Особливості формування комунікативної функції у першокласників із тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання	41
ВИСНОВКИ	47
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	51
ДОДАТКИ	58
Додаток А. Довідка про перевірку на текстові збіги у Науковій бібліотеці ...	58
Додаток Б. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету	59

ВСТУП

Актуальність дослідження. Інклюзивна освіта як пріоритетна форма навчання осіб з особливими освітніми потребами здобула поширення у закладах освіти в Україні. В чинних законодавчих документах (Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про зміни до Закону «Про загальну середню освіту» щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» та ін.) зазначається, що держава має забезпечити права і можливості осіб з особливими освітніми потребами для здобуття ними освіти на всіх рівнях освіти з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів. Зі збільшенням можливостей надання якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами в умовах закладів загальної середньої освіти все більше учнів з порушеннями розвитку туди зараховуються на інклюзивну форму навчання. Серед контингенту школярів з особливими освітніми потребами значну частку складають діти з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ).

Важливу роль у процесі соціальної адаптації дитини відіграє вміння оперувати всім спектром комунікативних та соціально-побутових навичок, якими вона має користуватися у своїй повсякденній діяльності. Обмежена здатність користуватися мовленням як основною формою комунікації, недостатні можливості міжсоціальної взаємодії призводить до спотворення поведінкових реакцій дитини, формування вторинних захисних механізмів: вона намагається привернути до себе увагу оточуючих (дорослих і однолітків) за допомогою різних видів агресії, або навпаки, демонструють млявість, інертність, мовленнєвий негативізм. Тому комплексний психолого-педагогічний супровід учня з тяжкими порушеннями мовлення має спрямовуватися, в першу чергу, на формування навичок самостійної комунікації з метою його максимальної введення у соціальне оточення. Крім

того, за наявності збереженого інтелекту, низький рівень комунікативного розвитку не дозволяє школяреві опанувати програму початкової школи з усіх предметів.

Вченими присвячено чимало досліджень проблемі соціальної адаптації учнів з тяжкими порушеннями мовленнєвого розвитку (С.Белічев, В.Бочарова, А.Корніла, Л.Кошелева, І.Мартиненко, І.Марченко, А.Мудрик, В.Сластенін, М.Шеремет та ін.). Проблема формування комунікативної функції у дітей з ТПМ розкривається у роботах Л.Волковської, В.Галущенко, Н.Кабельнікової, Ю.Коломієць, С.Коноплястої, О.Корнева, Р.Лалаєвої, Р.Левіної, Н.Пахомової, Н.Савінової, В.Тарасун, В.Тищенко, М.Шеремет та ін. Реалізація комплексного підходу у соціальній інтеграції дітей з ТПМ висвітлено у працях А.Катаєвої, І.Левченко, Е.Леонгард, О.Мастюкової, Є.Старобіна, О.Стребелевої та ін.

Отже, процеси гуманізації всіх сторін життя суспільства, у тому числі і освіти дітей з тяжкими порушеннями мовлення – з одного боку, та потреба у розробці методичного супроводу формування у них комунікативної компетенції з метою успішної соціальної адаптації – з іншого, визначають актуальність та своєчасність обраної для дослідження теми: **«Формування комунікативної функції у першокласників з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання»**.

Мета дослідження – вивчити особливості розвитку компонентів комунікативної функції у першокласників із тяжкими порушеннями мовлення та розробити методичні засади її формування в умовах інклюзивного навчання.

Провідні завдання дослідження:

1. Проаналізувати загальну та спеціальну психолого-педагогічну літературу з проблеми формування комунікативних умінь й навичок в учнів з тяжкими порушеннями мовлення.

2. Вивчити умови опанування комунікативною функцією дітьми з нормотиповим та порушеним мовленнєвим розвитком.

3. Дослідити особливості розвитку комунікативної функції у першокласників з тяжкими порушеннями мовлення.

4. Розробити методичні засади формування комунікативної функції у першокласників із тяжкими порушеннями мовлення в системі їх психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчання.

Об'єкт дослідження – процес опанування комунікативною функцією учнями з тяжкими порушеннями мовлення.

Предмет дослідження – методичні засади формування комунікативної функції у першокласників з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивної форми навчання.

У процесі дослідження використано наступні **методи**: *теоретичні*: теоретичний аналіз та узагальнення досвіду науковців для обґрунтування теоретичних положень з проблеми дослідження, формування комунікативної функції у першокласників з тяжкими порушеннями мовлення в системі їх комплексного супроводу під час інклюзивного навчання; *емпіричні*: спостереження з метою вивчення особливостей комунікативної функції у першокласників із ТПМ, їх соціально-комунікативної взаємодії з педагогами та нормотиповими однолітками, педагогічний експеримент з метою вивчення стану опанування комунікативної функції у зазначеної категорії учнів; *статистичні*: кількісний та якісний аналіз результатів експериментальної роботи.

Практичне значення дослідження. Представлені у роботі методичні засади формування комунікативної функції у першокласників із тяжкими порушеннями мовлення можуть бути використані фахівцями (вчителем початкових класів, асистентом вчителя, психологом, логопедом, соціальним педагогом) в системі комплексного психолого-педагогічного супроводу зазначеної категорії дітей в умовах інклюзивного навчання. Узагальнені

теоретичні положення будуть корисними студентам під час підготовки до занять, написання курсових та наукових досліджень.

Апробацію матеріали роботи пройшли у публікації «Особливості психолого-педагогічного супроводу учнів з тяжкими порушеннями мовлення в закладах загальної середньої освіти».

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

РОЗДІЛ 1

Науково-теоретичні засади вивчення проблеми формування комунікативної функції в учнів з тяжкими порушеннями мовлення

1.1. Дослідження поняття «комунікація» в психолінгвістичному та психолого-педагогічному аспектах

Комунікація як дефініція є предметом вивчення різних галузей науки (мовознавства, психолінгвістики, лінгводидактики, педагогіки, логопедії та ін.). Для розуміння особливостей опанування комунікативною функцією учнями з тяжкими порушеннями мовлення зупинимося характеристиці цього поняття з психолінгвістичної та психолого-педагогічної позицій.

Поняття «комунікація» включає в себе як власне функцію комунікації, так і функцію спілкування. Аналіз визначень термінів «спілкування» і «комунікація» засвідчив, що у лінгвістиці немає однозначного їх трактування. Встановлено, що вперше в термін «комунікація» було введено Ч.Кулі в монографії «Соціальний процес» [9] для позначення механізму існування та розвитку людських взаємовідносин. Пізніше, термін «комунікація» набув широкого поширення і в сучасній науці є декілька його визначень:

1. Комунікація – засіб зв'язку будь-яких об'єктів матеріального і духовного світу [44].
2. Комунікація – специфічна форма взаємодії людей у процесі їх пізнавально-трудової діяльності [29].
3. Комунікація – передача і обмін інформацією в суспільстві з метою впливу на нього [41].

У словнику методичних термінів і понять, спілкування розглядається як взаємодія суб'єктів, під час якої відбувається обмін інформацією, досвідом, знаннями, навичками, вміннями, а також результатами діяльності [42].

Б. Ломов виділяє три функції спілкування:

1. Інформаційно-комунікативна (будь-який обмін інформацією).
2. Регулятивно-комунікативна (регуляція поведінки та регуляція спільної діяльності в процесі взаємодії).
3. Афективно-комунікативна (регуляція емоційної сфери людини) [34].

Поняття «комунікація» і «спілкування» знаходяться у певних взаємовідношеннях. Одні вчені дотримуються думки, що основною категорією є комунікація, оскільки вона здійснюється між людьми у формі спілкування як обмін мовними знаками. Інша точка зору полягає в тому, що базовим поняттям є спілкування, в якому, в свою чергу, виділяється комунікація (обмін інформацією), інтеракція (організація взаємодії і впливу), перцепція (чуттєве сприйняття як основа взаєморозуміння) [14]. Можна виділити як загальні, так і відмінні ознаки наведених понять. Спільними є їх співвіднесеність з процесами обміну і передачі інформації і зв'язку з мовою як засобом передачі інформації. До основних відмінних ознак можна віднести відмінності у змісті цих понять, що пов'язано зі сферою їх використання. Ми будемо розглядати спілкування як міжособистісну взаємодію, а комунікацію – як складову спілкування в аспекті інформаційного обміну між індивідуумами.

Комунікативний бік процесу спілкування забезпечується сукупністю широкого спектру знань, ідей, відчуттів про предмет спілкування. Необхідною умовою його реалізації є володіння співрозмовниками системою кодових знаків та їх відношень, властивих мові спілкування. До навичок, які забезпечують комунікацію, відносять мовні та мовленнєві дії (навички) [27].

Мовна навичка характеризується як здатність до усвідомленого володіння мовними засобами спілкування (фонетичними, лексичними і

граматичними). В свою чергу, мовленнєвою навичкою називають усталений спосіб використання мовних знаків та їх поєднання з комунікативно-мовленнєвою метою дії, що закріпилася операція [8]. Мовленнєві навички, в свою чергу, є складовою комунікативних навичок. Комунікативні навички можна умовно розділити на шість груп [41]:

1. Мовленнєві навички, пов'язані з оволодінням мовленнєвою діяльністю і мовленнєвими засобами спілкування:

- правильно і чітко формулювати свою думку;
- досягати бажаної комунікативної мети;
- здійснювати основні мовленнєві функції (підтвердити, заперечити, засумніватися, схвалити, погодитися, запропонувати, дізнатися, запросити тощо.);
- висловлюватися виразно (обрати адекватний розмові тон, розставити логічні наголоси і т.д.);
- висловлюватися зв'язно, логічно та змістовно (досягати смислової цілісності висловлювання) тощо;

2. Соціально-психологічні навички, що пов'язані з оволодінням процесами взаємозв'язку, взаємовираження, взаєморозуміння, взаємопроявів і взаємовпливів:

- психологічно своєчасно і відповідно до ситуації вступати в спілкування;
- підтримувати спілкування, психологічно стимулювати активність партнерів;
- володіти ініціативою і утримати ініціативу в спілкуванні.

3. Психологічні навички, пов'язані з оволодінням процесами самообілізації, самоналаштування, саморегуляції:

- долати психологічні бар'єри в спілкуванні;

- знімати зайве напруження;
- мобілізувати психофізичний стан для оволодіння ініціативою в спілкуванні;
- емоційно налаштуватися на ситуацію спілкування;
- адекватно ситуації спілкування обирати пара вербальні засоби у своїй поведінці;
- мобілізуватися на досягнення поставленої комунікативної мети;
- використовувати емоції як засіб спілкування.

4. Навички мовленнєвого етикету, пов'язані з використанням в спілкуванні норм мовленнєвого етикету відповідно до конкретної комунікативної ситуації:

- реалізовувати ситуативні норми поведінки і залучення уваги;
- організовувати знайомство з партнерами;
- використовувати ситуативні норми вітання;
- адекватно ситуації висловлювати прохання, пропозицію, докір, співчуття, побажання.

5. Навички використання невербальних засобів спілкування:

- використовувати паралінгвістичні засоби спілкування (інтонацію, паузи, дихання, дикцію, темп, гучність, ритм, тональність, мелодику);
- використовувати екстралінгвістичні засоби (сміх, шум, оплески і т.д);
- використовувати кінетичні засоби спілкування (жест, міміку);
- використовувати проксемічні засоби спілкування (пози, рухи, дистанцію спілкування).

6. Навички взаємодії:

- на рівні діалогу – з одним співрозмовником або групою;
- на рівні полілогу – групою співрозмовників;
- на рівні міжгрупового діалогу [41].

В свою чергу, психологічний підхід до визначення поняття «комунікація» ґрунтується на уявленні про те, що успіх комунікативного акту залежить від уміння людини використовувати психологічні механізми взаємодії між людьми, а, отже характеризується як процес взаємного обміну інформацією між партнерами по спілкуванню [5; 15]. Універсальним засобом комунікації є мова, за допомогою якої передається інформація і здійснюється вплив один на одного учасників спільної діяльності.

Сучасна педагогічна практика спирається на психолого-педагогічні дослідження комунікації, теоретично обґрунтовують сутність і значення формування комунікативних умінь і навичок у розвитку дитини, спираючись на діяльнісний підхід, що був розроблений Д.Ельконіним, А.Запорожцем, О.Леонтьєвим, та ін. [20; 28; 58]. Відповідно цього підходу спілкування розглядають як комунікативну діяльність. У ряді педагогічних досліджень (Н.Гальскова, Л.Дубініна, Н.Кабельнікова, М.Лісіна, М.Львов, О.Шевченко та ін.) процес спілкування вивчався як показник комунікативної поведінки, як необхідна умова формування комунікативних навичок [8; 11; 24; 30; 31; 35; 56 та ін.]. Спілкування, в свою чергу, характеризується як взаємодія двох і більше людей, спрямована на узгодження та об'єднання їх зусиль з метою налагодження відносин, досягнення загального результату [1].

Здатність людини до комунікації визначається в психолого-педагогічних дослідженнях як комунікативність [4; 11; 22; 43; 48 та ін.], в структуру якої входять комунікативні уміння та навички. До комплексу комунікативних навичок, опанування якими сприяє розвитку і становленню особистості, здатної до продуктивного спілкування, можна віднести:

1. Навички міжособистісної комунікації. Включають в себе використання невербальних засобів спілкування, передачу раціональної й емоційної інформації тощо.

2. Навички міжособистісної взаємодії. Забезпечують здатність до встановлення зворотного зв'язку, до інтерпретації смислу повідомлення у зв'язку зі зміною ситуації спілкування.

3. Навички міжособистісного сприйняття. Характеризуються здатністю сприймати позицію співрозмовника, чути його, імпровізаційною майстерністю, що включає в себе вміння без попередньої підготовки включатися в спілкування, організовувати його [1].

Володіння цими навичками в комплексі забезпечує комунікативне спілкування. Володіння перерахованими вміннями, здатність встановлювати контакт з іншими людьми, підтримувати його, в лінгводидактиці була визначена як комунікативна компетенція, що складається з певних компетенцій [4; 54].

За тлумачним словником української мови «компетенція» — добра обізнаність із чим-небудь; «компетентний» — який має достатні знання в якій-небудь галузі, добре обізнаний, тямущий [50]. В іншому словнику «компетентність» тлумачиться, по-перше, як володіння компетенцією; по-друге, як володіння знаннями, що дозволяють судити про щось. «Компетенція» — коло питань, в яких дана особа обізнана і володіє знаннями, досвідом [51]. Поняття „компетентний” тлумачиться як: 1) той, хто володіє компетенцією; 2) знаючий, обізнаний у певній галузі [5].

Науковці (А.Богуш, М.Львов, А.Моїсеєва, М.Пентилюк та ін.) виділяють поняття «мовна компетенція» та «мовленнева компетенція» [4; 35; 41; 47 та ін.].

Під мовною компетенцією М. Львов розуміє «знання граматики, фонетики, лексики, стилістики тієї мови, що вивчається» й переконаний, що мовна компетенція має розглядатися у єдності з мовленнєвою компетенцією [35, с.197].

М. Пентилюк характеризує мовленнєву компетенцію як комплексне утворення, в основі якого лежить мовна компетенція, що складається з системи

мовленнєвих умінь (уміння вести діалог, сприймати, відтворювати і створювати усні та письмові монологічні і діалогічні висловлювання різних видів, типів, стилів і жанрів тощо). Ці здатності є необхідними умовами для спілкування учня в різних ситуаціях [47].

А. Богуш визначає мовну компетенцію як засвоєння й усвідомлення мовних норм (фонетика, лексика, граматики, орфоєпія, семантика, стилістика), а також адекватне застосування їх в будь-якій людській діяльності під час використання конкретної мови. Натомість мовленнєва компетенція розглядається автором як багатокomпонентне явище, в структуру якого входять фонетична, лексична, граматична, діамонологічна компетенції [4].

Отже, підводячи підсумок можемо зазначити, що комунікація є складним та багатоаспектним поняттям, яке включає в себе передачу і сприйняття інформації, а також обмін нею. Універсальним засобом комунікації є мова, що реалізується у мовленнєвій діяльності. Результатом опанування комунікативною функцією дітьми є сформовані комунікативні навички, які вважаються необхідною умовою для адекватного вираження своєї думки і розуміння чужої, а також успішної соціальної взаємодії.

1.2. Психолого-педагогічна характеристика учнів з тяжкими порушеннями мовлення

Мова і мовлення відіграють провідну роль у процесах вербальної взаємодії людей між собою, а також у процесі мислення. За допомогою них дитина засвоює загальнолюдський досвід. У процесі індивідуального розвитку мовлення стає не тільки способом комунікації, а й засобом пізнавальної діяльності людини.

За умов нормального мовленнєвого онтогенезу та адекватних соціальних умов виховання дитина опановує мовленням спонтанно, під час вербальної взаємодії з дорослими. Розвиток комунікативної функції відбувається поетапно, згідно генетичних задатків, онтогенетичних законів та етапів в залежності від дозрівання кори головного мозку. Мовлення дитини формується під безпосереднім впливом мовлення оточуючих її дорослих і залежить від мовленнєвої практики, культури мовленнєвого оточення, від виховання і навчання [31].

У дітей з ТПМ, на відміну від їхніх здорових однолітків, в процесі онтогенезу мовленнєва функція спонтанно не формується, мовлення не стає в подальшому засобом комунікації, а оволодіння нею без спеціальної допомоги фахівців є не тільки утрудненим, а й часто взагалі не можливим. Маючи первинно збережений інтелект, такі діти зазнають значних труднощів під час навчання у закладах загальної освіти і потребують створення спеціальних умов для комунікативно-мовленнєвого та пізнавального розвитку [57].

До категорії учнів з особливими освітніми потребами, зокрема ТПМ відносять дітей зі збереженим функціонуванням всіх аналізаторів та первинно збереженим інтелектом, у яких несформовані (порушені) всі компоненти мовленнєвої системи (звуковимова, фонематичні процеси, лексика, граматики), що негативно впливає на загальний психічний розвиток дитини та спричиняє значні труднощі в опануванні типовою програмою освітнього закладу [12; 33; 57].

Особливості мовленнєвого розвитку учнів з ТПМ впливають на формування особистості дитини, на формування всіх психічних процесів, що ускладнює їх соціальну адаптацію.

З клінічної та логопедичної точки зору тяжкі порушення мовлення класифікують на:

- недорозвиток експресивного мовлення (моторна алалія);

- недорозвиток рецептивного мовлення (сенсорна алалія);
- афазія (дитяча афазія);
- розлади розвитку мови і мовлення нез'ясованого генезу (неускладнений та ускладнений варіанти загального недорозвинення мовлення);
- заїкання;
- ринологія;
- дизартрія [33].

З психолого-педагогічною класифікацією зазначені порушення входять до групи порушень засобів комунікації в підгрупу загальне недорозвинення мовлення [32; 33; 60].

Зупинимося на загальній характеристиці молодших школярів із важкими порушеннями мовлення.

Учні з алалією. Під поняттям «алалія» розуміють відсутність або грубе недорозвинення мовлення внаслідок органічного пошкодження мовленнєвих зон кори головного мозку у внутрішньоутробному або ранньому періоді розвитку дитини [33]. Внаслідок цього у дітей порушується засвоєння мовних одиниць і правил їх поєднання, що виявляється в порушенні опанування та використання лексико-граматичних і фонетико-фонематичних операцій в процесі породження мовленнєвого висловлювання, тобто порушуються всі системи та підсистеми рідної мови.

Відповідно психологічній класифікації Р.Левіної, виділяють наступні групи дітей алалією:

1) діти з неповноцінним слуховим (фонематичним) сприйняттям, у яких порушена здатність до тонких акустичних диференціювань, що призводить до грубих порушень розуміння зверненого мовлення та недорозвинення власного експресивного мовлення;

2) діти з порушенням зорового (предметного) сприйняття; у яких грубо недорозвинена здатність до орієнтування в символічних зображеннях, а також спостерігається оптико-просторова недостатність

3) діти з порушенням психічної активності, у яких виявляються недорозвинутими всі види психічної діяльності: включення, переключення, вимикання тощо [32].

В даний час в логопедії широко використовується класифікація алалії за В.Ковшиковим, згідно якої виділяють:

- експресивну (моторну) алалію;
- імпресивну (сенсорну) алалію;
- змішану (сенсо-моторну або мото-сенсорну алалію з домінуванням порушення розвитку імпресивного або експресивного мовлення) [33].

Для учнів з алалією типовим є не тільки запізнене опанування експресивним мовленням, а й патологічний патологічний перебіг цього процесу, що призводить до грубих вторинних відхилень у психічному та соціальному розвитку в цілому.

Учні з дитячою афазією. Афазії відносяться до найбільш складних форм мовленнєвої патології, що характеризується розпадом мовленнєвої діяльності внаслідок органічного локального пошкодження кори головного мозку. На відміну від алалії, у дітей з афазією порушення мовленнєвої функції виникає на фоні сформованих відповідно віку мовленнєвих умінь та навичок. Порушення охоплює різні рівні організації мовлення: самостійне мовлення, здатність до відображеного мовлення, діалогічного мовлення, розуміння зверненого мовлення, писемне мовлення, й призводить до дезінтеграції всієї психічної діяльності дитини, порушуючи в першу чергу, комунікативну функцію мовлення [57].

За даними клінічних та нейропсихологічних досліджень афазія як вид мовленнєвого розладу включає в себе чотири складові:

- 1) порушення побудови власних висловлювань і вербального спілкування;
- 2) порушення інших психічних процесів;
- 3) зміна особистості;
- 4) особистісна реакцію на патологічний стан [24].

За нейропсихологічною класифікацією О.Лурія виділяють наступні форми афазії:

1. Акустико-гностична форма (сенсорна або афазія Верніке), що характеризується втратою здатності до розуміння звукової сторони мовлення внаслідок пошкодження центру фонематичного слуху.

2. Акустико-мнестична форма, що характеризується вторинним порушенням зверненого мовлення внаслідок зменшення обсягу мовленнєвої інформації, яку хворий може утримати у пам'яті. Як варіант розглядають оптико-мнестичну форму, в основі якої лежить порушення зорової (оптичної) пам'яті, слабкість зорових образів слів.

3. Амнестична афаія характеризується труднощами називання предметів об'єктів, дій тощо. Грубо порушений процес актуалізації необхідного слова, внаслідок чого мовлення хворих багатослівне, але малоінформативне.

4. Семантична форма, що виникає внаслідок порушення симультанного синтезу мовних знаків, одночасного сприйняття та обробки інформації, яка подається у вербальній формі. Це призводить до значних труднощів розуміння складних логіко-граматичних структур та відношень.

5. Аферентна моторна афазія; характеризується грубим порушенням експресивного мовлення внаслідок нездатності до розрізнення та відбору звуків за їх артикуляційними характеристиками – хворі не можуть знайти точні артикуляційні пози та побудувати правильну кінетичну програму складу та слова.

6. Еферентна моторна афазія (афазія Брока) характеризується грубим порушенням експресивного мовлення внаслідок труднощів переключення з однієї кінеми на іншу в середині артикулеми та з однієї артикулеми на іншу – в середині складу, слова внаслідок інертності мовленнєвих стереотипів. Також грубо порушуються навички писемного мовлення.

7. Динамічна афазія виявляється у порушеннях сукцесивної (послідовної) організації мовленнєвого висловлювання. При цьому порушений сам процес реалізації мовленнєвого висловлювання на зовні, а внутрішня його програма збережена [33; 57].

Учні з дизартрією. В логопедичній науці під терміном «дизартрія» розуміють тяжке порушення мовлення, що супроводжується розладом артикуляції, фонації, мовленнєвого дихання, темпо-ритмічної організації та інтонаційного забарвлення мовлення, що зумовлені порушенням іннервації м'язів мовленнєвого апарату. Мовлення таких дітей характеризується нечіткістю, змазаністю та невиразністю [33].

Як засвідчують науковці (О.Мастюкова, І.Панченко, О.Правдіна та ін.), у дитячому віці дизартрія часто супроводжує дитячий церебральний параліч. В тяжких випадках при дизартрії у дітей порушуються засвоєння всіх сторін мовлення: звуковимова, здатність до сприйняття та диференціації звуків на слух, словниковий запас, граматична будова. Існує декілька класифікацій дизартрії, в основу яких покладено різні критерії: синдромологічний підхід, локалізація пошкодження нервової системи, ступінь вираженості мовленнєвих порушень.

В практиці інклюзивного навчання, що ґрунтується на розумінні порушення розвитку не з позиції медичної моделі, а соціальної, використовують класифікацію дизартрії, що заснована на принципі зрозумілості мовлення дитини для оточуючих. Відповідно виділять ступені дизартрії:

Перший ступінь (стерта дизартрія) – порушення вимовної сторони мовлення можуть бути виявлені тільки логопедом під час спеціального обстеження.

Другий ступінь – порушення звуковимовної сторони мовлення помітні оточуючим, але в цілому мовлення залишається зрозумілим для них.

Третій ступінь – мовлення дитини розуміє тільки близьке оточення і частково сторонні люди.

Четвертий ступінь – мовлення або взагалі відсутнє або незрозуміле навіть найближчому оточенню (І. Панченко) [33].

Учні із заїканням. Заїкання розглядають як порушення темпо-ритмічної організації мовлення, зумовленого судомним станом м'язів мовленнєвого апарату. Клінічно виділяють такі типи заїкання: невротичне та неврозоподібне [33]. За психолого-педагогічною класифікацією мовленнєвих розладів заїкання відносять до порушення використання засобів спілкування. Тяжкість зазначеного виду мовленнєвого дизонтогенезу виявляється не стільки у власне розладах мовлення, скільки у вторинних відхиленнях з боку емоційно-вольової сфери, сфери комунікації та соціальної адаптації. Поєднання мовленнєвого розладу з неврологічною симптоматикою значно ускладнює процес вербальної взаємодії з оточуючими дорослими та однолітками внаслідок виникнення невротичних реакцій, у тому числі і мовленнєвого негативізму та логофобій [31].

Учні з ринолалією. У дітей з ринолалією вади мовленнєвої функції характеризуються порушенням тембру голосу і звуковимови, що виникають внаслідок анатомо-фізіологічних дефектів мовленнєвого апарату. До тяжких порушень мовлення відносяться випадки відкритої ринолалії, зумовленої вродженими розщепленнями піднебіння (твердого та/або м'якого), дефектами носової порожнини, що змінюють структуру і функціонування мовленнєвого апарату, а, отже, призводять до розвитку патологічних механізмів формування

звукової сторони мовлення. Порухення звуковимови у зазначеної категорії учнів призводять до вторинних порушень опанування письмом. Окрім вродженої відкритої ринолалії виділяють відкриту функціональну, закриту та змішану форми, які характеризуються переважно порушенням тембрового забарвлення мовлення і відносяться до розладів фонації [33; 60].

Отже, в категорію учнів із тяжкими порушеннями мовлення входять діти, мовленнєвий дизонтогенез яких має різні причини та механізми та ступінь прояву. Мовленнєві порушення у цих школярів становлять серйозну перешкоду для повноцінного опанування ними типовою програмою освітнього закладу, встановлення комунікативних зв'язків з однолітками, розвитку пізнавальної діяльності та соціальної адаптації в цілому, а, отже вони потребують не тільки корекційно-розвивального втручання, а й спеціально організованого комплексного психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчання.

1.3. Особливості опанування комунікативною функцією дітьми з тяжкими порушеннями мовлення

У процесі свого розвитку дитина поступово оволодіває мовленням та паралельно функціями, які воно виконує: комунікативною, пізнавальною та регулюючою. Це відбувається у багатоплановій за характером та соціальній за своєю природою спільній діяльності з дорослими і однолітками. Ускладнення видів діяльності, якими оволодіває дитина вимагає від неї звернення до мовленнєвої комунікації. Під впливом різноманітних завдань (комунікативних, пізнавальних, регулятивних та ін.) малюк засвоює систему мовних кодів, правила їх комбінування, способи та прийоми комунікації. З психофізичним розвитком дитини поступово збільшується і її потреба в спілкуванні, що в свою чергу, стимулює накопичення і активізацію у неї мовленнєвих умінь і навичок

(збільшується їх кількісний склад, ускладнюється структура, удосконалюється якість) [13].

Серед таких умінь і навичок можна виділити:

- навички звукового оформлення висловлювання, що відповідають нормам реалізації мови;
- вміння відбирати для висловлення слова відповідно до загальноприйнятих значень;
- будувати граматично правильні висловлювання, відповідно закономірностям мови;
- застосовувати різні види висловлювань, відповідно комунікативному наміру (мотиву), умовам і цілям повідомлення [13].

Зазначені вміння і навички забезпечують процес породження та реалізацію мовленнєвого висловлювання. Крім цього, слід виділити групу навичок і умінь, що забезпечують процес сприйняття і розуміння мовленнєвого повідомлення. До них можна віднести:

- вміння розуміти предметно-змістовну сторону висловлювання;
- осмислювати інтонаційну сторону висловлювання і тим самим визначати його мету;
- розуміти слова відповідно до їх значень;
- розрізняти слова, близькі за звучанням [12; 13].

Вище згадані вміння відповідають потребам дитини ще в дошкільному віці, яка здійснює мовленнєве спілкування в межах провідної в цьому віці – ігровій діяльності і набувають особливого значення під час шкільного навчання – вже у процесі навчальної діяльності. Якщо дитина на момент вступу до школи не опанувала цими вміннями (або одним з них), то вона, однозначно, буде зазнавати труднощів в опануванні складними видами мовленнєвої діяльності, які на них базуються – це читання та письмо. Тому учні з особливими освітніми

потребами, зокрема ТПМ, на початкових і подальших етапах навчання, без створення їм спеціальних умов, входять до контингенту школярів з неуспішністю та шкільною дизадаптацією [2].

Труднощі у навчанні школярів із ТПМ, на думку Н.Базими, Н.Кабельнікової, О.Качуровської, Ю.Коломієць, І.Мартиненко, М.Шеремет, А.Ястребової та ін.) зумовлені порушенням всіх компонентів мовленнєвої системи, несформованістю мовленнєвих умінь та навичок, спонтанний розвиток яких у цих дітей не відбувається. Зазначені явища посилюються та ускладнюються дефіцитом засобів спілкування, відсутністю повноцінних умов для накопичення необхідного мовленнєвого досвіду [24; 36; 57; 60].

Наявні на момент шкільного навчання елементарні мовленнєві вміння є недостатніми для здійснення повноцінної діяльності спілкування і подальшого навчання. Учні з ТПМ за сформованістю комунікативної функції умовно поділяють на групи:

1. Учні з ТПМ, які мають низький рівень реалізації комунікативних умінь. Вони не прагнуть до спілкування, почувають себе невпевнено в новій компанії, колективі, прагнуть проводити час наодинці з собою, обмежують свої знайомства, відчувають труднощі у встановленні контактів з людьми, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, важко переживають образи, вважають за краще уникати прийняття самостійних рішень.

2. Учні з ТПМ із середнім рівнем сформованості комунікативних умінь. Діти прагнуть до контактів з людьми, не обмежують своє коло знайомств, досить швидко адаптуються в новій обстановці, мають друзів, проявляють ініціативу в спілкуванні, беруть участь в організації громадських заходів, можуть прийняти самостійні рішення у важкій ситуації.

3. Учні із ТПМ з рівнем сформованості комунікативних умінь вище за середній. Вони мають потребу в комунікативній діяльності і активно прагнуть до неї, швидко орієнтуються в складній ситуації, невимушено поводять себе у

новому колективі, виявляють ініціативу, прагнуть до самостійного прийняття рішень, можуть внести пропозиції в незнайому компанію, люблять організувати і брати участь в громадських заходах, наполегливі в діяльності, яка їх зацікавила [52].

У молодших школярів із ТПМ несформовані мовленнєві та немовленнєві передумови спілкування в значній мірі ускладнюють комунікацію з однолітками і дорослими. Слід відзначити, що часто потреба у спілкуванні таких учнів мотивується фізіологічними потребами які дитина намагається задовольнити за допомогою дорослого. У спілкуванні з однолітками домінують епізодичні короточасні контакти, що можна пояснити наступними причинами:

- недостатність або швидка виснажливість мотиву до породження мовленнєвих висловлювань;
- бідний словниковий запас та недостатність граматичних засобів, що не дозволяє побудувати зв'язне висловлювання;
- нерозуміння співрозмовника, що призводить до неадекватних поведінкових реакцій, які не сприяють продовженню спілкування [13].

Виходячи із зазначеного, учні із ТПМ мають особливості комунікативного розвитку, що значно утруднюють не тільки шкільне навчання, а й взаємодію з однолітками та дорослими.

РОЗДІЛ 2

Методичні засади формування комунікативної функції у першокласників з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання

2.1. Особливості психолого-педагогічного супроводу учнів з тяжкими порушеннями мовлення в закладах загальної середньої освіти

Національною радою реформ визнано інклюзивне навчання одним із пріоритетів розвитку держави, що є одним із основних чинників реформування системи інституційного догляду та виховання дітей в Україні [17; 18; 19].

Необхідними умовами якісного інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти визнано:

- виявлення особливих освітніх потреб дитини;
- підвищенням кваліфікації педагогічних працівників;
- створення інклюзивного освітнього простору;
- надання освітніх, психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг;
- забезпечення учнів спеціальними засобами корекції психофізичного розвитку;
- здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини протягом усього періоду навчання із обов'язковим залученням батьків до освітнього процесу [38; 39].

На інклюзивну форму навчання зараховуються учні, у яких фахівцями інклюзивно-ресурсного центру (практичним психологом та вчителем-дефектологом) на підставі проведеної комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку визначено особливі освітні потреби. Також цими ж

спеціалістами у висновку окреслюються ті умови організації освітнього середовища, за якими має здійснюватися інклюзивне навчання дитини.

Відповідно рекомендацій фахівців інклюзивно-ресурсного центру на базі освітнього закладу створюється команда психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами, зокрема тяжкими порушеннями мовлення. Команда супроводу визначає способи адаптації (у разі необхідності модифікації) освітнього середовища, навчальних матеріалів відповідно до потенційних можливостей та з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини. У разі потреби розробляє індивідуальний навчальний план та індивідуальну навчальну програму, де зазначається коло компетентостей та компетенцій, якими має опанувати учень із ТПМ, обсяг додаткових корекційно-розвиткових послуг, зокрема спеціальних занять з логопедом.

З метою коригування та визначення прогресу розвитку учня із ТПМ команда супроводу переглядає його індивідуальну програму розвитку двічі на рік, а за необхідності внесення змін та коректив частіше. Слід зазначити, що діяльність школяра з ТПМ оцінюється не лише з позиції набутих знань, а перш за все – з позиції прогресивного розвитку.

Надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг учню з ТПМ здійснюється шляхом проведення індивідуальних і підгрупових занять, до яких можуть бути залучені як спеціалісти освітнього закладу, так і фахівці інклюзивно-ресурсного центру, педагоги спеціальної школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, працівники реабілітаційного центру, логопеди шкільного логопункту іншого освітнього закладу та ін. [38; 39]

У психолого-педагогічному супроводі молодшого школяра із ТПМ особливе значення надається корекційно-розвитковим логопедичним заняттям, кількість яких на тиждень визначається індивідуально залежно від потреб конкретної дитини. Як логопедичні, так і всі додаткові заняття та основні дисципліни, які вивчає учень з ТПМ повинні мати комунікативну

спрямованість. При цьому первинні комунікативні уміння у дитини формуються на індивідуальних заняттях у процесі цілеспрямованого спеціального навчання.

Системне мовленнєве недорозвинення, що спостерігається в учнів із ТПМ, як правило, поєднується з відставанням розвитку ряду психічних функцій і вимагає від фахівця-логопеда диференційованого підходу у виборі методів і прийомів для формування всіх компонентів мовленнєвої системи і особливо навичок побудови самостійних висловлювань [25].

Провідними принципами корекційної спрямованості психолого-педагогічного супроводу учнів з ТПМ в умовах інклюзивного навчання є:

- принцип побудови уроків та спеціальних логопедичних занять відповідно до індивідуальних можливостей дітей, їх здібностей та нахилів;
- принцип опори на збережені функції дитини;
- принцип застосування методів, прийомів та форм організації комунікативної діяльності в природніх моделях спілкування з дорослими та однолітками;
- принцип взаємозв'язку мовленнєвого та мовного розвитку дитини;
- принцип практичної спрямованості комунікативно-мовленнєвого розвитку;
- принцип опори на мотиваційний компонент мовленнєвого спілкування та ін. [23]

На корекційно-розвиткових логопедичних заняттях з першокласниками із ТПМ вирішують ряд важливих завдань:

- 1) формування та закріплення навичок комунікації (вербального або альтернативного);
- 2) збагачення пасивного та активного словникового запасу;

- 3) формування засобів граматичної побудови слів та висловлювань;
- 4) розвиток навичок контролю та самоконтролю за власним мовленням, мовленнєвими реакціями та мовленнєвою поведінкою;
- 5) розвиток дрібної моторики пальців рук;
- 6) корекція та розвиток фонематичних процесів;
- 7) корекція та удосконалення звуковимовної сторони мовлення;
- 8) профілактика порушень писемного мовлення;
- 9) формування здатності до ініціації та підтримки діалогу з дорослими та однолітками;
- 10) розвиток навичок планування та побудови мовленнєвих висловлювань з дотриманням норм мови;
- 11) розвиток вищих психічних функцій[36].

Реалізація зазначених завдань логопедичної роботи відбувається у тісному зв'язку з вирішенням освітніх завдань та завдань пізнавального, морального, естетичного, соціального та психологічного розвитку дитини із ТПМ, що відображені у її індивідуальній програмі розвитку.

2.2. Експериментальне дослідження стану розвитку комунікативної функції у першокласників із тяжкими порушеннями мовлення

Для формування повноцінної особистості дитини, її гармонійного психофізичного розвитку своєчасне оволодіння мовою та мовленням відіграє важливу роль. Мовлення є не тільки однією із складових комунікативної поведінки, а й тією базовою функцією, що визначає психофізичний розвиток дитини. Тяжкі порушення мовлення у молодших школярів призводять до виникнення вторинних відхилень у пізнавальній і емоційно-вольовій сфері, деформацій розвитку особистості та її здатності до комунікації [13].

З метою визначення стану сформованості комунікативної функції у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення, які навчаються в інклюзивному класі нами було проведено експериментальна робота.

Провідні завдання експерименту:

1. Підібрати діагностичний інструментарій для вивчення стану розвитку комунікативної функції у першокласників із тяжкими порушеннями мовлення.

2. Визначити рівень сформованості компонентів комунікативної функції у молодших школярів із ТПМ.

3. Виявити особливості реалізації комунікативної функції у першокласників із ТПМ, які навчаються за інклюзивною формою навчання.

Експеримент тривав упродовж листопада – березня 2019-2020 навчального року на базі 1-х класів Олешківської ЗОШ I-III ступенів №1 та №2 з інклюзивною формою навчання. Діагностика стану комунікативної функції проводилася у 6 першокласників із особливими освітніми потребами, з яких за висновком Олешківського інклюзивно-ресурсного центру у 3-х учнів недорозвинення мовлення за типом моторної алалії, у 2-х – загальне недорозвинення мовлення II рівня нез'ясованого генезу і у 1 дитини – дизартрія на фоні ДЦП. Середній вік учнів склав 7,8 років.

Обстеження дітей проводилося в індивідуальній та підгруповій формах із залученням нормотипових однокласників у супроводі асистента вчителя, з метою виявлення особливостей розвитку здатності до комунікації з дорослими та однолітками.

Виходячи із психофізичних можливостей учнів із особливими освітніми потребами діагностична процедура була розділена на етапи. За один раз дитина виконувала тільки одне завдання упродовж не більше 20 хвилин.

Для діагностики стану сформованості комунікативної функції у першокласників із тяжкими порушеннями мовлення нами було обрано три методики:

1. Метод експертних оцінок (автор А. Шевченко) [56].
2. Методика «Намалюй клоуна» (автори О.Кравцова, Т.Пуртова) [22].
3. Тест «Спілкування дітей молодшого шкільного віку». (автор Г.Мюррей) [53].

Обмежена кількість діагностичних методик зумовлена психофізичними особливостями учнів із ТПМ та можливостями додатково одержати інформацію щодо прояву та реалізації комунікативної функції у природних моделях спілкування з учнями із нормотиповим розвитком, з педагогами, з батьками на уроці, корекційно-розвиткових заняттях, виховних заходах тощо.

1. Метод експертних оцінок (за А. Шевченко) [56]

Мета: визначити ступінь сформованості комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ

Хід виконання: Дитині пропонувалося переглянути фрагмент мультфільму «Фіксикі», в якому йде мова про маленьких добрих чоловічків, які живуть в машинах і приладах і піклуються про техніку. Від людей Фіксикі ховаються, в світі є всього кілька щасливчиків, у тому числі і Дім Дімич та його подруга Катя, які спілкуються з ними. У лабораторії професора Чудакова знаходиться школа Фіксиків, де вони навчаються. Але одного разу там з'являються невловимі істоти. Вони шпигують за Фіксиками і загрожують їх таємниці. Професор Чудаков викликає їх на дуель. На допомогу йому приходять нові друзі – Мега та Альт.

Далі з дитиною проводили бесіду за сюжетом мультфільму. Рівень комунікативних навичок фіксувався за наступними *критеріями*:

1. Використання комунікативних мовленнєвих зворотів.

2. Уміння ставити запитання.
3. Уміння відповідати на питання.
4. Навички оперування мовними засобами.
5. Мовленнєво-розумова активність дитини.

Ранжування результатів виконання діагностичної проби за кожним зазначеним критерієм відбувалося за допомогою бальної шкали:

- 1 бал – майже не володіють;
- 2 бали – низький рівень володіння;
- 3 бали – середній рівень володіння;
- 4 бали – достатній рівень володіння;
- 5 балів – високий рівень володіння

Стан розвитку комунікативних навичок ми визначали шляхом виведення середнього балу, який співвідносили с рівнем виконання. Кількісні показники (у балах) представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Кількісні показники сформованості комунікативних навичок у першокласників із ТПМ

Учні з ТПМ	Оцінка в балах за 5 критеріями						Загальна к-ть	Рівень
	1	2	3	4	5			
Аня К.	2	3	2	3	3	13	Низький	
Богдан В.	1	2	2	2	2	9	Майже не сформовані	
Тимур Б.	3	3	4	3	3	16	Середній	
Марк Г.	2	3	2	3	3	13	Низький	
Софія Д.	2	2	3	2	3	12	Низький	
Дмитро П.	3	3	3	3	3	15	Середній	

Аналіз представлених у таблиці кількісних показників виконання діагностичної проби засвідчує про те, що у 50% учнів першого класу із ТПМ комунікативні навички відповідають низькому рівню розвитку, у 33,4% - низькому рівню, а у 16,6% майже не сформовані. Достатнього та високого рівнів опанування комунікативними навичками у дітей з ТПМ не виявлено.

Співвідношення рівнів сформованості комунікативних навичок у зазначеної категорії дітей унаочнено на рисунку 2.1.

Серед порушень, які спостерігалися у дітей із ТПМ під час бесіди за сюжетом мультфільму можна відмітити найбільш характерні:

- труднощі під час переказу сюжету,
- нездатність виділення загального змісту повідомлення;
- труднощі сприйняття та запам'ятовування питання дорослого, внаслідок чого діти втрачали установку на відповідь;
- відтворення окремих загальних фрагментів сюжету за допомогою окремих слів та невербальними засобами (жестами, мімікою), за навідними питаннями діти не могли поширити свої висловлювання;
- мовленнєві висловлювання мали одноманітний характер (побудовані за елементарними моделями, які були відпрацьовані на логопедичних заняттях);
- порушення логіки викладення сюжету, повторення одних і тих же частин;
- невміння сформулювати запитання до дорослого, здатні тільки за наслідуванням);
- ехолалії

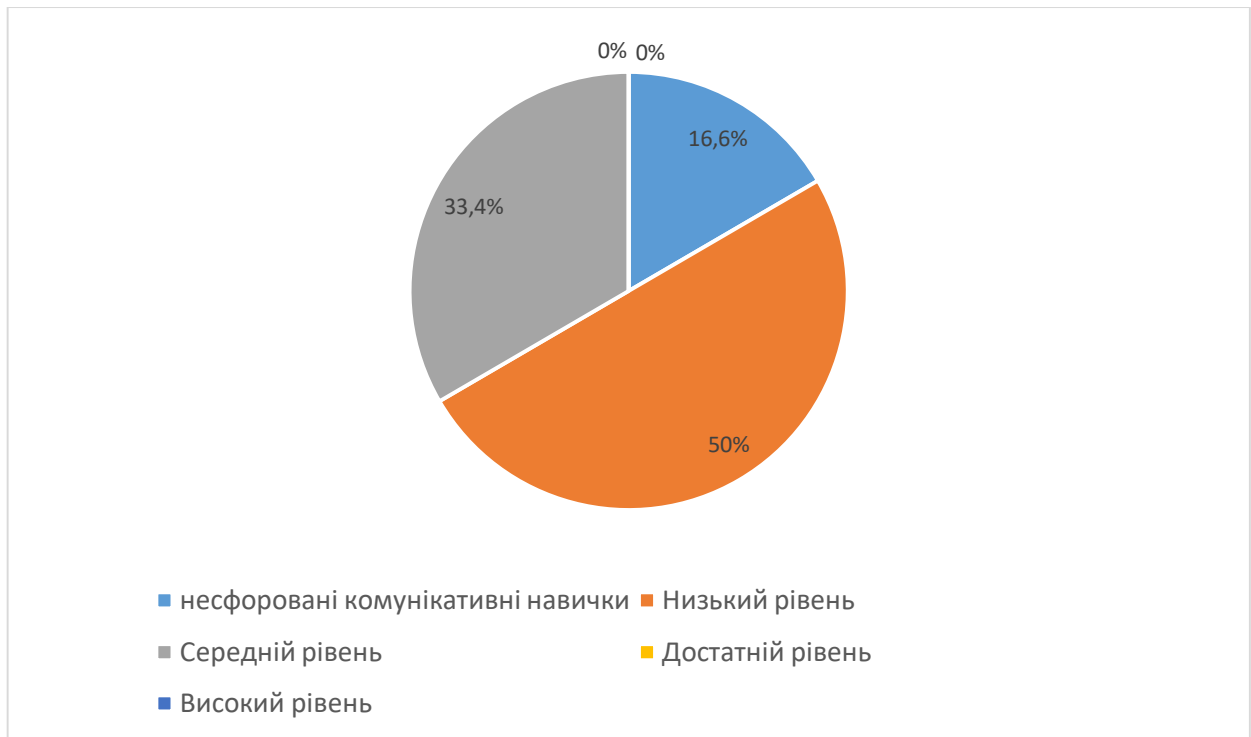


Рис.2.1. Рівні сформованості комунікативних навичок у першокласників із ТПМ

2. Методика «Намалюй клоуна» (за О.Кравцовою, Т.Пуртовою) [22]

Мета: виявити особливості спілкування дитини з порушеннями мовлення з однолітками, вміння вступати у вербальну (невербальну) взаємодію, ініціювати та підтримувати діалог.

Хід виконання: Учні з ТПМ та його однокласнику з нормотиповим розвитком пропонується в якості зразка намальований клоун. Вони повинні намалювати спільно, удвох на аркуші паперу, розділеному навпіл вертикальною лінією, одного клоуна. Для цього дітям дають набір фломастерів, одні на двох. Дорослий, показуючи на зразок, запитує дітей, хто намалював. Вислухавши відповідь, він розповідає їм: «Ось яка історія сталася з нашим клоуном. На виступі в цирку він підвернув собі ногу. Його відвезли в лікарню і наклали на ногу гіпс. Лежав клоун в палаті зовсім один, і щоб не було самотньо, придумав веселу історію. «Скоріше б один до мене прийшов, я б

розповів йому цю чудову історію», - мріяв клоун. У цирку наш клоун завжди виступав разом зі своїм другом. Вони так давно дружили, що стали схожі один на одного. Їх часто плутали і запитували, чи не близнюки вони. А тепер друг не йшов. «Скоріше б один мій прийшов, я б йому розповів цю чудову історію. Але, напевно, його щось затримало. Шкода я ж так і забуду все », - журився клоун. Діти, намалюйте його разом на одному аркуші, щоб клоун не забув свою історію. Ви разом малюєте одного клоуна, такого ж, як на аркуші, адже вони дуже схожі».

Нами було виділено *компоненти комунікації*, що і стали критеріями оцінювання:

1. Вміння слухати.
2. Вміння ініціювати діалог.
3. Вміння підтримати діалог.
4. Вміння домовлятися.
5. Вміння пропонувати та приймати допомогу.

Визначення рівня сформованості здатності до спілкування та взаємодії з однолітками відбувалося за якісними показниками:

Високий рівень – виявляється ідентичність малюнка учня із ТПМ зі зразком, правильне колірне рішення, тобто діти, зображуючи один і той же елемент, використовували однакові олівці. Роботу починали з однієї точки і закінчували разом. Форма клоуна дитини з ТПМ була схожа зі зразком, розташування симетричне. Під час роботи діти домовлялися між собою, хто буде малювати першим, хто другим (дитина з ТПМ використовує доступні вербальні засоби), діти чекали один одного, допомагали один одному у виборі олівців.

Достатній рівень - виявляється схожість малюнка учня із ТПМ зі зразком, правильне колірне рішення, тобто діти, зображуючи один і той же елемент, використовували однакові олівці. Роботу починали з однієї точки, учень з ТПМ

закінчував малюнок пізніше, ніж його одноліток. Форма клоуна дитини з ТПМ була схожа зі зразком, розташування симетричне, однак лінії малюнка тремтячі, нечіткі. Під час роботи дитина із ТПМ прагнула домовитися з однокласником, хто буде малювати першим, хто другим, використовуючи переважно невербальні засоби спілкування, дитина з ТПМ робить спроби допомогти однокласнику з вибором олівця.

Середній рівень – учень з ТПМ неточно зображує фігуру клоуна, використовує не зовсім правильне колірне рішення, малює одним кольором. Роботу починають з однієї точки, однак учень із ТПМ зазнає труднощів у відтворенні малюнка, зупиняється, не слідкує за діями однолітка. Продовжує малювати за допомогою дорослого. Форма клоуна дитини із ТПМ змінена, має відмінності в зображенні. Розташування на листі не симетричне. Під час роботи дитина з нормотиповим розвитком намагається домовитися, допомогти, однак його одноліток із ТПМ не йде з ним на контакт.

Низький рівень – схожість малюнка учня з ТПМ зі зразком абсолютно відсутня, колірне рішення виконано невірною, роботу діти починають з різних точок і закінчують в різних місцях, розташування на листі не симетричне. Під час роботи учень з нормотиповим розвитком намагається допомогти своєму однокласнику із ТПМ, однак той виявляє негативізм або взагалі відмовляється від подальшого виконання завдання. Учень з ТПМ жодних спроб ініціювати або відповісти на контакт не виявляє.

Кількісні показники рівнів сформованості здатності до комунікації учня з ТПМ з однолітками під час взаємодії представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Рівні сформованості в учнів з ТПМ здатності до комунікації з
однолітками

Учні з ТПМ	Компоненти комунікації				
	1	2	3	4	5
Аня К.	С	Н	С	Д	Д
Богдан В.	С	Н	Н	С	Н
Тимур Б.	Д	С	С	С	Д
Марк Г.	С	Н	Н	С	С
Софія Д.	С	Н	Н	С	Н
Дмитро П.	Д	С	С	С	Д

Д – достатній рівень

С- середній рівень

Н – низький рівень

З наведеної таблиці бачимо, що у кожного першокласника із ТПМ компоненти комунікації сформовано на різному рівні. Відносно розвинутими є вміння слухати та вміння домовлятися, використовуючи пара вербальні засоби та дуже обмежені вербальні. Майже несформованими виявилися вміння ініціювати та підтримувати діалог.

Унаочнимо дані за кожним показником у рисунку 2.2.

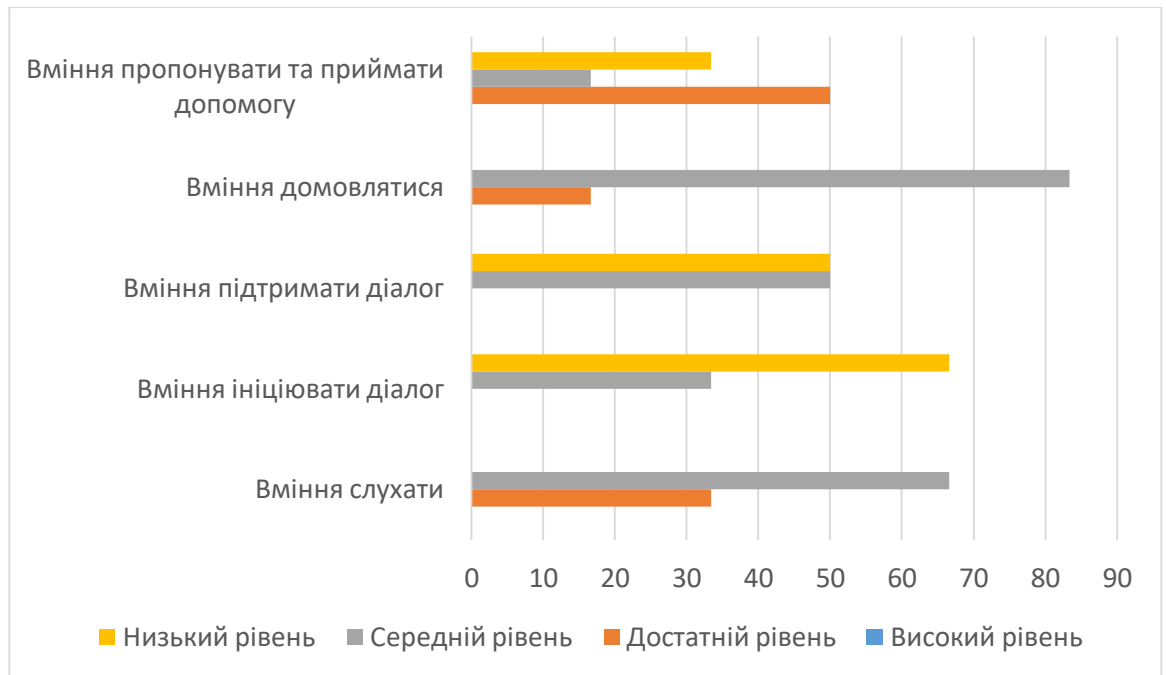


Рис.2.2. Показники рівнів сформованості компонентів комунікації у першокласників із ТПМ

Як бачимо, високого рівня за всіма показниками здатності до комунікації не досягла жодна дитина із ТПМ. Середньому рівню сформованості відповідало вміння слухати у 33,4% учнів із ТПМ, вміння домовлятися – у 16,6% дітей та вміння пропонувати та приймати допомогу – у 50% школярів із ТПМ. За критерієм – вміння слухати – жодна дитина не показала низького рівня. За всіма іншими показниками переважав середній та низький рівні сформованості показників здатності до комунікації. Найбільш несформованими у першокласників із ТПМ виявилися вміння ініціювати та підтримувати діалог. Низький рівень показали 66,6% та 50% відповідно.

3. Методика «Спілкування дітей молодшого шкільного віку» (розділ Тематичного аперцетивного тесту, за Г.Мюррей) [53].

Мета: дослідження опанування першокласниками із ТПМ різними формами спілкування: ситуативно-діловою, позаситуативно-пізнавальною, позаситуативно-особистісною.

Хід проведення: У дослідженні беруть участь усі учні класу. Спостереження ведеться за учнями із ТПМ. Педагог заводить дітей до класу, де на столі розкладені аркуші паперу, на яких слід виконати певне завдання. Потім педагог організовує ту діяльність, яку вимагає умова тесту. Після цього дітям пропонується на вибір один із запропонованих типів діяльності. Якщо дитина не може самостійно зробити вибір, педагог пропонує послідовно продумати завдання, а потім виконати. Кожна ситуація триває не більше 15 хв.

Оцінювання результатів: у всіх ситуаціях підраховуються загальна кількість балів, якими оцінюється кожен показник. Провідною вважається та форма спілкування, за якою дитина одержує найбільшу кількість балів

Високий рівень – позаситуативно-особистісна форма спілкування (14-17 балів).

Достатній рівень – у позаситуативно-особистісну переходить позаситуативно-пізнавальна форма за незначної допомоги дорослого, зокрема пропозиції звернутися до однокласника (10-13 балів).

Середній рівень – позаситуативно-пізнавальна форма спілкування (5-9 балів)

Низький рівень – ситуативно-ділова форма спілкування (0-4 бали).

Показники сформованості домінуючої форми спілкування у першокласників із ТПМ представлено на рисунку 2.3.

Нами встановлено, що у 50% дітей з ТПМ провідною є ситуативно-ділова форма спілкування, у 33,4% – позаситуативно-пізнавальна та тільки у 16,6% школярів із ТПМ – виявлено елементи позаситуативно-особистісної форми спілкування на фоні поза ситуативно-пізнавальної.

Отже, половина дітей із ТПМ (50%) обирає дорослого для співробітництва, звертаються до нього за допомогою або роз'ясненням, що потрібно зробити, при цьому діти не проявляли ініціативи до співпраці зі своїми однолітками. Пізнавальний інтерес як мотив до ініціації спілкування та взаємодії з однолітками виник у 33,4% учнів із ТПМ. Потреба у спілкуванні як базовій основі для прояву особистісних якостей, вираження ставлення до спільної діяльності виникла тільки у 16,6% молодших школярів із порушеним мовленнєвим розвитком.

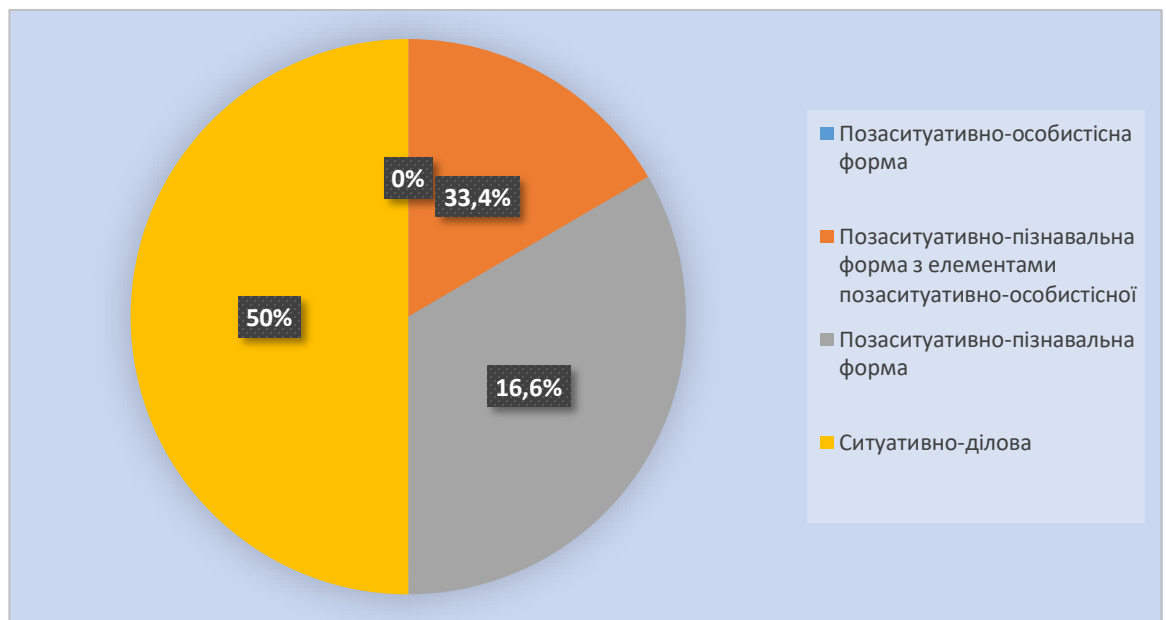


Рис.2.3. Показники сформованості провідної форми спілкування у першокласників із ТПМ

Таким чином, мовні та мовленнєві труднощі, що виявляються у першокласників із ТПМ негативно впливають на встановлення та підтримку контактів з дорослими та однолітками: їм важко ініціювати діалог, підтримувати його. Значні труднощі комунікації виникають поза навчанням та грою.

Серед особливостей розвитку комунікативної функції у першокласників із ТПМ можна виділити:

- 1) незацікавленість у контакті;
- 2) невміння орієнтуватися в ситуації спілкування;
- 3) володіння обмеженим арсеналом комунікативних засобів і комунікативної практики;
- 4) прояви негативізму;
- 5) труднощі соціальної адаптації у колективі нормотипових однолітків;
- 6) неправильна оцінювання поведінкових сценаріїв у різних ситуаціях спілкування;
- 7) домінування форми спілкування, характерної дітям більш молодшого віку (ситуативно-ділової).

Зазначені особливості не дозволяють учням із ТПМ успішно взаємодіяти як з дорослими (педагогами), так і з однолітками, і, як наслідок, повноцінно виконувати різні соціальні ролі. Тому одним із пріоритетних завдань у психолого-педагогічному супроводі учнів із ТПМ під час навчання в інклюзивному класі є цілеспрямована робота з формування у них навичок комунікації та взаємодії з оточуючими людьми з метою попередження соціальної дезадаптації.

2.3. Принципи організації психолого-педагогічної роботи з формування комунікативної функції у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення

Формування комунікативної функції в учнів початкових класів із ТПМ у процесі їх психолого-педагогічного супроводу має базуватися на наступних принципових положеннях [12; 15; 25; 40; 45; 52; 55].

1. Орієнтація на зону найближчого розвитку дитини, її потенційні можливості. Враховуючи актуальні потреби учня, рівень його розвитку, наявні та потенційні здібності, а також пізнавальні потреби, визначають психолого-педагогічні та психофізіологічні умови для стимуляції і розширення виявлених здібностей до комунікації.

2. Принцип активної участі учнів у відборі інформації в процесі спілкування. Реалізація зазначеного принципу передбачає орієнтацію на індивідуально-особистісні комунікативні потреби кожної дитини із ТПМ. У процесі комунікативної гри або в ситуації спілкування потрібно сприяти розвитку здатності дитини самостійно за допомогою вербальних або невербальних засобів змінювати зміст та напрям спілкування.

3. Включення учнів із ТПМ в різні форми організації спілкування з дорослими та однолітками. Цей принцип передбачає ретельний відбір методів роботи з дітьми, врахування її психофізичних та потенційних пізнавальних та комунікативних можливостей під час створення ситуацій спілкування з педагогами та іншими дітьми. Сприяння активному включенню молодших школярів із ТПМ в дослідницький або творчий види діяльності, створення проблемних ситуацій та стимуляція здатності до їх вирішення – стимулює дітей до співпраці, мотивує їх до встановлення і підтримки контактів з дорослими та однолітками. Згідно цього принципу ініціатором контакту має бути дорослий, який демонструє учням приклади взаємодії, стимулює емоційні прояви дітей, поступово переводячи їх спілкування на більш складний рівень.

4. Принцип забезпечення успіху під час організованої комунікативної діяльності. Будь-яка форма взаємодії з дитиною передбачає формування у неї емоційно-позитивного ставлення до спілкування. Для реалізації цього принципу у використовують наочний матеріал, велика кількість сюрпризних моментів ігрових прийомів, що сприяє створенню доброзичливого клімату, підвищує мотивацію до здійснення комунікації.

5. Принцип стимуляції потреби учнів з ТПМ у комунікації з однолітками. Цей принцип передбачає використання таких методів, прийомів та форм, які орієнтовані на стимуляцію мовленнєвої активності дітей з вадами мовлення у взаємодії з іншими дітьми, прояв ініціативи у контакті, здатності підтримувати діалог відповідно змісту та ситуації спілкування в різних видах діяльності.

6. Принцип взаємозв'язку членів команди психолого-педагогічного супроводу дитини із ТПМ. Відповідно цього принципу кожен фахівець команди має вирішувати завдання розвитку комунікативної функції у тих видах організованої діяльності, які він проводить з учнем у межах його індивідуальної програми розвитку і відповідно до визначених програмових результатів корекційно-освітнього процесу. Обмін конструктивною інформацією про досягнення молодшого школяра або проблеми, що у нього виникають у сфері комунікації сприяють підвищити ефективність організації психолого-педагогічної роботи та більш успішно адаптувати дитину з ТПМ до учнівського колективу та шкільного навчання в цілому.

Під час організації освітньо-корекційної роботи в системі психолого-педагогічного супроводу учнів із ТПМ формування комунікативної компетенції здійснюється із дотриманням всіх перерахованих принципів у їх тісному взаємозв'язку.

2.4. Особливості формування комунікативної функції у першокласників із тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання

Однією з провідних ключових компетенцій як результату початкової загальної освіти є «комунікативна компетенція» молодшого школяра, яку можна розглядати як відповідність вимогам до засвоєння уявлень про способи, цілі та види комунікації, предметні й універсальні комунікативні дії, стійкого

позитивного досвіду їх застосування та системи мотивів, що стоять за комунікативною діяльністю.

Комунікативна компетенція набуває особливої значущості для учнів із ТПМ на рівні початкової загальної освіти, оскільки мовленнєве спілкування є основною умовою розвитку мислення і мовлення дитини, опанування нею досвідом взаємодії з дорослими та однолітками, засобом інтеграції в учнівський колектив. Формування комунікативної компетенції як результату початкової загальної освіти є умовою успішності подальшого навчання молодших школярів із ТПМ [52].

Саме на першому ступені здобуття загальної середньої освіти учні із ТПМ мають опанувати комунікативними навичками у тому обов'язі, що з одного боку, дозволять їм встановлювати соціальні контакти, забезпечити готовність та здатність до співпраці з учителем й однолітками, сформувані засади моральної поведінки, а з іншого, – відповідати їхнім психофізичним можливостям [23].

Організація спільної комунікативної діяльності передбачає включення молодших школярів із ТПМ в діяльність з однокласниками, об'єднану загальною метою і яка вимагає координування зусиль усіх членів групи. Для забезпечення максимальної насиченості діяльності комунікативними ситуаціями необхідно створювати умови для групової та підгрупової діяльності з динамікою ролей [13].

Вирішення завдань розвитку комунікативної функції у першокласників із ТПМ передбачає взаємодію членів команди психолого-педагогічного супроводу (вчителя інклюзивного класу, асистента вчителя, логопеда, спеціального педагога, шкільного психолога, соціального педагога, інших вчителів, які беруть участь у реалізації індивідуальної програми розвитку), що в процесі освітньої та корекційно-розвивальної роботи фіксують динаміку зрушень дитини, її реакцію на комунікативну діяльність з педагогами,

однолітками, батьками. З цією метою заповнюються індивідуальні щоденники спостережень за дитиною.

Психолого-педагогічний супровід першокласника із ТПМ включає такі напрями:

- формування ключових компетентностей, за всіма освітніми галузями згідно Державного стандарту початкової освіти (математична, природнича, технологічна, інформативна, соціальна і здоров'язбережувальна, громадянська та історична, мистецька, фізкультурна) [10].

- логопедичні корекційно-розвиткові заняття;
- корекційно-розвиткові заняття зі спеціальним педагогом;
- психологічні корекційно-розвиткові заняття-тренінги;
- інтегровані корекційно-розвиткові заняття з логопедом і психологом (індивідуальні та підгрупові);

- закріплення засвоєних молодшими школярами навичок під керівництвом асистента вчителя;

- робота з батьками.

Згідно Державного стандарту початкової освіти для учня з ТПМ розробляється на початку навчального року індивідуальний навчальний план, де чітко прописується обсяг вивчення дисциплін та їх потижневий розподіл. Також зазначається освітня програма: типова, адаптована чи модифікована. Якщо програма адаптована або модифікована, зазначають рівень внесених змін (методи, форми, обсяг навчального матеріалу, критерії оцінювання). Для організації навчання молодших школярів із ТПМ, як правило, обирають освітню програму спеціального закладу загальної середньої освіти для учнів із тяжкими порушеннями мовлення, а також критерії оцінювання програмних результатів навчання для зазначеної категорії молодших школярів [10; 46].

Корекційно-розвиткові заняття зі спеціальним педагогом плануються в індивідуальній програмі розвитку тільки тим учням із ТПМ, які мають у цьому потребу, зокрема вторинні порушення когнітивного розвитку, недостатню сформованість розумових операцій, що ускладнює процес комунікативного розвитку зазначеної категорії дітей.

Індивідуальні та підгрупові логопедичні заняття з першокласниками із ТПМ спрямовуються на корекцію наявних порушень мовлення, засвоєння мовних засобів, формування мовленнєвих комунікативних умінь. На різноманітному мовленнєвому матеріалі у дітей формують особистий «словник спілкування»: слова і фрази комунікативної спрямованості.

Психологічні корекційно-розвиткові заняття-тренінги мають на меті зниження рівня тривожності учнів з ТПМ в спілкуванні, активізацію потреби в спілкуванні з однолітками. Заняття будуються на основі адаптованих матеріалів з розвитку міжособистісних взаємин.

На інтегрованих заняттях з логопедом і психологом здійснюється робота з відпрацювання комунікативних умінь. На цих корекційно-розвиткових заняттях відбувалося перенесення особистого «словника спілкування» молодшого школяра з ТПМ на рівень практичного застосування в різних ситуаціях і моделях спілкування. У процесі автоматизації комунікативних умінь використовуються символічні позначення дій комунікативної спрямованості, що дозволяють скласти схематичну програму дій в різних ситуаціях спілкування.

На заняттях з асистентом вчителя молодших класів, уроках та позаурочній діяльності засвоєні комунікативні формули відпрацьовуються у природніх моделях спілкування та взаємодії учня з ТПМ і вчителя, учня з ТПМ і однокласниками. Таким чином, забезпечується багаторазове контрольоване повторення засвоєних умінь, реалізацію даних умінь в різних формах і

ситуаціях спілкування, а також здійснюється контроль засвоєння комунікативних умінь.

Реалізація даних умов має ґрунтуватися на взаємодії вчителя інклюзивного класу, асистента вчителя з логопедом спеціальним педагогом і психологом. Моніторинг досягнень молодшого школяра з ТПМ відбувається шляхом внесення інформації в «Індивідуальний щоденник комунікативного розвитку». У зміст роботи асистента вчителя планується внесення елементів проблемних ситуацій, які передбачають взаємодію учнів, у тому числі і з ТПМ в класі під час уроків та позаурочний час (пошук і підбір необхідних деталей, пропонування учням неповних або неоднорідних наборів інструментів і матеріалу для роботи; неповна інструкція для виконання роботи з пропущеним фрагментом тощо).

Спілкування учнів у проблемних ситуаціях дозволяє активізувати процес перенесення відпрацьованих комунікативних умінь в практику спілкування. Відпрацьовані в різноманітних ігрових, творчих завданнях комунікативні вміння закріплюється в практиці повсякденного спілкування та під час виховних заходів.

Включення батьків в освітній та корекційно-розвитковий процес дозволяє реалізувати єдині вимоги до шкільного та домашнього комунікативного середовища. У процесі інклюзивного навчання учня із ТПМ залучення батьків дозволяє вирішити такі завдання:

- 1) формування стійкої мотивації на участь в освітньо-корекційному процесі;
- 2) інформування батьків щодо прогресу у розвитку їх дитини;
- 3) консультування батьків з різних питань підвищення ефективності освітнього процесу та особливостей організації діяльності дитини в домашніх умовах щодо закріплення сформованих умінь та навичок комунікації, створення комунікативного середовища [13].

Отже, якщо під поняттям «комунікація» ми розуміємо спілкування, в ході якого відбувається вибір та реалізація засобів одержання та передачі інформації з метою досягнення актуальних потреб учасників цього процесу, то саме в класі з інклюзивною формою навчання можна досягти вираженої динаміки розвитку комунікативної функції усіх учасників спілкування, не залежно від наявності або відсутності особливих освітніх потреб.

Інклюзивна форма навчання надає значні можливості для організації комунікативно-мовленнєвої діяльності під час освітнього процесу та поза ним. Найбільш значущими характеристиками інклюзивного навчання є гнучкість освітнього процесу та його адаптація до потреб учня та особистісна орієнтованість, що створює оптимальні умови для організації соціальної взаємодії, а, отже, і комунікативної функції у дітей з ТПМ.

ВИСНОВКИ

У процесі проведеного дослідження ми дійшли наступних висновків.

Аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми формування комунікативних умінь й навичок в учнів з тяжкими порушеннями мовлення засвідчив, що, з лінгвістичної точки зору, поняття «комунікація» включає в себе як власне функцію комунікації, так і процес спілкування, хоча однозначного трактування цих понять немає. Комунікація розглядається як:

- 1) засіб зв'язку будь-яких об'єктів матеріального і духовного світу;
- 2) специфічна форма взаємодії людей у процесі їх пізнавально-трудової діяльності;
- 3) передача і обмін інформацією в суспільстві з метою впливу на нього.

Спілкування розуміється як взаємодія суб'єктів, під час якої відбувається обмін інформацією, досвідом, знаннями, навичками, вміннями, а також результатами діяльності. Спільним між комунікацією і спілкуванням є їх співвіднесеність з процесами обміну і передачі інформації, зв'язок з мовою як засобом передачі інформації. До основних диференціальних ознак виділяють відмінності у змісті цих понять, що пов'язано зі сферою їх використання. Для організації розвитку комунікативної функції у молодших школярів із порушеннями мовлення доцільно розглядати спілкування як міжособистісну взаємодію, а комунікацію – як складову спілкування в аспекті інформаційного обміну між індивідуумами. В свою чергу, психологічний підхід до визначення поняття «комунікація» ґрунтується на уявленні про те, що успіх комунікативного акту залежить від уміння людини використовувати психологічні механізми взаємодії між людьми, а, отже характеризується як процес взаємного обміну інформацією між партнерами по спілкуванню.

Здатність людини до комунікації визначається в психолого-педагогічних дослідженнях як комунікативність, в структуру якої входять комунікативні вміння та навички.

У процесі свого розвитку дитина поступово оволодіває мовленням та паралельно функціями, які воно виконує: комунікативною, пізнавальною та регулюючою. Це відбувається у багатоплановій за характером та соціальною за своєю природою спільній діяльності з дорослими і однолітками. Ускладнення видів діяльності, якими оволодіває дитина вимагає від неї звернення до мовленнєвої комунікації. Під впливом різноманітних завдань (комунікативних, пізнавальних, регулятивних та ін.) малюк засвоює систему мовних кодів, правила їх комбінування, способи та прийоми комунікації. З психофізичним розвитком дитини поступово збільшується і її потреба в спілкуванні, що в свою чергу, стимулює накопичення і активізацію у неї мовленнєвих умінь і навичок (збільшується їх кількісний склад, ускладнюється структура, удосконалюється якість).

Труднощі комунікації у молодших школярів із ТПМ зумовлені порушенням всіх компонентів мовленнєвої системи, несформованістю мовленнєвих умінь та навичок, спонтанний розвиток яких у цих дітей не відбувається. Зазначені явища посилюються та ускладнюються дефіцитом засобів спілкування, відсутністю повноцінних умов для накопичення необхідного мовленнєвого досвіду. Наявні на момент шкільного навчання елементарні мовленнєві вміння у першокласників із ТПМ є недостатніми для здійснення повноцінної діяльності спілкування і подальшого навчання.

Експериментальне дослідження, що проводилось на базі перших класів з інклюзивною формою навчання, підтвердило низький рівень сформованості комунікативної функції у першокласників із ТПМ. За всіма критеріями сформованість компонентів комунікативної діяльності (використання комунікативних мовленнєвих зворотів; вміння ставити запитання; вміння

відповідати на питання; навички оперування мовними засобами; мовленнєво-розумова активність; уміння слухати; вміння ініціювати діалог; уміння підтримати діалог; уміння домовлятися; вміння пропонувати та приймати допомогу) у зазначеній категорії дітей відповідала низькому і середньому рівням. Так, у 33,4% учнів першого класу із ТПМ комунікативні навички відповідають середньому рівню розвитку, у 50% – низькому, а у 16,6% майже не сформовані. Найбільші труднощі виникають у школярів під час ініціації та підтримки діалогу. Низький рівень розвитку таких умінь показали 66,6% та 50% відповідно.

Серед особливостей розвитку комунікативної функції у першокласників із ТПМ можна виділити:

- незацікавленість у контакті;
- невміння орієнтуватися в ситуації спілкування;
- володіння обмеженим арсеналом комунікативних засобів і комунікативної практики;
- прояви негативізму;
- труднощі соціальної адаптації у колективі нормотипових однолітків;
- неправильна оцінювання поведінкових сценаріїв у різних ситуаціях спілкування;
- домінування форми спілкування, характерної дітям більш молодшого віку (ситуативно-ділової замість поза ситуативно-особистісної).

Одержані результати експериментального дослідження було враховано під час розробки методичних засад щодо формування комунікативної функції у першокласників із ТПМ під час організації їх психолого-педагогічного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі. Виділено напрями психолого-педагогічної роботи:

- логопедичні корекційно-розвиткові заняття;

- корекційно-розвиткові заняття зі спеціальним педагогом;
- психологічні корекційно-розвиткові заняття-тренінги;
- інтегровані корекційно-розвиткові заняття з логопедом і психологом (індивідуальні та підгрупові);
 - закріплення засвоєних молодшими школярами навичок під керівництвом асистента вчителя;
 - робота з батьками.

Проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів вивчення проблеми комунікативного розвитку молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання. Подальші наші дослідження будуть спрямовані на розробку методичного супроводу формування комунікативно-мовленнєвих умінь та навичок в учнів молодших класів із ТПМ в умовах позашкільного інклюзивного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: [учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений] / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 400с.
2. Базима Н.В. Дитина з труднощами у навчанні в інклюзивному класі: Навчально-методичний посібник / Н.В.Базима, О.Б.Качуровська, Ю.В.Мартиненко. – К.: ДІА, 2019. – 148с.
3. Бессонова Т. Застосування методів практичної психокорекції у системі психологічно-педагогічного захисту соціально-занедбаних дітей і підлітків / Т.Бессонова // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 6. – С.310-316.
4. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика / А.М.Богуш. — Запоріжжя: Просвіта, 2000. — 216 с.
5. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. Психологическое исследование / Л.И.Божович. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
6. Васьківська С.В. Навчити вчитися або як допомагати молодшому школяреві в навчанні / С.В.Васьківська// Початкова школа. – 1994. – № 6. - С.10-12.
7. Выготский Л. С. Лекции по психологии / Л. С. Выготский. – СПб.: Союз, 1999. – 142 с.
8. Гальскова Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам: [метод. пособие] / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. — М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
9. Гнатюк О.Л. Основы теории коммуникации / О.Л. Гнатюк. – М: Бакалавриат, 2012. – 360 с.

10. Державний стандарт початкової освіти (від 24 липня 2019 р. № 688): [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-vnesennya-zmin-do-derzhavnog-688>.
11. Дубинина Л. Коммуникативная компетентность младших школьников: сборник игр и упражнений / Л. Дубинина. – М. : Книголюб, 2016. – 176 с.
12. Екжанова Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям дошкольного возраста: учебное пособие / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – СПб.: КАРО, 2016. – 336 с.
13. Ерышева Н.А. Особенности формирования коммуникативного поведения младших школьников с общим недоразвитием речи в системе дополнительного образования / Н.А. Ерышева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2017. № 2 (42) – Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-kommunikativnogo-povedeniya-mladshih-shkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi-v-sisteme-dopolnitelnogo/viewer>
14. Жуков В.Ю. Основы теории культуры / В.Ю. Жуков. – СПб.: СПб: ГАСУ, 2004. – [Электронный ресурс]. – Режим доступу: [:http://textb.net/30/105.html](http://textb.net/30/105.html)
15. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – К.: Аверс, 2001. – 142 с.
16. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении: учебное пособие / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 142 с.
17. Закон України «Про загальну середню освіту»: [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
18. Закон України «Про зміни до Закону «Про загальну середню освіту» щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг»: [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19>.

19. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
20. Запорожец А.В. Психическое развитие ребенка / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 318с.
21. Игнатъева С. А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии / С. А. Игнатъева, Ю. А. Блинков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 304с.
22. Исследование особенностей общения детей младшего школьного возраста, из благополучных и неблагополучных семей, с взрослыми и сверстниками : [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://studbooks.net/900367/psihologiya/issledovanie_osobennostey_obscheniya_detey_mladshego_shkolnogo_vozrasta_blagopoluchnyh_neblagopoluchnyh_semey.
23. Кабельнікова Н.В. Особливості організації навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах початкової школи / Н.В.Кабельнікова // Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкового загальноосвітнього навчального закладу в умовах Нової української школи: Монографія / за заг.ред. Л.А.Пермінової. – Херсон: Айлант, 2018. – С.135-157.
24. Кабельнікова Н.В. Первинне недорозвинення мовлення у дітей: клінічний, психолінгвістичний та психолого-педагогічний аспекти: Навчальний посібник / Н.В.Кабельнікова - Херсон: ТОВ «Борисфен-про», 2017. - 224с.
25. Кабельнікова Н.В. Теоретико-методичні засади організації навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами в умовах класів з інклюзивною формою навчання / Н.В.Кабельнікова // Підготовка сучасного педагога дошкільної та початкової освіти в умовах розбудови нової української школи: збірка друкованих праць Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції. – Херсон: Борисфен-про, 2018. – С. 185-188.

26. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія / А.А.Колупаєва. – К.: Самміт-Книга, 2009. – 272с.
27. Коробкова О. Ф. Содержание понятий «Коммуникативная компетенция», «Коммуникативные навыки» и «Речевые навыки» в современной нормативной документации и научной литературе / О.Ф.Коробкова // Специальное образование. – 2010. – № 3. – С. 29-41.
28. Леонтьев А.А. Исследования детской речи / А.А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М.: МГУ, 1974. – С. 18 – 21.
29. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н.Ярцева [и др.]. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://tapemark.narod.ru/les/233a.html>.
30. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка: [учебное пособие] / М.И. Лисина; под ред. А.Г. Рузской. – М.: Институт практической психологии, 2013. – 384 с.
31. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И.Лисина. – СПб.: Питер. 2009. – 320 с.
32. Логопедия. Методическое наследие: [в 5 кн.] / ред. Л.С.Волкова. – М.: ВЛАДОС. – 2005. – Кн.5. – 437с.
33. Логопедія: [підручник для вищих навчальних закладів] / за ред. М. К. Шеремет. – К.: Вид. дім «Слово», 2018. – 812 с.
34. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.persev.ru/book/bf-lomov-problema-obshcheniya-v-psihologii>.
35. Львов М.Р. Основы теории речи: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / М.Р.Львлв. – М.: Академия, 2002. – 248 с.
36. Мартиненко І.В. Сучасні підходи до психолого-педагогічного супроводу дитини з труднощами у навчанні / І.В.Мартиненко, Н.В.Базима, О.Б.Качуровська,

Ю.В.Коломієць. //Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів. – 2018. – №2. – С. 11-18.

37. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И.Мамайчук. - СПб.: Питер, 2002. – 402 с.

38. Методичні рекомендації Міністерства освіти і науки України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах освіти у 2019-2020 навчальному році: [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2019/08/07/rekomendatsiiorganizatsiya-navchannyaoop.pdf>.

39. Методичні рекомендації щодо організації інклюзивного навчання в закладах освіти у 2019-2020 н.р.: [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-organizatsiyi-inklyuzyvnoho-navchannya-v-zakladah-osvity-u-2019-2020-n-r/>

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

41. Моисеева А. П. Основы теории коммуникации: учебное пособие / А. П. Моисеева. – Томск, 2004. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://textb.net/54/2.html>

42. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://gramota.ru/slovari/info/az/pril3>.

43. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / под ред. М.И.Лисиной. – М.: Педагогика, 1985. -208с.

44. Общественно-педагогический словарь / авт.-сост. Н. Е. Яценко. – СПб.: Лань, 2006 – 666 с.

45. Овчарова Р.В. Технология практического психолога образования / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ Сфера, 2000. - 448 с.

46. Постанова кабінету Міністрів «Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр» (від 6.03.2019 № 221) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://ips.ligazakon.net/document/view/KP190221?an=84>.

47. Практикум з методики навчання української мови / за ред. М.І. Пентилюк. — К.: Ленвіт, 2003. — С. 190-193.

48. Психологическое развитие младших школьников / под ред. В.В.Давыдова. - М.: Педагогика, 1990. – С.26-42.

49. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И.Рогов. - М.: Владос, 1996. – С.14-29.

50. Словарь иностранных слов — 18 изд., испр. – М.: Просвещение, 1989. – 305с.

51. Словник лінгвістичних термінів / уклад. Е.В.Коротевич, Н.С. Родзевич. – К.: АПН УРСР, 1957. – 236с.

52. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 306с.

53. Тематический апперцептивный тест Г.Мюррея: [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://psylab.com.ua/tools_Тематический_апперцептивный_тест

54. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие / А.В. Хуторской. — М.: Эйдос, Изд-во Института образования человека, 2013. – 311 с.

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

56. Шевченко А.Е. Общепедагогические технологии: [учебное пособие для студентов пед.университетов] / А.Е.Шевченко. – М.: Твист, 2016. – 311с.

57. Шеремет М.К. Нейропсихологічні засади формування мовлення у дітей із ТПМ / М.К.Шеремет, Ю.В.Коломієць. // Актуальні питання колекційної освіти: [зб.наук.праць]. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2012. – №3. – С.384-393.

58. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д.Б.Эльконин. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 115 с.

59. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С.Якиманская. - М.: Педагогика, 1996. - 242с.

60. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А.В.Ястребова. – М.: Просвещение, 1984. – 311с.

ДОДАТКИ

Додаток А

ДОВІДКА

про перевірку на текстові збіги у Науковій бібліотеці

кваліфікаційної роботи СВО Бакалавр

спеціальності 013 Початкова освіта (денна форма)

Автор роботи	Чекеренда А.
Назва роботи	Формування комунікативної функції у першокласників з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання
Факультет	Педагогічний факультет
Науковий керівник	доцент Семашкіна Г.М.
Роботу перевірено за допомогою програмного засобу	Unicheck
Ідентифікаційний номер роботи	ID файлу: 1002567684
Результати перевірки	Схожість 3,01%

Директорка Наукової бібліотеки

Нателла АРУСТАМОВА

Бібліотекарка I категорії

Стефанія Соболь

Додаток Б

59

Додаток Б

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Чекеренда Анастасія Русланівна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;


– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
 - оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
 - використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
- самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
- надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
 - не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
 - своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
 - не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
 - підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
 - поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
 - не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
 - відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

- запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
- не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
- не підроблювати документи;
- не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
- не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;
- не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
- не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
- не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
- не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
- не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

18.05.2020
(дата)


(підпис)

Анастасія ЧЕКЕРЕНДА
(ім'я, прізвище)