

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

**ОСОБЛИВОСТІ ОВОЛОДІННЯ УЧНЯМИ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ
ПОРУШЕННЯМИ ШКІЛЬНИМИ НАВИЧКАМИ В УМОВАХ
ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

Кваліфікаційна робота (проект)

На здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконала: здобувач першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти
409 групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової)
програми Спеціальна освіта
Куртєва Наталя Андріївна
Керівник: к.психол.н., доцентка
Ляшко В.В.
Рецензент: директорка Херсонської
спеціальної ЗОШ №1 Петлюк С.С.

Херсон – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Організація і зміст інклюзивного навчання у загальноосвітніх школах	5
1.1. Специфіка організації навчання в інклюзивних класах	5
1.2. Характеристика контингенту дітей, які навчаються в умовах інклюзії	10
1.3. Методика проведення корекційно-розвивальної роботи в інклюзивних класах.....	19
РОЗДІЛ 2. Обґрунтування завдань і змісту корекційної роботи з учнями в інклюзивному класі	26
2.1. Характеристика вибірки та методів дослідження.....	26
2.2. Результати дослідження особливостей навчальної діяльності учнів з психофізичними вадами, які навчаються в інклюзивних класах.....	29
2.3. Завдання і зміст корекційної роботи, спрямованої на подолання труднощів у навчанні	37
ВИСНОВКИ	45
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	47
ДОДАТКИ	52
Додаток А. Результати діагностування загальнонавчальних навичок.....	52
Додаток Б. Результати обстеження навчальної діяльності та основних «шкільно-значущих» функцій.....	55
Додаток В. Перспективний план корекційної роботи.....	64
Додаток Г. Кодекс академічної доброчесності.....	69

ВСТУП

Актуальність теми. У всьому світі спостерігається стійка тенденція до збільшення числа людей з інвалідністю. У зв'язку з цим проблеми освіти осіб зазначеної категорії в майбутньому як і раніше будуть мати високий рівень актуальності.

Освіта є одним з обов'язкових компонентів всіх видів реабілітації людей з інвалідністю. При цьому шкільна освіта, крім виконання своєї основної освітньої функції, є першою сходинкою соціальної інтеграції в суспільство дитини з інвалідністю, при цьому, найбільші результати освіти і виховання досягаються при її перебуванні в сім'ї. Отже, найбільш прогресивною в соціальному плані системою освіти дітей з інвалідністю є її інклюзивна форма [35].

Інклюзивна освіта є одним з основних напрямків модернізації системи спеціальної освіти в багатьох країнах світу. Відповідно до Конвенції ООН про права інвалідів від 2006 року «Держави-учасниці (в тому числі і Україна) визнають права інвалідів на освіту. З метою реалізації цього права без дискримінації і на основі рівності можливостей забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях ») [35].

«Інклюзивна освіта» - цим терміном зараз описують процес отримання освіти дітьми, які мають особливі освітні потреби, але при цьому навчаються в рамках загальноосвітніх організацій [24].

Проблематиці інклюзивної освіти присвячені роботи багатьох вітчизняних фахівців у галузі корекційної педагогіки: В. Синьова, М. Шеремет, С. Миронової, А. Колупаєвої [24, 26, 35, 41 та ін.] та інших. В той же час, залишаються невирішеними багато практичних питань, пов'язаних із забезпеченням успішного засвоєння знань, умінь, навичок учнями в умовах інклюзії, а також реалізації корекційної спрямованості навчання. Це обумовлює актуальність обраної теми дослідження.

Мета дослідження: обґрунтувати цілі, завдання і зміст корекційно-педагогічної роботи зі школярами з психофізичними порушеннями, які навчаються в умовах інклюзії, на основі вивчення наявних у них труднощів у навчанні та недоліків шкільно-значущих функцій.

Відповідно до поставленої мети були визначені наступні *завдання:*

1. Розглянути особливості організації навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з психофізичними порушеннями в умовах інклюзії.

2. Дослідити особливості навчальної діяльності учнів з психофізичними порушеннями, визначити наявні труднощі у навчанні та порушення шкільно-значущих психічних функцій.

3. Визначити завдання і зміст корекційної роботи з дітьми з психофізичними порушеннями в умовах інклюзії.

Об'єкт дослідження: процес корекційно спрямованого навчання дітей з психофізичними порушеннями в умовах інклюзії.

Предмет дослідження: особливості оволодіння учнями з психофізичними порушеннями шкільними навичками в умовах інклюзивного класу.

Методи дослідження: аналіз теоретичних положень і педагогічного досвіду за літературними джерелами, структуроване спостереження, тестування, експеримент, математична обробка отриманих даних.

Практичне значення. Матеріали кваліфікаційної роботи можуть бути використані в навчальному процесі інклюзивних шкіл з метою визначення причин і проявів труднощів у навчанні, наявних у дітей з психофізичними порушеннями, а також планування і проведення відповідної корекційно-розвивальної роботи.

Структура роботи. Робота викладена на 46 сторінках друкованого тексту і складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури (46 джерел) та додатків.

РОЗДІЛ 1

ОРГАНІЗАЦІЯ І ЗМІСТ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ

1.1. Специфіка організації навчання в інклюзивних класах

Інклюзивна освіта в школі забезпечує доступність освіти з урахуванням особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей учнів. Завдяки інклюзії діти-інваліди можуть вчитися разом з нормативно розвиваються дітьми за умови виконання вимог, докладніше про які ви дізнаєтеся зі статті. Забезпечення рівного доступу до освітньому середовищі є важливою частиною державної політики, підкріпленої конституційними нормами.

Сьогодні організація інклюзивної освіти в школі є гостросоціальним питанням, доцільність реалізації якого не викликає сумнівів з огляду на передового досвіду інших країн, але в реальності є проблемною не тільки через відсутність необхідних інфраструктурних об'єктів, а й неготовність окремих батьків забезпечувати всебічну підтримки відмови від поділу дітей за станом здоров'я. Введення інклюзії в освітній організації передбачає [23]:

- створення безбар'єрного навчально-виховного середовища, об'єкти якої доступні для всіх учнів без винятку;
- забезпечення документаційною підтримки інклюзії, зокрема - розробка відповідних програм;
- моделювання в школі силами кадрового складу атмосфери психологічного комфорту і безпеки.

Інклюзивна (франц. *Inclusif* - включає в себе, від лат. *Include* - роблю висновок, включаю) або включена освіта - термін, використовуваний для опису процесу навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх (масових) школах. В основу інклюзивної освіти покладена ідея, яка

виключає будь-яку дискримінацію дітей, яка забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює особливі умови для дітей, що мають особливі освітні потреби [23].

У відповідності зі значеннями слова інклюзія (включення) існує дві концепції спільного навчання дітей з психофізичними порушеннями і дітей, які не мають порушень у розвитку [23, 25]:

- концепція інтеграції, тобто створення спеціальних умов для дітей з особливими освітніми потребами в рамках існуючої системи, без зміни самої системи;
- концепція інклюзивної освіти, основною метою якої є реструктуризація освітніх організацій відповідно до потреб дітей, які потребують особливих освітніх умов навчання і виховання і дітей, які не мають відхилень у розвитку.

Мета інклюзивної освітньої організації - дати всім дітям можливість найбільш повноцінного життя, активної участі в колективі, місцевому співтоваристві, тим самим забезпечити найбільш повну взаємодію і турботу один про одного, як членах спільноти [43].

Принцип інклюзивної освіти полягає в тому, що різноманітності потреб учнів повинен відповідати континуум сервісів, необхідне таке освітнє середовище, яке найменш обмежує і найбільш включає дитину до спільноти однолітків [43].

Для організації адекватної та ефективної системи комплексного, в першу чергу психолого-педагогічного супроводу інклюзивної практики в навчальному закладі необхідна наявність як «внутрішніх», так і зовнішніх умов.

До власне «внутрішнім» умов слід віднести прийняття всіма учасниками освітнього процесу філософій і принципів інклюзивної освіти, створення «безбар'єрного» освітнього середовища, ефективної діяльності консиліуму, наявність адекватної та оптимальної документації і володіння нею всіма фахівцями, інших необхідних умов [34].

До «зовнішніх» умов, необхідним для організації діяльності інклюзивного освітнього закладу, відносяться [34]:

- системність розвитку інклюзивної освіти в регіоні;
- наявність освітніх установ різних ступенів освіти (інклюзивна освітня вертикаль: система ранньої допомоги);
- організація інклюзивної вертикалі в середній загальноосвітній школі - в її початковому і середній ланці, а також аналогічні «ланки» в спеціальній школі);
- спадкоємність і взаємодію між окремими ланками цієї вертикалі;
- наявність в регіоні структур, що надають ефективну методичну, організаційну підтримку і супровід інклюзивних закладів;
- взаємодія з соціальними партнерами.

Серед «внутрішніх» умов організації інклюзивної діяльності по супроводу дитини з психофізичними порушеннями необхідно виділити організаційні, кадрові та середовищні [34]:

- співпраця з інклюзивно-ресурсним центром;
- взаємодія з іншими інклюзивними і спеціальними установами вертикалі або мережі (дитячий сад, школа, і т.п.), в тому числі взаємний обмін технологіями, матеріалами, інформацією та документами;
- наявність підготовлених для реалізації завдань інклюзивної освіти кадрів;
- розробка прийомів, методів і форм підвищення професійної компетентності фахівців;
- наявність команди фахівців супроводу: координатор (завуч) по інклюзії, психолог, спеціальний педагог, логопед, соціальний педагог, помічник вчителя (тьютор) і ін.;
- організація діяльності цих фахівців як психолого-медико-педагогічного консилиуму освітнього закладу з відповідними виділеними завданнями;
- архітектурні перетворення, включаючи безбар'єрне середовище;

- наявність спеціального обладнання і засобів, модулюючих освітній простір класу / групи.

Вимоги до педагогів, які супроводжують дітей в інклюзивну освіту

В освітніх установах, де навчаються діти з психофізичними порушеннями, пред'являються нові і більш високі вимоги до всіх педагогам, які працюють в школі.

У роботі з педагогами, які працюють з дитиною з психофізичними порушеннями, особливої актуальності набуває розвиток таких інтегральних характеристик [17, 28]:

1) Спрямованість на дитину, що включає в себе:

- позитивне ставлення до дітей з психофізичними порушеннями та готовність працювати з ними;

- стратегію співпраці з батьками, які виховують дітей з психофізичними порушеннями;

2) інтелектуальна гнучкість:

- навички розробки індивідуальних маршрутів для дітей з психофізичними порушеннями;

3) професійна компетентність:

- знання і навички, необхідні для роботи в міждисциплінарних командах;

- знання спеціальних технологій супроводу дитини з психофізичними порушеннями;

- навички проведення педагогічної діагностики для побудови траєкторії індивідуального освітнього маршруту для дитини з психофізичними порушеннями;

4) поведінкова гнучкість:

- навички супроводу дитини з психофізичними порушеннями за індивідуальним освітнім маршрутом;

- знання методик роботи з дітьми з психофізичними порушеннями.

Учитель стає координатором інклюзивного процесу в класі в співробітництві з усіма учасниками навчально-виховного процесу: командою фахівців, адміністрацією, батьками і учнями.

Для вчителя в інклюзивній освітній середовищі важливо володіти практикою в самостійній дослідницькій діяльності, навичками розробки поурочних планів для конкретного класу, а також для конкретної дитини, вміннями творчо переробляти навчальний план і адаптувати свої методи навчання до особливостей учнів.

Для кваліфікованого вирішення корекційних завдань, пов'язаних з навчанням дитини з психофізичними порушеннями, надавати допомогу вчителю в інклюзивному просторі обов'язково повинні такі фахівці, як учитель-дефектолог, вчитель-логопед, педагог ЛФК, соціальний педагог, тьютор [20].

Тьюторство як педагогічна діяльність стає в умовах інклюзивної школи важливим ресурсом для створення ефективної, гнучкої, орієнтованої на дитину системи супроводу.

Тьюторство може сприяти розвитку не тільки більш індивідуалізованого навчання, а й виховання, де тьютор сприяє максимальному розкриттю особистості учня, формування його мотивів і цінностей. Робота тьютора орієнтована на побудову і реалізацію персональної освітньої стратегії, включаючи реалізацію адаптованої освітньої програми або спеціальної індивідуальної програми розвитку і враховує особистий потенціал учня з психофізичними порушеннями, освітню та соціальну інфраструктуру і завдання основної діяльності [20].

Завдання тьютора полягає в організації навчання (підготовка дидактичних матеріалів для уроку, транслювання завдань вчителя, супровід і організація зайнятості дитини при необхідності залишити клас) і вихованні (організація комунікації з однокласниками на перервах, включення дитини з урахуванням його інтересів і особливостей в соціальні проекти).

У інклюзивну освіту тьютор це фахівець, який організовує умови для успішної інтеграції дитини з психофізичними порушеннями в освітню та соціальну середу освітнього закладу. У тісному активному співробітництві з учителем, фахівцями і батьками тьютор може створити для дитини сприятливе середовище для успішного навчання та соціальної адаптації.

Тьютор може виконувати наступні функції [22]:

- педагога супроводу,
- вихователя, який надає допомогу, виконує рекомендації інклюзивно-ресурсного центру,
- веде педагогічну і виховну роботу,
- забезпечує підтримку педагогів, спеціальних педагогів, психологів, інших необхідних дитині фахівців на кожному етапі освітнього процесу;
- включає дитину з психофізичними порушеннями в дитячий колектив,
- організовує ситуацію підтримки дитини з психофізичними порушеннями.
- допомагає всім учасникам навчального процесу усвідомити, яку допомогу можна надати дитині з психофізичними порушеннями і як правильно це зробити.

1.2. Характеристика контингенту дітей, які навчаються в умовах інклюзії

Традиційно поняття інклюзивної освіти обмежувалося визначеннями, що стосуються в основному реалізації права на освіту і соціальну інтеграцію учнів з особливостями психофізичного розвитку. Однак концепція еволюціонувала в бік ідеї про те, що всі без винятку діти повинні мати рівні права, умови та можливості в сфері освіти, незалежно

від їх культурного, економічного і соціального статусу, а також різниці в їх здібностях і можливостях [10, 16].

Категорія учнів з порушеннями психофізичного розвитку неоднорідна. У неї входять діти з різними порушеннями: мови, слуху, аутичного спектру, опорно-рухового апарату, зору, затримкою психічного розвитку, інтелекту, множинними порушеннями розвитку. Залежно від виду порушення і ступеня його виразності, учні відчувають ті або інші труднощі в навчанні і формуванні комунікації [7].

Учитель, який працює в інклюзивну класі, зазнає труднощів, полягають у відсутності достатніх знань про психологічні особливості дитини з особливостями здоров'я, її реальні можливості і методичних прийомах реалізації навчальних програм.

Освітні потреби учнів з порушенням зору [3].

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, 19 мільйонів дітей у віці до 15 років мають порушення зору. З них у 12 мільйонів дітей порушення зору легко піддаються діагностиці та корекції. Для 1,4 мільйона дітей, що мають необоротну сліпоту на все життя, необхідні заходи щодо зорової реабілітації для їх повного психологічного і особистого розвитку.

В учнів з вадами зору учнів кількість одержуваної інформації значно менше, ніж у їхніх здорових однолітків, її сприйняття і переробка йде повільніше, а деякі об'єкти взагалі залишаються поза полем уваги дитини.

Внаслідок цього учні з ослабленим зором, можуть втрачати орієнтування в просторі, не можуть відслідковувати відбуваються навколо зміни, визначати об'єкти і оцінювати їх ознаки, співвідносити почуте з конкретними образами, встановлювати взаємозв'язки між об'єктами.

Слабозорі діти не можуть в оцінюванні відстані і величини, через що пересуваються повільно і обережно. Недолік одержуваної інформації перешкоджають оволодінню повною мірою засобами комунікації, прийомами ігровий, навчальної і трудової діяльності. профілактика

перерахованих труднощів і їх подолання пов'язані з проведенням корекційно-педагогічних заходів.

При навчанні дітей з порушенням зору необхідно приділяти особливу увагу розробці роздаткових матеріалів, текст яких не повинен бути занадто складним. Розмір шрифту повинен підбиратися відповідно до гостроти зору (Б. К. Тупоногов) [3].

Домінуючими видами мислення слабозорих учнів є словесно-логічне і наочно-образне, тому при навчанні дітей з порушеннями зору більш ефективно використання прийому усного викладу інформації, що знижує навантаження на зір учня під час уроку. При проведенні опитування завдання слід давати дозовано, чітко і правильно формулюючи питання.

Вчителю в процесі проведення уроку важливо враховувати закономірності динаміки розумової працездатності слабозорих учнів [3]:

- впрацювання в урок - 3-5 хвилин;
- найбільш інтенсивна робота - 10-15 хвилин;
- фізкультхвилинка, відпочинок - 5 хвилин;
- ефективна робота - 5-10 хвилин;
- зниження працездатності - 10 хвилин.

Педагогу необхідно навчитися розпізнавати ознаки інтелектуального і зорової перевтоми і вживати заходів щодо їх профілактики. Про причини зорової перевтоми можна судити за наступними критеріями: наближення до очей текстів, погіршення почерку, поява відволікань, рухова метушливість.

Дотримання дозування зорового навантаження може досягатися за рахунок своєчасної зміни видів діяльності: перемикання із зоровою роботи на інші види діяльності (прослуховування, тактильна діяльність, рух), включення в роботу декількох аналізаторів, проведення спеціальних вправ для очей.

Для дітей з порушенням зору властиво зниження довільної уваги, обумовленого порушенням емоційно-вольової сфери. Вони

відчувають труднощі переходу від одного виду діяльності до іншого. Внаслідок ураження зорових функцій у людей з вадами зору порушена цілісність сприйняття образів відображаються предметів і дій. При запам'ятовуванні матеріалу, що вивчається, на перший план виходить словесно-логічна пам'ять.

Але внаслідок недостатньої значущості об'єктів і визначають їх понять відбувається швидке забування матеріалу, тому уявлення і знання людей з вадами зору учнів про предмети реального світу недостатні і схематичні. Рішення завдання успішного навчання слабозорих учнів в загальноосвітній школі орієнтоване на створення педагогами спеціальних умов і адаптації навчального матеріалу відповідно до потреб людей з вадами зору дітей.

Освітні потреби учнів з порушенням слуху [29, 37].

За результатами досліджень, проведених європейськими вченими, від 4 до 6% населення Землі страждає порушенням слуху різного ступеня вираженості, що становить понад 250 мільйонів людей. Приблизно 4% з них мають легку двосторонню або односторонню туговухість, а 0,1% населення - важку форму приглухуватості або глухоту. Глухота, як і туговухість, може бути як вродженою, так і придбані.

При діагностуванні порушень слуху дитини батьки можуть вдатися до допомоги фахівців і спільно, в залежності від ступеня порушення, вибрати той чи інший спосіб реабілітації: рання слухова тренування, кохлеарна імплантація, інтегроване навчання, навчання методам комунікації, вивчення мови жестів, білінгвістичний метод навчання.

Для подолання проблем в навчанні дітей з порушенням слуху необхідно проводити додаткові корекційні заняття, спеціально спрямовані на подолання наслідків приглухуватості. Ці заняття здійснюються сурдопедагогом. Спільні групові заняття з чують дітьми спрямовані на розвиток комунікативних здібностей дитини і збагачення мови.

Комбінування корекційних занять і спільного навчання призводить до більш високих результатів.

У школі учні з порушенням слуху, повинні виконувати вимоги адаптованої програми і займатися за підручниками загальноосвітньої школи. Але більшість дітей з обмеженими можливостями здоров'я, в тому числі, діти з порушенням слуху, зазнають певних труднощів в освоєнні основної освітньої програми. Це пов'язано з тим, що дитина на загальних заняттях не завжди може зрозуміти мова вчителя, складні терміни і формулювання часто не доступні слабочуючим дітям, внаслідок чого знижується обсяг одержуваної мовної інформації [37].

Читання по губах і недолік слуху не завжди дозволяють дитині скласти правильну картину. Сенс завдання може бути незрозумілий дитині, внаслідок чого темп виконання завдання і його результативність значно знижуються, тому для людей з вадами слуху учнів великі тексти підручників представляють значні труднощі, т. к. словниковий запас нечуючих учнів не відповідає обсягу лексики їх чують однокласників.

Учні з порушенням слуху часто страждають недостатньою координацією руху, відчувають труднощі орієнтування в просторі. У пізнавальній сфері спостерігаються труднощі в перемиканні уваги з одного об'єкта на інший. У глухих і слабочуючих дітей переважають наочно-образне і наочно-дієве мислення, тому при роботі з даною категорією дітей найбільш продуктивними методами навчання є спостереження, демонстрація, ілюстрація [2].

Вправи складаються за зразком в процесі зорового сприйняття і подальшого наслідування. В якості практичних методів рекомендується використовувати практичну і лабораторну роботу, які забезпечують організацію навчального процесу на наочно-дієвої основі, що відповідає пізнавальним можливостям дітей з порушеннями слуху. Самостійні дії учнів є більш доступним засобом освоєння матеріалу уроку, так як

вербальна трансляція навчальної інформації дітям з дефектом слуху утруднена.

Освітні потреби учнів із затримкою психічного розвитку [4, 11, 16].

Ті, що навчаються з затримкою психічного розвитку - це найчисленніша група дітей з ОВЗ. Затримка психічного розвитку має великий діапазон вираженості: може бути як мінімальною, наближеною до рівня вікової норми, так і межувати з порушеннями інтелекту.

Причинами виникнення ЗПР можуть бути як, органічна або функціональна недостатність центральної нервової системи, соматичні захворювання, а також несприятлива соціальне середовище.

Становлення пізнавальної діяльності більшості учнів з ЗПР має уповільнений темп. Причиною цього є недостатність у формуванні вищих психічних функцій, обумовлених специфічними розладами психологічного розвитку. Більшість учнів з ЗПР мають низьку навчальну мотивацію, знижений об'єм пам'яті і уваги.

Внаслідок чого у даної групи учнів спостерігаються труднощі у формуванні шкільних навичок, мови і листи. На тлі перерахованих недоліків у розвитку багато учнів цієї групи відчують значні труднощі в засвоєнні навчальних програм, обумовлені недостатнім розвитком пізнавальних здібностей [16, 21].

Досить часто в учнів з ЗПР відзначаються порушення мовної і дрібної ручної моторики, зорового сприйняття і просторового орієнтування, розумової працездатності і емоційної сфери. Порушення в організації діяльності та поведінки учнів виражаються в конфліктності, невмінні знайти компроміс, відсутність рефлексії власної діяльності, дані фактори обумовлені труднощами в довільній саморегуляції.

Спеціальні освітні умови навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату в умовах інклюзивної освіти [5, 18].

До специфічних особливостей затримки психічного розвитку у дітей з церебральними паралічами відносять:

- нерівномірність затримки розвитку різних психічних функцій;
- переважне порушення розвитку тих вищих кіркових функцій, які в своєму формуванні найтісніше пов'язані з рухово-кінестетическим аналізатором: просторові уявлення, стереогнозиса, оптико-просторовий гнозис, праксис;

- затримка формування шкільних навичок;

- поєднання інтелектуальної недостатності з особистісної та емоційної незрілістю;

затримане формування понятійного, узагальненого мислення за рахунок мовної недостатності і бідності практичного досвіду;

- зазначені розлади поєднуються з вегетативними розладами, судинної дистонією, акроціанозом, гіпергідрозом, гіпертермією, порушенням сну і апетиту, а також з емоційними і неврозоподобними порушеннями;

- має місце вторинна затримка психічного розвитку, пов'язана з дефектністю рухової і мовної сфери, а також з умовами оточення і виховання. Ця затримка виявляється головним чином на початкових етапах навчання і характеризується малим обсягом знань і уявлень про навколишній світ, затриманим формуванням вищих кіркових функцій і вербального мислення;

- дітям властиві порушення уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, емоційно-волевої сфери.

У більшості учнів відзначаються порушення розумової працездатності, які, проявляються двома варіантами [18]:

- стійке рівномірне зниження працездатності. У таких дітей низька активність сприйняття навчального матеріалу, ослаблене увагу. У дітей швидко наступає психічне виснаження, на яке дитина може реагувати спалахами роздратування, активним униканням від контакту або повною відмовою.

- нерівномірний (миготливий) характер розумової працездатності.

Всі вищеназвані особливості розвитку і труднощі навчання необхідно враховувати при організації навчально-виховної роботи з дітьми, що мають рухові порушення внаслідок ДЦП. Особливу важливість це набуває в умовах інклюзивної освіти, тому що включення дітей з руховими порушеннями в педагогічний процес загальноосвітньої школи створює для них додаткові труднощі і негативні особливості розвитку проявляються яскравіше [18].

В рамках інклюзивної освіти в роботі з дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату застосовуються наочні, практичні і словесні, рухово-кінестатичні методи.

Освітні потреби учнів з порушеннями інтелекту [36, 39, 46].

При роботі з дітьми, що мають порушення інтелекту необхідно керуватися спеціальними освітніми програмами. Однак, результат навчання за спеціальною програмою буде тільки тоді, коли будуть дотримуватися необхідні умови її реалізації. Корекційна навчання неможливо без допомоги фахівців: дефектолога, логопеда, психолога, соціальний педагог, педагог додаткової освіти, педагог-організатор, вчителі технології.

Проблема спільного навчання дітей з порушення інтелекту зі здоровими учнями дуже серйозна і вимагає не тільки формування відносин між дітьми, а й створення певних умов, що дозволяють зробити перебування дитини з порушення інтелекту в освітньому закладі комфортним. Таким дітям складно контактувати з іншими дітьми [39].

Для хлопців необхідні спеціальні педагогічні умови: на заняттях в малих групах, індивідуальних уроках вони засвоюють програмний матеріал. Але головне для хлопців навчитися працювати з однолітками. Діти шкільного віку формують ставлення до світу через предметно-ігрову та сюжетно-рольову діяльність, нехай за допомогою дорослих, але з орієнтацією на однолітків. Засвоєння норм поведінки вкрай важливо для дітей з порушення інтелекту. Вчителю необхідно підбирати для них

завдання, при виконанні яких дитина опинявся б в ситуації успіху не тільки навчальної, а й при взаємодії з однолітками [36].

У педагогів загальноосвітніх шкіл немає педагогічних технологій роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Учитель спілкується з класом в традиційній формі, а цим дітям потрібно особистісно-орієнтоване спілкування. Дитині необхідно, щоб учитель його виділив хоч парою фраз, своїм поглядом.

Особливості вибудовування уроку в класі, де навчається дитина з особливими освітніми потребами.

Побудова уроку залежить від того, наскільки стикаються теми в програмах навчання дітей з особливими освітніми потребами, який етап навчання береться за основу (виклад нового матеріалу, закріплення пройденого, контроль знань і умінь). При плануванні до уроку необхідно створювати індивідуальні траєкторії. Якщо на уроці вивчається різний програмний матеріал і спільна робота неможлива, то в цьому випадку він вибудовується за структурою уроків малокомплектних шкіл: спочатку вчителем пояснюється новий матеріал за типовими державними програмами, а учні з порушенням інтелекту виконують самостійну роботу, спрямовану на закріплення вивченого [36].

Таке чергування діяльності вчителя загальноосвітнього класу триває протягом усього уроку. Учитель може додатково використовувати картки-інструкції, в яких відображений алгоритм дій школяра, наведені різні завдання і вправи. Необхідно пам'ятати, що діти з обмеженими можливостями повинні мати можливість додаткового відпочинку на уроці.

В силу порушення пізнавальної діяльності діти з порушеннями інтелекту не можуть досягти рівня психофізичного і мовного розвитку, близького до вікової норми, і, відповідно, не можуть опанувати стандартом загальної освіти в передбачені для нормально розвиваються дітей терміни. Поставлені перед необхідністю освоїти освіту, діти з порушення інтелекту позбавлені можливості оволодіти доступним для них академічним

знанням. Формування життєвих компетенцій, в умовах, що не орієнтованих на задоволення їх особливих освітніх потреб проходить з труднощами. В результаті процес навчання дитини з порушеннями інтелекту набуває формальний характер [46].

1.3. Методика проведення корекційно-розвивальної роботи в інклюзивних класах

Школярі вчаться і використовують отримані знання по-різному. Тому, мета освіти полягає у забезпеченні досягнення всіма учнями певного соціального статусу затвердження своєї соціальної значущості.

Інклюзія - це спроба надати впевненість в своїх силах учням з обмеженими можливостями здоров'я, тим самим мотивуючи їх піти вчитися в школу разом з іншими дітьми: друзями і сусідами.

Діти з особливими освітніми потребами потребують не тільки в особливе ставлення і підтримки, але також в розвитку своїх здібностей і досягненні успіхів в школі.

Суть інклюзії в тому, що система навчання і виховання підлаштовується під дитину, а не дитина під систему. Інклюзивна освіта - це визнання особливостей розвитку дитини і його здібності до навчання, яке ведеться способом, найбільш підходящим кожній дитині [25].

Ступінь включення дитини з інвалідністю в навчальну діяльність є основною не тільки педагогічної, але перш за все соціальною проблемою інклюзивної освіти. Разом з тим, розмірковуючи про переваги інклюзивної освіти, необхідно враховувати, що абсолютно повна адаптація навчального процесу до потреб учня з інвалідністю в більшості випадків практично неможлива з причин, безпосередньо не пов'язаних з педагогікою.

Розглядають два її типу [25].

1. *Реальна інклюзія* - освітній процес, в якому учень з ООП здобуває освіту, вивчає основні предмети по одній і тій же програмі, що і звичайні

учні, при цьому не відчуваючи в процесі отримання освіти соціального та фізичного дискомфорту.

Одночасно з цим звичайні учні також не відчувають соціального дискомфорту від спільного з ним навчання. Можна стверджувати, що соціальною основою реальної інклюзії в першу чергу є досить високий ступінь особистої активності і фізичні можливості учня, перш за все - його мотивація на отримання освіти. Додатковою умовою реальної інклюзії є відповідні цільові установки членів його сім'ї, спрямовані, перш за все, на формування у нього позиції соціально-активного члена суспільства.

2. *Формальна інклюзія* - освітній процес, в якому учень з ООП формально навчається за однією зі звичайними учнями програмі, але фактично його участь у спільній навчальній діяльності з ними в значній мірі обмежена через низький рівень, а в окремих випадках і неможливості адаптації навчального процесу з урахуванням обмежень його життєдіяльності. Іншим варіантом формальної інклюзії є навчання учня з ООП в умовах звичайного навчального закладу за окремою програмою.

У цьому випадку дитина з інвалідністю може знаходитися в певній соціальній ізоляції від шкільного колективу, в тому числі і «з ініціативи» звичайних учнів. Таким чином, даний тип інклюзії в освіті може характеризуватися невисоким ступенем реалізації обох компонентів або в разі навчання учня з інвалідністю за окремою програмою практично повною відсутністю першого [41].

Низький рівень включеності учня з ООП в загальну навчальну діяльність може підсилювати відчуття його власної неповноцінності, що в свою чергу може бути приводом для заяви їм або його батьками вимог, в тому числі і важких у виконанні, по додатковій адаптації під його потреби навчального процесу в установі освіти. В цьому випадку учень з ООП або його батьки, маючи за собою державні гарантії інклюзивної форми освіти, фактично стають головним керуючим ланкою навчального процесу [41].

Наслідком цього може бути конфлікт між учнем з ООП і його батьками, з одного боку, і школою - з іншого. Основним соціальним підсумком даної ситуації, особливо в разі, якщо дитини з інвалідністю не вказує навіть середніх результатів навчання, в абсолютній більшості випадків є посилення утриманських настроїв у дитини з ООП і її сім'ї.

Таким чином, основною соціальною проблемою людей з інвалідністю є діючий в нашому суспільстві стійкий соціальний стереотип, суть якого полягає в тому, що людина з інвалідністю по своєму розумовому і фізичному розвитку не може бути рівним членом суспільства і тому на «законних правах» може бути соціальним утриманцем. Тому одне з найважливіших соціальних завдань інклюзивної освіти - зламати вказаний соціальний стереотип [20].

В процесі інклюзивного навчання потрібно [20]:

- Застосовувати експериментальні, що стимулюють активність методинавчання;
- Застосовувати активні методи навчання, включаючи дискусії, спілкування;
- Приділяти більше уваги на засвоєння ключових понять того чи іншого предмета;
- Застосовувати способи поетапного засвоєння нового матеріалу;
- Давати учням зрозуміти, що вони відповідальні за виконання завдань;
- Надавати учням велику свободу вибору;
- Впроваджувати принципи демократичних відносин в школі;
- Приділяти більше уваги емоційним потребам і змінюється манері поведінки кожного учня;
- Використовувати види діяльності, що об'єднують, які сприяють згуртуванню колективу;

-Виходити з індивідуальних потреб учнів, застосовуючи індивідуалізовані види діяльності, але не ділити колектив на групи, наприклад, виходячи з здібностей учнів;

-Надавати спеціалізовану допомогу учням з особливими потребами, які навчаються з іншими дітьми;

-Залучати до співпраці викладачів, батьків, адміністрацію та інші зацікавлені організації та громадськість.

При створенні інклюзивних шкіл, діти звикають до того, що світ різноманітний, що люди в ньому різні, що кожна людина має право на життя, виховання, навчання, розвиток.

Досвід взаємодії дітей з нормою і дітей, що мають відхилення в розвитку, сприяє формуванню гуманності. Діти стають більш терпимими по відношенню один до одного.

Діти вчаться сприймати «особливих» як рядових членів суспільства. Включеність вихованців з особливими потребами в середовище однолітків, що нормально розвиваються підвищує їх досвід спілкування, формує навички комунікації, міжособистісної взаємодії в різних рольових і соціальних позиціях, що в цілому підвищує адаптаційні можливості дітей.

Розклад занять для дитини відповідає загальноосвітнім нормативно-правовим актам. При цьому дітям з порушеннями психофізичного розвитку приділяється трохи більше уваги, оскільки у них засвоєння матеріалу йде трохи повільніше. Їм даються тільки ті завдання, які дозволяють відпрацювати якісь базові знання. Однак на загальноосвітній процес, як і на успішність інших дітей це не впливає.

Рекомендації вчителям [25, 31]:

Навчальна програма:

- Скорочення завдання, спрямовані на засвоєння ключових понять;
- Скорочення тести, спрямовані на відпрацювання правопису слів;
- Чітке роз'яснення завдань, часті повторювання;

-Акцентування уваги на завданні (наприклад, "Коли ти прочитаєш цей розділ, то зможеш назвати три причини ...");

-Надання альтернативи об'ємним письмовим завданням (Наприклад, напишіть кілька невеликих повідомлень; уявіть усне повідомлення з означеної теми).

Письмові завдання [25, 31]:

-Використання аркушів з вправами, які вимагають мінімального заповнення;

-Використання вправ з пропущеними словами / пропозиціями;

-Доповнення друкованих матеріалів відео та діафільмами;

-Забезпечення учнів друкованими копіями завдань, написаних на дошці.

Оцінка знань [25, 31]:

-Використання індивідуальної шкали оцінок відповідно до успіхів і витрачених зусиль;

-Щоденна оцінка з метою виведення оцінки за чверть;

-Оцінка роботи на уроці учня, який погано справляється з тестовими завданнями;

-Акцентування уваги на хороших оцінках;

-Дозвіл переробити завдання, з яким він не впорався;

-Оцінка перероблених робіт;

-Використання системи оцінок досягнень учнів.

Рекомендації батькам [25, 31]:

Мотиваційний блок (невміння дитини виділити, усвідомити і прийняти мети дії)

-Створення проблемних навчальних ситуацій;

-Стимулювання активності дитини на занятті;

-Створення ігрових навчальних ситуацій;

-Використання дидактичних і розвиваючих ігор.

Блок регуляції (невміння школярами планувати свою діяльність за часом і змістом)

-Обучіть дитини планування своєї діяльності в часі.

Блок контролю (невміння школярем контролювати свої дії і виправляти їх при виконанні).

-Навчають контролю за результатами. Навчити контролю в процесі діяльності.

Загальні рекомендації при взаємодії з дітьми з психофізичними порушеннями [32]:

-Темп подачі навчального матеріалу повинен бути спокійним, рівним, повільним, з багаторазовим повтором основних моментів;

-Необхідно постійно підтримувати впевненість в своїх силах.

-Складність завдань повинна зростати поступово, відповідно можливостям дитини.

-На кожному уроці обов'язково вводити організаційний момент.

-Активізувати роботу всіх аналізаторів (рухового, зорового, слухового, кінестетичного).

-Необхідно розвивати самоконтроль, давати можливість самостійно знаходити помилки у себе і у товаришів.

Використання активних методів навчання для стимуляції пізнавальної активності [39]:

-Використання сигнальних карток при виконанні завдань;

-Використання вставок на дошку (літери, слова) при виконанні завдання;

-Листочки на пам'ять (складання, запис і вивішування на дошку основних моментів вивчення теми, висновків, які потрібно запам'ятати в протягом уроку);

Робота з бланковими методиками «Знайди помилку»;

-Використання наочного матеріалу для зміни виду діяльності;

-Активні методи рефлексії.

Методи корекції психічних процесів:

-Психотехнічні прийоми корекції уваги [6];

-Словарний диктант з коментуванням;

-Виявлення помилок в тексті («У зошиті Раї гарні оцінки», «Взимку цвіла в саду яблуня»);

Психотехнічні прийоми корекції пам'яті [6]:

-Графічне зображення поняття;

-зоровий диктант;

- "Сніжний ком" .

Психотехнічні прийоми корекції розумових операцій [6]:

- «Четвертий зайвий»;

- «Продовж логічний ряд»;

-Домалюй дев'ятої.

Нейропсихологічна корекція:

- розтяжки;«Корзиночка». Схопити руками зігнуті в колінах ноги за гомілковостопні суглоби. Гойдатися на животі вперед - назад, направоруч - ліворуч. За командою дитина завмирає на будь-якому боці.

-масаж і самомасаж «Миття голови» (пальці злегка розставити і трохи зігнути в суглобах, кінчиками пальців масажувати голову в напрямку:

1) від чола до маківки, 2) від чола до потилиці і 3) від вух до шиї);

-дихальні вправи:

«Вітер». На повільному видиху пальцем або всією долонею переривати повітряний струмінь так, щоб вийшов звук вітру.

Отже, пошук найбільш оптимальних шляхів, засобів, методів для успішної адаптації та інтеграції дітей з психофізичними порушеннями в суспільство - це завдання всіх і кожного. Адже допомогти наповнити чорно-білий світ «особливої дитини» яскравими і світлими тонами можна тільки спільними зусиллями.

РОЗДІЛ 2

ОБҐРУНТУВАННЯ ЗАВДАНЬ І ЗМІСТУ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

2.1. Характеристика вибірки та методів дослідження

Дослідження проводилось на базі Комунального закладу «Мелітопольська ЗОШ I-III ступенів №24» Запорізької обласної ради з інклюзивною формою навчання. Загалом в школі навчається 9 учнів з особливими освітніми проблемами: 1 учень в четвертому класі, 3 учні в п'ятому, 2 в шостому, 1 в сьомому, 1 в дев'ятому і один учень на індивідуальному навчанні, так як в нього проблеми з пересуванням з першого класу.

В дослідженні брали участь три дитини. Кожній дитині було присвоєно порядковий номер.

1. Сергій С. – учень 6 класу. В цій школі навчається з першого класу, на інклюзивному навчанні другий рік. Утруднення в навчанні спостерігались з першого класу. В протоколі Херсонської міської психолого-медико-педагогічної консультації зазначений діагноз: порушення інтелектуального розвитку легкого ступеню. Низький рівень розвитку найскладніших форм пізнавальної діяльності, пов'язаних з узагальненням та абстрагуванням. Труднощі в оволодінні читанням та письмом. Вагітність та пологи проходили без ускладнень, хлопчик народився з малою вагою. В ранньому дитинстві Сашко ніякими тяжкими захворюваннями не хворів. У матері в свій час також були проблеми в навчанні.

2. Світлана М. – учениця 6 класу. В цій школі навчається з квітня 2018 року (5 клас). Утруднення в навчанні спостерігались з першого класу. В протоколі Херсонської міської психолого-медико-педагогічної консультації зазначений діагноз: уповільнений темп формування

пізнавальної сфери в наслідок мікросоціальної та педагогічної занедбаності. Богдана зростала в соціально неблагополучній родині. Останні два роки виховується опікуном-сестрою. В 5 класі навчалась в туберкульозному диспансері, де проходила лікування.

3. Євген Р. – учень 7 класу. В цій школі навчається з першого класу, на інклюзивній формі навчання перший рік. Утруднення в навчанні спостерігались з першого класу. В протоколі Херсонської міської психолого-медико-педагогічної консультації зазначений діагноз: уповільнений темп формування пізнавальної сфери в наслідок незрілості емоційно-вольової сфери, порушення інтелектуального розвитку легкого ступеню (?). Батько хлопчика навчався в школі з такими ж утрудненнями.

Для вивчення особливостей навчальної діяльності досліджуваних школярів було використано розроблені В. Гладкою карти фіксації труднощів учнів в оволодінні шкільними навичками та карти обстеження навчальної діяльності та основних «шкільно-значущих» функцій [14, с.17].

Наведем структурно-змістовну характеристику карти психолого-педагогічного обстеження дітей з труднощами в навчанні. Результати обстеження доцільно фіксувати в діагностичній карті. Карта психолого-педагогічного обстеження учнів з труднощами в навчанні представлена трьома блоками діагностичних карт.

1-й блок. Труднощі учнів в оволодінні шкільними навичками, їх причини:

- труднощі учнів в опануванні письма;
- труднощі учнів в оволодінні читанням;
- труднощі учнів в оволодінні математикою.

2-й блок. Карти обстеження навчальної діяльності та основних шкільно-значущих функцій:

- навчальна діяльність;
- візуальне сприйняття, аналіз;
- кінестетичне сприйняття, рухова сфера тонких рухів;

- просторове орієнтування;
- мовленнєвий аналіз і синтез (тексту, пропозиції);
- фонематичний слух;
- інтегративні функції;
- пам'ять;
- мислення;
- усне мовлення.

3-й блок – це загальна характеристика учнів (підсумкова карта обстеження).

У 1-му блоці карти фіксуються труднощі учнів в оволодінні базовими шкільними навичками (письмом, читанням, рахунком), їх причини. У діагностичній карті цього блоку (по кожній з трьох шкільних навичок) виділено чотири частини:

- в першій частині (колонці) перераховані симптоми (зовнішні прояви) труднощів в оволодінні шкільною навичкою і перелік можливих причин його виникнення (порушених функцій);

- у другій частині (колонці) навпроти кожного симптому в процесі обстеження відзначаються діти, для яких цей симптом труднощів характерний, в якій фіксуються труднощі у кожної конкретної дитини (відзначаються навпроти відповідного рядка умовними позначеннями – «+», «-» або ін.).

Порядок заповнення карти такий, на першому етапі обстеження учителем-дефектологом заповнюється друга частина карти - відзначаються учні, у яких виявлені ті чи інші симптоми навчальних труднощів. Заповнює після проведеного обстеження, фіксуючи, яка саме причина з перерахованих призводить у кожної дитини до зазначених у них труднощів.

2-й блок включає карти обстеження навчальної діяльності та основних шкільних значущих функцій. На основі аналізу психологічних структур і функціонального складу основних шкільних навичок (письма,

читання, рахунку), причин труднощів при оволодінні В. Гладкою були виділені вміння навчальної діяльності, функцій, від стану яких залежить успішність формування шкільних навичок(Додаток Б).

3-й блок містить підсумкову карта обстеження «Загальна характеристика учнів». Ця карта структурно складається з трьох частин: список учнів; перелік предметів, з яких кожен учень зазнає труднощів у навчанні; причини наявних у дітей труднощів у навчанні. Дана карта дозволяє побачити загальну картину проблем всіх учнів і в той же час специфіку цих проблем у кожного.

Після проведення діагностичного обстеження було визначено завдання корекційно-розвивальної роботи з кожним учнем, що дало можливість розробити зміст цієї роботи і скласти відповідний план.

2.2 Результати дослідження особливостей навчальної діяльності учнів з психофізичними вадами, які навчаються в інклюзивних класах

На основі спостереження за роботою учнів на уроках, оцінки письмових робіт, нейропсихологічного дослідження, а також тестування за окремими показниками, що характеризують стан психічних функцій, заповнювались карти обстеження навчальної діяльності та основних шкільно-значущих функцій [14].

Результати діагностування загальнонавчальних навичок учнів наведені в Додатку А.В результаті дослідження навички оволодіння письмом було виявлено труднощі у всіх досліджуваних дітей (Таблиця А.1). Але ступінь оволодіння письмом виявився різним (рис.2.1.).

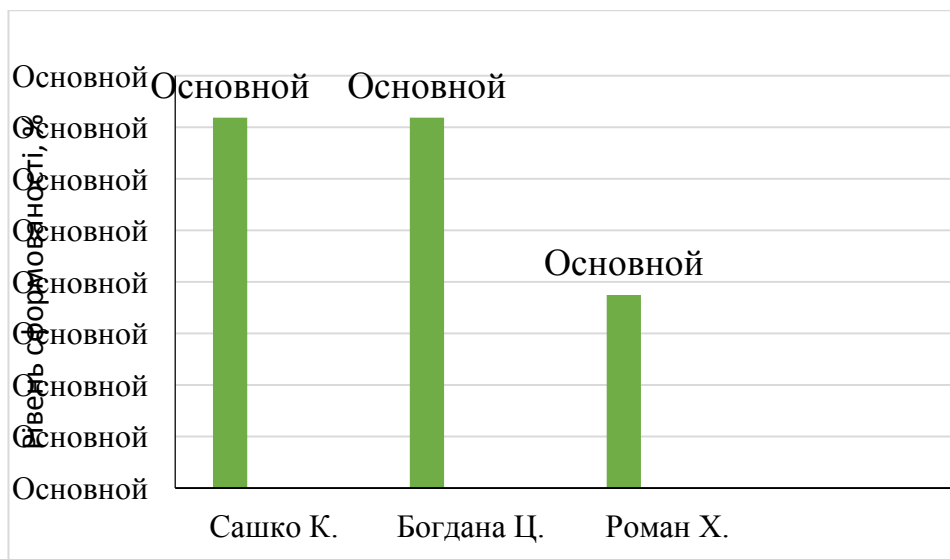


Рис. 2.1. Стан сформованості навички письма в учнів з психофізичними вадами, які навчаються в умовах інклюзії.

Враховуючи кількість набраних балів (71,9%) навичкою письма Сашко К. та Богдана Ц. оволоділи на однаковому рівні, але труднощі в них різні. Так, при виконанні письмових робіт у Сашка К. не викликає утруднень списування, тобто механічне відтворення тексту. Труднощі помічені при побудові тексту, а саме психологічний рівень писемного мовлення. А у Богдани Ц., навпаки, більше утруднень при механічному відтворенні. У Романа Х. рівень сформованості навички письма значно відрізняється (37,5%).

В нього виявлені труднощі при списуванні, написанні диктантів, при творчих роботах. При реалізації сенсомоторного рівня письма та побудові тексту труднощі зафіксовані у Романа Х. по переважній більшості показників.

Враховуючи характер утруднень Романа Х.: заміни зорово подібних і близьких за написанням літер, заміни і змішування літер, які позначають фонетично близькі звуки, труднощі в позначенні на письмі м'якості приголосних, пропуски, перестановки, додавання літер, контамінації, доцільно винести роботу над цими ускладненнями на корекційну роботу.

Аналізуючи результати дослідження рівня оволодіння читанням (таблиця А.2), зафіксували, що Богдана Ц. даною навичкою оволоділа в повному обсязі (100%), Сашко К. має невелику кількість труднощів, а саме: помилки постановки наголосу в словах, невиразність читання, відсутність пунктуаційної інтонації. Рекомендовано Сашку К. більше читати вголос прози і віршів під контролем вчителя.

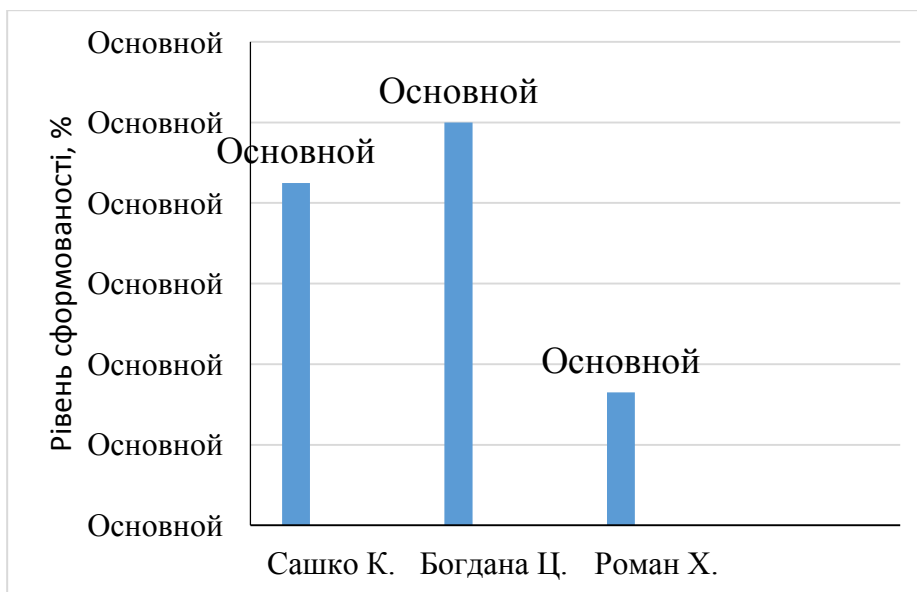


Рис. 2.2. Стан сформованості навички читання в учнів з психофізичними вадами, які навчаються в умовах інклюзії.

Роман Х. оволодів читанням на низькому рівні. В нього виявлені такі порушення, як побуквенне читання, утруднення при злитті складів у слова, пропуски, перестановки, заміни, змішування звуків, змішування значень слів, додавання при читанні до слів відсутні в них склади або звуки.

Також зафіксовані помилки постановки наголосу, невиразність читання, читання з поверненням. При читанні Роман Х. не помічає невірно прочитаних слів і не виправляє власні помилки, навіть якщо отримані слова не мають сенсу. Враховуючи характер ускладнень Романа Х. при читанні рекомендовано роботу з оволодіння читанням включити в корекційну.

Результати дослідження оволодіння математикою (таблиця А.3) показали, що ця ланка найменше сформована в усіх учнів, які взяли участь у дослідженні.

Так, результати дослідження показали (рис. 2.3), що найнижчий ступінь оволодіння математикою у Сашко К. (14%), в нього зафіксовані труднощі в засвоєнні геометричних форм, нерозуміння кількісного значення числа, слабе орієнтування в ряду натуральних чисел, труднощі у визначенні складу натуральних чисел, помітні помилки в обчислювальних операціях, таких як додавання, віднімання, помилки в запису багатозначних чисел, труднощі у розв'язанні задач зафіксовані на всіх етапах вирішування, погане орієнтування у завданні, помилки в ході розв'язання, помилки в виборі арифметичної дії, в обчисленнях, також погано орієнтується в одиницях виміру величин. Взявши до увагу велику кількість несформованих або порушених функцій, вважаємо за доцільне оволодіння математикою винести в корекційну роботу.

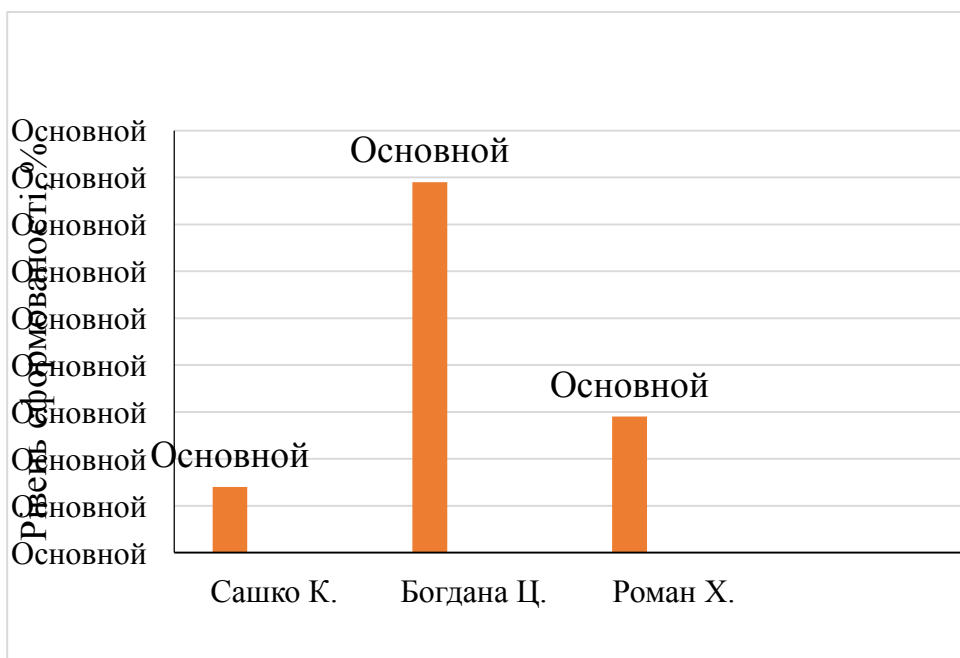


Рис. 2.2. Рівень сформованості математичних знань і вмінь в учнів з психофізичними вадами, які навчаються в умовах інклюзії.

У Богдани Ц. оволодіння математикою, це найменше сформований компонент навчальних умінь і навичок (79%), труднощі існують при засвоєнні геометричних форм, помилки в обчислювальних операціях, на етапі розв'язання задач – труднощі орієнтування в завданні. Виходячи з виявлених утруднень, можна порекомендувати вчителю математики більше уваги приділяти розбору завдання, так як Богдана Ц. потребує більш детального розтлумачення.

У Романа Х. ступінь оволодіння математикою складає 29%, порушення зафіксовані при засвоєнні геометричних форм, слабке розуміння значення числа, помилки в обчислювальних операціях, в запису багатозначних чисел, труднощі в розв'язанні задач на всіх етапах розв'язання, а також погане знання одиниць виміру.

Щоб зрозуміти, що заважає учням у засвоєнні навчальних навичок, були продіагностовані основні шкільно-значущі функції, результати обстеження зафіксовані в таблицях, розміщених у Додатку Б.

Аналізуючи результати дослідження рівня сформованості навчальної діяльності (табл. Б.1), можна сказати наступне: навчальна мотивація у всіх учнів на низькому рівні, в усіх викликає утруднення орієнтування у завданні саме в словесній формі і також всі не вміють здійснювати самоконтроль по ходу діяльності і за її результатом. Умінням планувати хід діяльності з виконання завдання та утримувати мету діяльності до кінця виконання завдання володіє лише Богдана Ц. Також лише вона вміє здійснювати самооцінку діяльності та визначати загальний спосіб виконання завдань певного виду. Треба зауважити, що у Богдани помічена швидка втомлюваність, а у Сашка К. і Романа Х. особливості діяльності характеризуються повільністю.

Оцінка стану зорового сприйняття (табл. Б.2) показала, що всі досліджувані школярі мають недоліки сформованості зорового сприйняття, але ця функція є найбільш збереженою у всіх в порівнянні з сформованістю інших функцій (рис. 2.4).

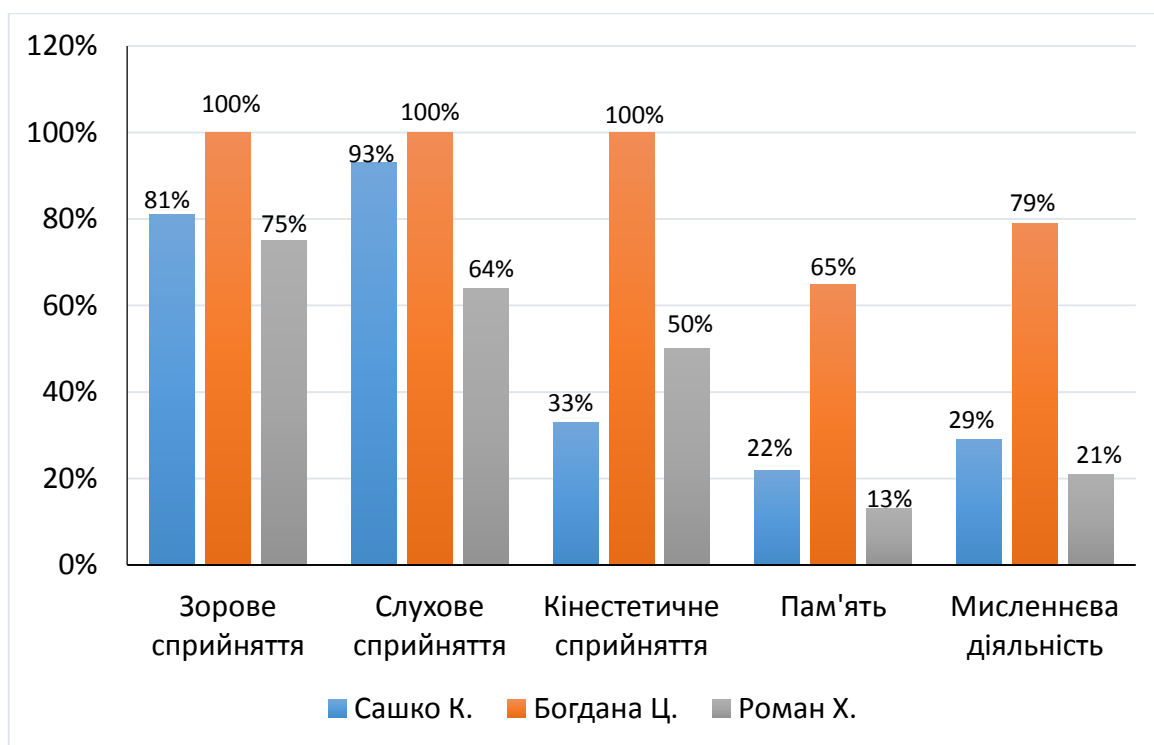


Рис. 2.4. Стан сформованості основних шкільно-значущих функцій в учнів з психофізичними вадами, які навчаються в умовах інклюзії.

Недоліки виявлені у Сашка К. і Романа Х. в ранжуванні кольорових відтінків основних кольорів, при предметному сприйнятті утруднення при складанні зображень з частин за зразком. При сприйнятті сюжетних зображень, викликає утруднень в них виділення істотних і другорядних деталей зображення. У Романа Х. виявлені утруднення при виділенні частин зображення, їх зовнішніх ознак.

Стан слухового сприйняття (Таблиця Б.4) переважно має не суттєві відхилення в Сашка К. (93%), у Богдани Ц. сформований на (100%) і нижчий рівень у Романа Х. (64%) (Рис.2.4).

Якщо розглянути детально, то ми бачимо в Сашка К. лише утруднення сприйняття немовленнєвих звуків в відтворенні ритмів. У Романа Х. порушено почуття ритму в сприйнятті і відтворенні ритмів, фонематичний аналіз, а саме впізнавання звуку на фоні слова, виділення звуку зі слова, а також фонематичний синтез. Зважаючи на те, що стан

фонематичного сприйняття впливає на формування навички письма і читання доцільно роботу по формуванню слухового сприйняття додати в корекційно-розвивальний компонент.

Аналізуючи результати дослідження кінестетичного сприйняття та рухової сфери тонких рухів (Таблиця Б.6), виявлено: дана функція у Богдани Ц. сформована, у Романа Х. (50%), а у Сашка К. лише (33,3%). Так недоліки виявлено в артикуляційній моториці у Романа Х., недоліки тонкої моторики є і у Сашка К. і у Романа Х., при статичній і динамічній координації рухів однією рукою без помилок, а двома руками – помилки, ритмічна координація рухів – у Сашка К. недоліки координації і однією рукою і двома, а у Романа Х. тільки двома.

Розглядаючи графічні вміння, бачимо утруднення у обох хлопчиків при обведенні трафарету і шаблону, при малюванні за зразком, помилки в відтворенні у обох вигнутих, хвилястих ліній, кіл, овалів. Також недоліки у хлопчиків у малюванні фігур заданої конфігурації, з'єднанні точок прямими лініями і при штрихуванні. У досліджуваних дітей ведуча рука права.

Вивчаючи результати дослідження пам'яті (Таблиця Б.8) можемо зафіксувати рівень сформованості у Сашка К. на (22%), у Богдани Ц. на (65%) і у Романа Х. (13%). Так, зорова пам'ять розвинена найкраще в усіх учнів, недоліки помічені у Сашка К. і Романа Х. при відстроченому відтворенні після запам'ятовування. Слухова пам'ять у Сашка та Романа має недоліки по всіх показниках, а у Богдани Ц. при відстроченому відтворенні.

Ніхто з дітей не володіє прийомами опосередкованого запам'ятовування, такими як використання зовнішніх, смислових опор. Маючи такі показники сформованості пам'яті, доцільно роботу над розвитком цієї функції додати до корекційної роботи, а вчителям порадити на уроках використовувати більше наочності, для кращого сприйняття та запам'ятовування навчального матеріалу.

Аналізуючи результати дослідження мисленнєвої діяльності (таблиця Б.9) виявлено: рівень сформованості цієї ланки у Сашка К. на (29%), у Богдани Ц. на (79%), у Романа Х. – (21%) (Рис.2.4). Хлопчики нездатні самостійно цілеспрямовано аналізувати і планувати рішення мисленнєвої задачі, виділяти і об'єднувати частини і системи ознак в єдине ціле, встановлювати подібності та відмінності між об'єктами, об'єднувати в групи за істотними ознаками, виконувати групування однієї множини об'єктів у різних варіантах, будувати серіаційні ряди, робити висновки.

У Романа Х. відсутнє вміння здійснювати самоконтроль за результатом розумових дій, а Сашко К. взмоє здійснювати самоконтроль лише попередній. Богдана Ц. вміє виконувати мисленнєві дії на основі сприйняття, а на основі уявлення відчуває утруднення, не має утруднень при встановленні взаємовідношень, вміє робити висновки, а самоконтроль здійснює лише попередній як і хлопці.

Аналізуючи результати дослідження усного мовлення (таблиця Б.10), встановлено, що потребують розвитку зв'язного мовлення хлопці, так як мають утруднення при переказі і розповіді, при підборі антонімів, синонімів, при словотворенні. Богдана Ц. також має, але значно менші утруднення, а саме помічені при продуктивних видах мовлення (складання розповіді за серією картинок, опису).

Таким чином, аналіз результатів дослідження стану сформованості шкільно-значущих функцій та причини труднощів учнів з психофізичними вадами, які навчаються в умовах інклюзії (таблиця 2.1.), показав, що утруднення в засвоєнні однакових предметів у різних учнів обумовлені різними причинами, а значить і допомога в подоланні цих утруднень повинна бути різною.

Враховуючи те, що ці діти навчаються вже у 6-ому та 7-ому класах, проблема подолання труднощів у навчанні має дуже важливе значення. Тому необхідно забезпечити цілеспрямований корекційно-педагогічний супровід цих школярів.

Таблиця 2.1.

Загальна характеристика труднощів у навчанні та їх причин в досліджуваних учнів

Шкільно-значущі функції		Учні		
		1	2	3
Предмети, по яких учні зазнають труднощів у навчанні	Читання	-	-	+
	Письмо	+	+	+
	Математика	+	+	+
Причини труднощів дітей у навчанні (несформовані функції, уміння)	Навчальна діяльність	+	+	+
	Зорове сприйняття	-	-	+
	Просторове орієнтування	-	-	-
	Слухове сприйняття	+	-	+
	Мовленнєвий аналіз і синтез	+	-	+
	Кінестетичне сприйняття, рухова сфера тонких рухів	+	-	+
	Інтегративні функції	±	+	±
	Пам'ять	+	-	+
	Мисленнєва діяльність	+	+	+
	Усне мовлення	+	+	+

2.3. Завдання і зміст корекційної роботи, спрямованої на подолання труднощів у навчанні

Аналіз результатів дослідження рівня сформованості загальнонавчальних навичок дав змогу визначити напрямки корекційно-розвиваючої роботи. Отримані результати дають підстави для визначення пріоритетних напрямків і завдань корекційної роботи з кожним учнем

(Додаток В). В перспективному плані корекції (таблиця В.1) сформульовані напрямки корекції і основні завдання для кожного учня.

Робота з формування навчальної діяльності може здійснюватися на уроках з будь-якого шкільного предмету. Вчителям можна порадити використовувати поєднання різних форм роботи та різноманіття інтерактивних методів на уроках, вони надають вчителю великі можливості по реалізації завдань з розвитку загально-навчальних вмінь та навичок учнів. Навчання доцільно організувати шляхом практичної та ігрової діяльності. Особливу увагу потрібно приділити використанню наочності під час навчальних занять [1, 15].

Враховуючи індивідуальні особливості розвитку і різний характер утруднень в формуванні шкільно-значущих функцій, спираючись на розроблений перспективний план розвитку учнів, доцільно виділити коло найближчого розвитку для кожного учня.

Для Богдани Ц., так як утруднення в засвоєнні навчальної програми викликані в першу чергу наслідком недостатньо сформованої мотивації, зниженої працездатності, педагогічної занедбаності, відсутності корекційно-педагогічної допомоги в перші роки навчання, доцільно в коло найближчого розвитку віднести:

- розвиток навчальної мотивації;
- розвиток вміння здійснювати самоконтроль діяльності;
- формувати вміння володіти прийомами опосередкованого запам'ятовування.

Для Сашка К. для подолання труднощів оволодіння математикою, доцільно в коло найближчого розвитку віднести:

- розвиток навчальної мотивації;
- розвиток дрібної та загальної моторики;
- подолання труднощів засвоєння геометричних форм;
- розвиток розуміння кількісного значення числа;
- розвиток обчислювальних операцій;

- розвиток вміння здійснювати самоконтроль діяльності;
- розвиток слухомовленнєвої пам'яті.

Для Романа Х. для подолання труднощів оволодіння письмом і читанням доцільно в коло найближчого розвитку віднести:

- розвиток навчальної мотивації;
- розвиток фонематичного аналізу і синтезу;
- розвиток мовного аналізу і синтезу;
- розвиток вміння здійснювати самоконтроль діяльності;
- розвиток слухомовленнєвої пам'яті.

Мотивація є одним з найбільш важливих компонентів учбової діяльності. Вона є джерелом активності учня, спонукає його до пізнання та розвитку.

Педагог може використовувати різноманітні прийоми формування навчально-пізнавальної мотивації:

- формування відкритих, довірливих відносин у класі, а також з учнем;
- для усвідомлення і зміцнення мотиву - створення ситуацій вибору;
- використання широких соціальних і пізнавальних мотивів;
- загальна доброзичлива атмосфера в класі;
- цікавість і емоційність викладу;
- проблемність викладу;
- можливість застосувати навички, вміння, у практичній діяльності;
- реалістичність, досяжність і стійкість цілей;
- актуалізація реальних потреб дитини;

Стимулювати учня до висловлення опосередкованих оцінок можна за допомогою запитань типу [14, 15]:

- що ти запам'ятав у ході уроку? Які теми з даного розділу ти запам'ятав?;

- що ти зрозумів у під час уроку? У чому розібрався? Що для тебе було на уроці складно робити, викликало найбільші труднощі?;

- що тобі більше всього сподобалось під час уроку? Які обговорювані на уроці питання викликали в тебе найбільший інтерес?.

Формування вміння володіти прийомами опосередкованого запам'ятовування можна досягнути навчивши дитину таким прийомам як групування, визначення опорних пунктів, складання плану, класифікація, структурування, асоціації, схематизація, перекодування, виявлення аналогів, повторення. Завдання вчителя-дефектолога навчити дитину прийомам запам'ятовування, навчити їх застосовувати, а завдання вчителя-предметника підказати, нагадати, допомогти застосувати той чи інший прийом [15].

Наприклад, дефектолог може застосовувати таку дидактичну гру, як «Кожне слово щось позначає»:

Завдання. Необхідно швидко запам'ятати багато слів. Послухай і повтори! Увага! Слова: сир, сукня, книга, ковбаса, компот, шарф, олівець, костюм, папір, варення, штани, зошит, суп, ручка.

Всі слова після одного зачитування запам'ятати неможливо. Але можна знайти спосіб запам'ятовування. Слова завжди щось позначають. Уяви те, що позначають ці слова, вони позначають конкретні групи: продукти, одяг, шкільне приладдя. Групи легко розташувати по місцях: продукти – в холодильник, одяг – в шафу, шкільне приладдя – в портфель.

А тепер пригадати, що і куди ми розташуємо.

Для розвитку фонематичного аналізу і синтезу варто застосовувати вправи на корекційно-розвивальних заняттях такі як:

- вставити пропущені літери в слова;
- підібрати слова, в яких заданий звук був би на першому, другому, третьому місці;
- вибрати з речень слова з певною кількістю звуків;
- додати різну кількість звуків до одного й того ж складу, щоб вийшло слово: па – (пар), па – (парк), па – (паром);
- скласти якомога більше слів з одного слова;

- ребуси, кросворди и т. ін.

Вправа "Усвідомлення словесного матеріалу". Використовується для тренування як зорової пам'яті, так і слухової. Мета цієї вправи - примусити дітей поміркувати про слова. Вчитель говорить: "Зараз я читатиму (показувати) (залежно від тренуваного типу пам'яті) слова, почувши (побачивши) кожне слово, уявляйте собі зовнішній вигляд даного предмету, його смак, запах, звуки, які він може видавати, і т. п. Наприклад, зубна паста на вигляд біла і блискуча, з м'ятним запахом і смаком гострим і солодким одночасно" [13].

Як попереднє тренування можна запропонувати дітям спочатку описувати вголос образи, що викликаються за допомогою відчуттів, і лише після цього переходити до роботи "тільки подумки".

Для розвитку рухової активності в корекції порушень розвитку, використовуючи «ефект неспрямованої корекції», на кожному уроці бажано проводити кінезіологічні вправи. Вони дають можливість задіяти ті ділянки мозку, які раніше не брали участі в навчанні. У ході занять у дитини розвиваються міжпівкульні зв'язки, поліпшується пам'ять і концентрація уваги. Спостерігається значний прогрес у здібностях до навчання та вміння керувати своїми емоціями. Вправи потрібно проводити щодня, їх основний комплекс представлено у таблиці 2.2 [38, 45].

Таблиця 2.2

Комплекс кінезіологічних вправ для школярів з психофізичними порушеннями

№	Назва вправи	Зміст вправи
Тілесні рухи. Мета: синхронізувати роботу півкуль.		
1.	«Людина-павук»	Стати обличчям до стіни, ноги на ширині плечей, долоні покласти на стіну на рівні очей. Пересуватися уздовж стіни вправо, потім уліво приставним кроком, руками й ногами рухати паралельно. Далі робити рухи лівою рукою і правою ногою, правою рукою і лівою ногою.

Таблиця 2.2 (продовження)

2.	«Незвичайне крокування»	Крок лівою ногою супроводжувати змахом лівої руки. Крок правою ногою супроводжувати змахом правої руки
3.	«Око-мандрівник»	Початкове положення стоячи. Не повертаючи голови, знайти очима будь-який предмет, який назвав педагог
Дихальні вправи. Мета: активізувати роботу стовбурових відділів мозку; розвивати праву півкулю.		
4.	Вдих, пауза, видих, пауза.	Ефективно використовувати образне уявлення (візуалізацію), тобто підключати праву півкулю.
5.	Дихання тільки через ліву, праву ніздрю	Дихання тільки через ліву ніздрю активізує роботу правої півкулі головного мозку, сприяє заспокоєнню й релаксації. Дихання тільки через праву ніздрю активізує роботу лівої півкулі головного мозку, сприяє розв'язанню раціональних завдань
6.	Свічка	Початкове положення сидячи за столом. Уявити, що перед вами стоїть велика свічка. Зробити глибокий вдих та спробувати одним видихом задути свічку. А тепер уявити перед собою 5 маленьких свічок. Глибоко вдихнути та задути ці свічки маленькими порціями видиху
7.	Нирець	Початкове положення стоячи. Зробити глибокий вдих, затримати подих, при цьому закрити ніс пальцями. Присісти, ніби пірнути у воду. Порахувати до 5 і виринути — відкрити ніс і зробити видих.
8.	Хмара дихання	Початкове положення стоячи, руки опущені. Вдихнути через ніс, руки перед грудьми. Повільно видихнути через рот, малюючи коло двома руками. Тепер намалювати квадрати й трикутники
Гімнастика мозку. Мета: розвивати міжпівкульну взаємодію		

Таблиця 2.2 (продовження)

9.	«Кулак - ребро - долоня»	Вправи сприяють зниженню стомлюваності, підвищенню здатності до довільного контролю, прискоренню психомоторних процесів, виникненню позитивних емоцій, покращенню настрою дітей.
10.	«Лезгинка»	
11.	«Вухо - ніс»	
12.	«Будинок – їжачок - замок»	
13.	«Гусак - курка - півень»	
14.	«Зайчик - коза - виделка»	
Для покращення дрібної і загальної моторики доцільно виконувати корекційні вправи для м'язів рук, ліктя, кисті, пальців, зняття спазмів.		
15.	Рука-кулак	Дитина стискає руки в кулак, потім різко відпускає пальці — настає повне розслаблення. Пальці треба розводити якомога ширше один від одного.
16.	«Піраміда»	Стиснувши руки в кулаки, треба натискати правим кулаком лівий, тобто «будувати піраміду», яка стає все вищою й вищою. Кулаки треба ставити один на один якомога сильніше
17.	Кругові рухи	Кругові ритмічні рухи кулачків за годинниковою і проти годинникової стрілки.
18.	Перешкода	Лікті зігнутих рук стоять на столі. Права рука намагається діставати праве плече, ліва її утримує, перешкоджає. Такі самі рухи виконує й ліва рука.
19.	Замок	Руки зчеплені в замок перед грудьми. Правою рукою намагайтеся відвести ліву руку, а лівою — праву
20.	«Піаніно»	Уявляємо, що ми граємо на піаніно. Дитина кожним пальчиком натискає на одну клавішу. Можна виготовити трафаретку (імітовані клавіші).
21.	Руки догори	Підняти руки догори долонями до себе і подивитись на них, опустити. Стежити, щоб руки не згинались у ліктях і не приводились одна до одної.

У процесі навчання методи і прийоми використовуються в різноманітних поєднаннях. Не варто недооцінювати в організації і

здійсненні навчальної діяльності учнів значення традиційних методів. Це – словесні методи: розповідь і пояснення, бесіда і діалог; наочні методи – методи ілюстрацій (показ учням ілюстрованих посібників: плакатів, малюнків, картин і портретів) і методи демонстрацій (передбачає демонстрацію приладів, дослідів, показ фільмів і слайдів); практичні методи (письмові вправи, коментування вправ) [23, 26].

Отже, формування навчальної діяльності – один з напрямків, в якому потрібно здійснювати корекційно-розвивальну роботу для того, щоб допомогти дітям бути більш успішними в засвоєнні освітньої програми.

ВИСНОВКИ

1. Інклюзивна освіта - термін, використовуваний для опису процесу навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх (масових) школах. В основу інклюзивної освіти покладена ідея, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, яка забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює особливі умови для дітей, що мають особливі освітні потреби.

2. Категорія учнів з порушеннями психофізичного розвитку неоднорідна. У неї входять діти з різними порушеннями: мови, слуху, аутичного спектру, опорно-рухового апарату, зору, затримкою психічного розвитку, інтелекту, множинними порушеннями розвитку. Залежно від виду порушення і ступеня його виразності, учні відчувають ті або інші труднощі в навчанні і формуванні комунікації.

Вчитель, який працює в інклюзивну класі, зазнає труднощів, полягають у відсутності достатніх знань про психологічні особливості дитини з особливими проблемами, її реальні можливості і методичні прийоми реалізації навчальних програм.

3. Проведене дослідження показало, що досліджувані учні мають істотні утруднення у виконанні різноманітних навчальних завдань. За причинами виникнення ці утруднення можна умовно розділити на дві групи: ті, які обумовлені стійкими недоліками окремих психічних процесів (наприклад, зорового сприйняття, мовного аналізу і синтезу та ін.), а також ті, що є наслідком недостатньо сформованої мотивації, зниженої працездатності, педагогічної занедбаності, відсутності корекційно-педагогічної допомоги в перші роки навчання.

4. Отримані результати дослідження особливостей навчальної діяльності учнів дозволили визначити основні пріоритетні напрямки і завдання корекційно-розвивальної роботи з формування загальнонавчальних навичок учнів з психофізичними порушеннями в

умовах інклюзії: розвиток навчальної мотивації, вміння здійснювати самоконтроль діяльності, корекція недоліків сприйняття, пам'яті, мислення.

5. Враховуючи індивідуальні особливості розвитку і різний характер утруднень в формуванні шкільно-значущих функцій, спираючись на розроблений перспективний план розвитку учнів, виділено коло найближчого розвитку для кожного учня. На основі цього було підібрано відповідні дидактичні ігри та вправи корекційного спрямування, які проходять апробацію з метою подальшого впровадження в навчальний процес інклюзивного класу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блум Ф. Лайзерсон, М. Мозг, разум и поведение. М.: Мир, 1989. 346 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Педагогика, 1998. 249 с.
3. Бородулина С. Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников – Ростов на Дону: Феникс, 2004. С. 168 – 169. (Сер.: Учебники, учебные пособия).
4. Борякова Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития: учебно-методическое пособие для дефектологов. М.: Гном-Пресс, 2000. С. 123 – 125.
5. Вавіна Л.С. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та затримкою психічного розвитку. К.: Видавнична група «АТОПОЛ», 2011. 180 с.
6. Валлон А. Психическое развитие ребенка. М.: Просвещение, 1968. 164 с.
7. Выготский Л.С. Основы дефектологии: В 6т. Т.5 - М.: «Педагогика», 1983. - С.170.
8. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995. 527 с.
9. Власова Т. А. Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. М.: «Просвещение», 1973. С. 178 – 183.
10. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: «Просвещение», 1973. С. 65 – 67.
11. Власова Т.А. Дети с временными задержками психического развития. М.: Педагогика, 1971. С.70 – 73.
12. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах. М.: Просвещение, 1991. 211 с.

13. Гальперин П.Я. Формирование умственных действий: Хрестоматия по общей психологии. М.: Педагогика, 1981. 284 с.
14. Гладкая В.В., Жмачинская Н.Л., Карпова С.Л. Карта психолого-педагогического обследования учащихся с трудностями в обучении : учеб.-метод. Пособие. Минск: Зорны Верасок, 2013. 68 с. (Коррекционная педагогика).
15. Гладкая В.В. Методика проведения коррекционных занятий «Развитие познавательной деятельности» с младшими школьниками с трудностями в обучении: пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования. Минск: Зорны Верасок, 2013. 115с.
16. Гозова А.П., Кулагина Ю.А., Лубовский В.И. Изучение психического развития аномальных детей. Дефектология. 1983. № 6. С. 7–12.
17. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии. М.: Педагогика, 1991. № 6.
18. Детский церебральный паралич как медико-социальная проблема // Материалы 3-ей Всеукраинской научно-практической конференции по неврологии и психиатрии детского возраста. К.: Здоров'я, 2000. 250 с.
19. Дубровинская Н.В. Нейрофизиологические механизмы внимания - М.: Наука, 1985. 144 с.
20. Єфімова С. М. Як зробити школу інклюзивною? Досвід проектної діяльності: методичний посібник. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2012. 152 с.
21. Ільяшенко Т.Д., Бастун Н.А., Сак Т.В. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання: Навчальний посібник для педагогів і шкільних психологів. К.: ІЗМН, 1997. С. 46 – 48.
22. Колупаєва А.А. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. К.: ТОВ ВПЦ Літопис ХХ, 2010. 363 с. - (Серія «Інклюзивна освіта»).

23. Колупаєва А.А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: навчально-методичний посібник. К.: Атопол, 2010. 96 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

24. Колупаєва А.А. Основи інклюзивної освіти: навч. метод. посібник. – МОН молодь спорту України, НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. К.: А.С.К., 2012. 308 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

25. Колупаєва А.А., Данілавичюче Е.А., Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

26. Колупаєва А.А. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально -методичний посібник. – К.:Видавнича група «А.С.К.», 2012. 124 с. (Серія «Інклюзивна освіта»)

27. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей: учебное пособие. М.: Издательство Московского университета, 1985. 112 с.

28. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики: Учебное пособие. – Славянск: Аркти, 2000. 203 с.

29. Липа В.А. Психологические основы педагогической коррекции.– Донецк: Либідь, 2000. 319 с.

30. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М.: Педагогика, 1989. 104 с.

31. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2006. 224 с.

32. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и корекция. М.: Просвещение, 1992. 195 с.

33. Матюхина М.В., Михальчик Т. С., Прокина Н. Ф. Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. - М.: Просвещение, 1984. 256 с.

34. Миронова С.П. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / С.П. Миронова. – Кам'янець- Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. 220 с.

35. Миронова С.П. Корекційно-педагогічний супровід інклюзивної освіти //Вісн. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. І. Огієнка. Корекц. педагогіка і психологія. 2013. Вип. 4. С. 126-131.

36. Переслени Л. И. Механизм нарушения восприятия у аномальных детей. Психофизиологическое исследование. М.: Педагогика, 1983. 160с

37. Пичугина Т.В. Шкільні проблеми: інноваційні підходи до медико-педагогічної діагностики та реабілітації // Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів. 2008. №1. С. 16-21.

38. Сак Т. В. Психологічний супровід дітей зі зниженим рівнем інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні. Науково-метод. збірник Всеукраїнської науково-практичної конференції. К., 2007. с. 40–49.

39. Сак Т. В. Педагогічні технології у навчальному процесі спеціальної школи. Дефектологія №3. 2008. С.10–14.

40. Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2005. 384 с.

41. Синьов В.М., Шеремет М.К., Руденко Л.М., Шульженко Д.І. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 7, у 2 т./ за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. Т.2. С. 323-344.

42. Смирнов А.Н. Некоторые вопросы воспитания умственно отсталых учеников // Специальная школа. 1958. №1. С. 12-14.

43. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 124 с.

44. Хомская Е.Д. Нейропсихология: Учебник для вузов. 3-е изд. СПб.: Питер, 2003. 496 с.

45. Шипицына Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога. М.: ВЛАДОС, 2003. 528 с.

46. Шиф Ж.И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. М.: АПН РСФСР, 1961. 184 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Результати діагностування загальнонавчальних навичок

Таблиця А.1

Труднощі учнів в оволодінні письмом

Симптоми труднощів Можливі причини труднощів (порушені функції)	Учні		
	1	2	3
1	2	3	4
1. Труднощі при виконанні різних видів письмових робіт			
при списуванні	-	+	+
при написанні диктанту	+	+	+
при творчих роботах (переказ, твір)	+	+	+
2. Характер труднощів при реалізації сенсомоторного рівня письма			
труднощі формування зорового образу літери, актуалізації графічного та рухового образу потрібної літери	-	-	-
нестійкий почерк (коливання нахилу, висоти і протяжності літер, невідповідність елементів літер за розміром)	+	+	+
заміни зорово подібних і близьких за написанням літер: - складених з різної кількості однорідних елементів (<i>л-м, п-т</i>); - відмінних одна від одної за розміром або напрямком одного з елементів (<i>д-б, и-у, У-Ч, д-в</i>); - відмінних одна від одної за наявністю або відсутністю одного з елементів (<i>а-о, и-ц, ш-щ</i>)	- - -	- - -	- + +
стійка дзеркальність при написанні літер <i>З, Е, є, с</i>	-	-	-
труднощі в утриманні рядка	+	+	+
труднощі в орієнтуванні на аркуші зошита, в знаходженні початку рядка	-	-	-
роздільне написання літер в слові	-	-	-
заміни, змішування літер, які позначають фонетично близькі звуки: - дзвінки і глухі парні приголосні в чіткій позиції: <i>б-п, в-ф, г-к, д-т, ж-ш, з-с</i> ; - свистячі і шиплячі: <i>с-ш, з-ж</i> та ін. - сонорні: <i>р-л</i> та ін.; - африкати та їх компоненти: <i>ц-ч, ч-щ, ц-т, ц-с</i> ; - голосні: <i>о-у, а-и, е-е</i> та ін.	- - - - -	- - - - -	+ - + + -
труднощі в позначенні на письмі м'якості приголосних голосними та ь	-	-	+
змішування літер, що позначають подібні за артикуляцією звуки (<i>д-н, б-м</i>)	-	-	-
пропуски літер, складів	+	+	+
перестановки літер в слові	-	-	+
додавання літер або складів, персеверації (інертне повторення)	-	-	+
контамінації (злипання) слів	-	-	+
роздільне написання слів	-	-	-
антиципації (передбачення) літер	-	-	-
пропуск, заміна слова в реченні	-	+	+
відсутність заголовної літери, крапки в реченні; написання кожного речення з нового рядка	- -	+ -	+ -
3. Характер труднощів при побудові тексту (психологічний рівень писемного мовлення)			
невідповідність тексту заявленій темі	+	-	+
порушення логічної послідовності	+	-	+
порушення замкнутості смислової системи, проникнення до неї сторонньої інформації	+	-	-
лаконічне перерахування подій («телеграфний стиль» викладення)	+	+	+
Сформованість навички письма, %	72	72	37,5

Труднощі учнів в оволодінні читанням

Симптоми труднощів	Можливі причини труднощів (порушені функції)	Учні		
		1	2	3
	1	2	3	4
погано запам'ятовує конфігурацію літер		-	-	-
побуквене читання		-	-	+
утруднення при злитті літер в склади, складів у слова		-	-	+
пропуски: - приголосних при збігу; - приголосних і голосних при відсутності збігу; - складів		- - -	- - -	+ + -
перестановка: - звуків; - складів		- -	- -	+ +
заміни, змішування літер, що позначають фонетично близькі звуки: - дзвінки і глухі парні приголосні в чіткій позиції: <i>д-т, з-с, б-п, ж-ш, г-к, в-ф</i> ; - свистячі і шиплячі: <i>с-ш, з-ж, с'-ш</i> ; - м'які і тверді: <i>ль-л, кі-ки</i> та ін. - задньоязикові: <i>г-к-х</i> ; - сонорні: <i>р-л, й-л'</i> ; - африкати: <i>ч-щ, ч-ц, ч-т', ц-т, ц-с</i> ; - голосні: <i>о-у, а-и, е-е, і-е</i> .		- - - - - -	- - - - - -	- + + - + + +
слабко сприймає приголосну, м'якість якої позначена літерами «є», «ю», «я».		-	-	+
змішування значень слів		+	-	+
додавання (при читанні включає до слів відсутні в них склади або окремі звуки)		-	-	+
«механічне» читання: - на рівні слова; - при читанні речень і тексту (читає речення як суму ізольованих слів, не встановлює зв'язки між словами в реченні)		-	-	+
помилки постановки наголосу в словах		+	-	+
невизначеність читання, монотонність, відсутність пунктуаційної інтонації		+	-	+
«дзеркальне читання» (читання слів справа наліво)		-	-	-
втрата рядка під час читання: - повторне зчитування одного і того ж рядка; - пропуск рядка; - зчитування вище розташованого рядка замість нижнього		- - -	- - -	- - -
човникове читання (читання з поверненням)		-	-	+
погане запам'ятовування прози і віршів		+	-	+
недиференційовані, варіативні заміни (Ж-М-Л)		-	-	-
вірно прочитується початок слова, а кінець читається з викривленнями		-	-	+
заміни, змішування графічно подібних літер під час читання - відмінних лише одним елементом (в-з, д-л, с-є); - побудованих з однакових елементів, які по-різному розташовані в просторі (т-г, х-к, п-н-и та ін.)		- -	- -	- +
використовується інтонація завершеності (крапки) в середині речення		-	-	-
не помічають невірні прочитаних слів і не виправляють власні помилки, навіть якщо отримані слова не мають сенсу («вгадуюче» читання)		+	-	+
Сформованість навички читання, %		85	100	33

Таблиця А.3

Труднощі учнів в оволодінні математикою

Симптоми труднощів	Можливі причини труднощів (порушені функції)	Учні		
		1	2	3
	1	2	3	4
труднощі засвоєння геометричних форм: геометричних фігур і геометричних тіл		+	+	+
помилки у виконанні геометричних побудов		+	-	+
труднощі формування зорового образу цифри		-	-	-
нерозуміння (слабке розуміння) кількісного значення числа		+	-	+
помилки в рахунку в прямому (зворотному) порядку		-	-	-
слабке орієнтування в ряду натуральних чисел		+	-	-
труднощі у визначенні складу натуральних чисел		+	-	-
помилки в обчислювальних операціях (додавання, віднімання, множення, ділення)		+	+	+
помилки в запису багатозначних чисел		+	-	+
труднощі в розв'язанні задач:				
погане орієнтування в завданні;		+	+	+
помилки в ході розв'язання;		+	-	+
помилки у виборі арифметичної дії;		+	-	+
помилки в обчисленнях		+	-	+
погане знання одиниць виміру (величин)		+	-	+
Оволодіння математикою, %		14	79	29

Результати обстеження навчальної діяльності та основних «шкільно-значущих» функцій

Таблиця Б.1

Навчальна діяльність

Об'єкти вивчення		Учні		
		1	2	3
1		2	3	4
1. Навчальна мотивація		-	-	-
2. Вміння орієнтуватись у завданні	поданому:			
	1) у наочній формі	+	+	+
	2) в усній словесній формі	-	-	-
	3) у письмовій текстовій формі	+	+	+
Довільність діяльності	3. Вміння планувати хід діяльності з виконання завдання	-	+	-
	4. Утримання мети діяльності до кінця виконання завдання	-	+	-
	5. Вміння здійснювати самоконтроль:			
	1) по ходу діяльності	-	-	-
	2) за її результатом	-	-	-
6. Вміння здійснювати самооцінку діяльності		-	+	-
7. Вміння узагальнювати (визначати загальний спосіб виконання завдань певного виду)		-	+	-
8. Вміння виконувати завдання:		+	+	+
	1) за зразком	-	+	-
	2) за планом (алгоритмом)	+	+	+
	3) за словесною інструкцією			
9. Працездатність		-	+	-
10. Примітки Особливості діяльності дитини (гіперактивність, повільність та ін.)		повільн	Швидка втомл.	Повільн.

Таблиця Б.2

Зорове сприйняття

Об'єкти вивчення		Учні		
		1	2	3
1. Сприйняття кольору	1.1. Диференціювання основних кольорів:	+	+	+
	1) показ	+	+	+
	2) називання			
	1.2. Ранжування кольорових відтінків основних кольорів	-	+	-
2. Предметне сприйняття	2.1. Впізнавання знайомих предметів на стилізованих зображеннях	+	+	+
	1) силуетних	+	+	+
	2) контурних			
	2.2. Зоровий аналіз і синтез предметного зображення:			
	1) виділення частин	+	+	-

Продовження табл. Б.2

	зображення, їх зовнішніх ознак 2) складання зображень з частин за зразком	-	+	-
3. Сприйняття сюжетних зображень	3.1. Зоровий аналіз і синтез зображення: 1) виділення істотних і другорядних деталей зображення 2) складання зображення з частин	- +	+ +	- +
	3.2. Емоційна ідентифікація зображених обличч (сприйняття обличч)	+	+	+
4. Сприйняття символів	4.1. Диференціація зорових образів <i>літер</i> : 1) показ 2) називання	+ +	+ +	+ +
	4.1. Диференціація зорових образів <i>цифр</i> : 1) показ 2) називання	+ +	+ +	+ +
	4.3. Зоровий аналіз і синтез: 1) літер 2) цифр	+ +	+ +	+ +
Сформованість зорового сприйняття, %		81	100	75

Таблиця Б.3

Просторове орієнтування

Об'єкти вивчення			учні		
			1	2	3
1			2	3	4
1. Уявлення про просторові ознаки об'єктів	1.1. Форма	<i>еталони форми</i> : 1) показ 2) називання	-	+	-
	1.2. Величина	<i>довгий-короткий</i> : 1) показ предметів із заданими ознаками величини 2) називання 3) порівняння	+ + +	+ + +	+ + +
		<i>тонкий-товстий</i> : 1) показ предметів із заданими ознаками величини 2) називання 3) порівняння	+ + +	+ + +	+ + +
		<i>широкий-вузький</i> : 1) показ предметів із заданими ознаками величини 2) називання 3) порівняння	+ + +	+ + +	+ + +
		<i>високий-низький</i> : 1) показ предметів із заданими ознаками величини 2) називання 3) порівняння	+ + +	+ + +	+ + +

Продовження табл. Б.3

2. Орієнтування в схемі тіла		2.1. Орієнтування в схемі власного тіла: 1) по вертикальній осі 2) ліво-праве орієнтування	+	+	+
		2.2. Орієнтування в схемі тіла людини, що стоїть навпроти: 1) по вертикальній осі 2) ліво-праве орієнтування	+	+	+
3. Уявлення про просторові відношення об'єктів	<i>Орієнтування в тривимірному просторі</i>	3.1. Орієнтування в розташуванні об'єктів відносно власного тіла: 1) над, під, вгорі, внизу 2) попереду, позаду, перед, за 3) справа, зліва	+	+	+
		3.2. Орієнтування в напрямках простору відносно власного тіла: 1) вгору, вниз 2) вперед, назад 3) вправо, вліво	+	+	+
		3.3. Орієнтування у взаєморозташуванні об'єктів відносно один одного (на, над, під, згори, знизу, перед, за, зліва, справа та ін.)	-	+	-
		3.4. Орієнтування у взаєморозташуванні об'єктів при заданому напрямку: 1) до, після, перед, за 2) перший, останній, наступний за, попередній та ін.	-	+	-
		3.5. Орієнтування в сторонах аркуша: верх, низ, права, ліва сторона, середина, центр аркуша	+	+	+
3. Уявлення про просторові відношення об'єктів (продовження)	<i>Орієнтування у двовимірному просторі</i>	3.6. Орієнтування в розташуванні об'єктів на площині аркуша: 1) відносно себе 2) відносно один одного	+	+	-
		3.7. Орієнтування в напрямках простору на площині аркуша: 1) вгору, вниз 2) вправо, вліво	+	+	+
4. Просторово-часові уявлення	4.1. Уявлення про часові послідовності: 1) частин доби 2) пор року 3) днів тижня 4) місяців року		+	+	+
	4.2. Уявлення про порядково-часові відношення в послідовності подій: 1) спочатку, потім, до, після, між, перед, за 2) раніше, пізніше		+	+	+
	4.3. Уявлення про тривалість подій та інтервалів між ними (що довше, що коротше)		+	+	+
	4.4. Орієнтування в індивідуальному часі: 1) вчора-сьогодні-завтра 2) теперішнє-минуле-майбутнє		+	+	+
	4.5. Орієнтування у зовнішньому часі: 1) за годинником 2) за календарем		-	-	-

Таблиця Б.4

Слухове сприйняття

Об'єкти вивчення		учні			
		1	2	3	
1		2	3	4	
1. Слухове сприйняття немовленнєвих звуків	1.1. Розрізнення немовленнєвих звуків	+	+	+	
	1.2. Почуття ритму: 1) сприйняття (розрізнення) ритмів 2) відтворення ритмів	+	+	-	
2. Слухове сприйняття мовленнєвих звуків	2.1. Фонематичне сприйняття	+	+	+	
	2.2. Фонематичний аналіз	1) диференціація фонем на слух 2) диференціація фонем у власній вимові	+	+	+
		<i>простий:</i> 1) впізнавання звуку на фоні слова	+	+	-
		2) виділення звуку зі слова (на початку і в кінці слова)	+	+	-
	2.2. Фонематичний аналіз	<i>складний:</i> 3) визначення місця звуку в слові	+	+	+
		4) визначення послідовності звуків у слові	+	+	+
		5) визначення кількості звуків у слові	+	+	+
2.3. Фонематичний синтез	+	+	-		
2.4. Фонематичні уявлення (підбір слів на заданий звук)	+	+	+		
3. Вміння перекодування: 1) фонема – артикулема – графема (складання схем слів) 2) графема – артикулема – фонема («читання» схем слів)		+	+	+	
Сформованість слухового сприйняття		93	100	64	

Таблиця Б.5

Мовний аналіз і синтез

Об'єкти вивчення		Учні		
		1	2	3
1. Мовний аналіз і синтез на рівні тексту	1.1. Виділення речення з тексту	-	+	-
	1.2. Визначення меж речення	-	+	-
2. Мовний аналіз і синтез на рівні речення (аналіз структури речення)	2.1. Виділення слів з речення	+	+	+
	2.2. Визначення послідовності слів, місця слів у реченні	+	+	+
	2.3. Складання речення зі слів	+	+	+
3. Складовий аналіз і синтез	3.1. Поділ слів на склади	+	+	+
	3.2. Визначення кількості складів у словах	+	+	+
	3.3. Складання слів зі складів: 1) із заданою кількістю складів 2) з певним складом на початку (в кінці) слова	+	+	+

Таблиця Б.6

Кінстетичне сприйняття, рухова сфера тонких рухів

Об'єкти вивчення		Учні			
		1	2	3	
1		2	3	4	
1. Артикуляційна моторика	1.1. Розрізнення у вимові подібних за артикуляцією звуків (д-н, б-м та ін.)	+	+	+	
	1.2. Диференціація у вимові звуків у складних сполученнях приголосних звуків	+	+	+	
Тонка моторика рук	координація рухів пальців і кистей рук	2.1. Статична координація рухів (утримання статичних поз): 1) однією рукою 2) двома руками одночасно	+	+	+
		2.2. Динамічна координація рухів: 1) однією рукою 2) двома руками одночасно	+	+	+
		2.3. Ритмічна координація рухів: 1) однією рукою 2) двома руками одночасно	-	+	+
		2.4. Обведення: 1) трафарету 2) шаблону	-	+	-
		2.5. Малювання ліній, фігур за зразком: 1) прямих ліній 2) вигнутих, хвилястих 3) кіл, овалів	+	+	+
		2.6. Малювання ліній, фігур заданої конфігурації: 1) прямих ліній 2) вигнутих, хвилястих 3) кіл, овалів	-	+	-
	графічні вміння	2.7. З'єднання точок прямими лініями	-	+	-
		2.8. Штрихування	-	+	-
	4. Примітка ведуча рука (п – права, л – ліва); сила/слабкість м'язів кисті руки або ін.		п	п	п
	Сформованість кінстетичного сприйняття, %		33,3	100	50

Таблиця Б.7

Інтегративні функції

Об'єкти вивчення		Учні		
		1	2	3
1. Координація в системі «око-рука» (зорово-моторна інтеграція)	1.1. Проведення ліній по контуру зображення (обведення)	-	+	-
	1.2. Копіювання графічного зразка: 1) розташованого перед дитиною 2) з дошки	+	+	+
	1.3. Конструювання за заданим зразком: 1) розташованим перед дитиною 2) з дошки	+	+	+
2. Координація в системі «вухо-рука» (слухо-моторна інтеграція)	Виконання за словесною інструкцією: 1) окремих дій 2) рухових програм (ланцюжка дій)	+	+	+
		-	+	-

Таблиця Б.8

Пам'ять

Об'єкти вивчення		Учні		
		1	2	3
1		2	3	4
1. Зорова пам'ять	запам'ятовування ряду предметних картинок: 1) відтворення після пред'явлення 2) відтворення відстрочене	+	+	+
	запам'ятовування ряду символічних фігур: 1) відтворення після пред'явлення 2) відтворення відстрочене	+	+	+
	запам'ятовування організованої за змістом зорової інформації (сюжетна картинка): 1) відтворення після пред'явлення 2) відтворення відстрочене	+	+	-
	запам'ятовування пред'явленої текстової інформації: 1) відтворення після пред'явлення 2) відтворення відстрочене	+	+	-
	запам'ятовування пред'явленої текстової інформації: 1) відтворення після пред'явлення 2) відтворення відстрочене	-	+	-
2. Слухोмовленнєва пам'ять	запам'ятовування груп слів: 1) відтворення після пред'явлення 2) відтворення відстрочене	-	+	-
	запам'ятовування речення: 1) відтворення після пред'явлення 2) відтворення відстрочене	-	+	-
	запам'ятовування тексту: 1) відтворення після пред'явлення 2) відтворення відстрочене	-	+	-
3. Володіння прийомми опосередкованого запам'ятовування	3.1. Використання зовнішніх опор: 1) підрахунок кількості елементів 2) графічна опора (замальовка) 3) асоціація 4) мнемосхема	-	+	-
	3.2. Використання смислових опор: 1) опорні пункти 2) план 3) аналогія 4) групування 5) таблиця, схема	-	+	-
Розвиток пам'яті, %		22	65	13

Мисленнєва діяльність

Об'єкти вивчення		Учні			
		1	2	3	
1		2	3	4	
1. Орієнтування в умовах мисленнєвої задачі	1.1. Вміння цілеспрямовано аналізувати умови мисленнєвої задачі	-	+	-	
	1.2. Вміння планувати рішення мисленнєвої задачі	-	+	-	
2. Рішення мисленнєвої задачі	2.1. Вміння виконувати мисленнєві дії	2.1.1. Виділення частин і системи ознак об'єкта (аналіз): 1) на основі сприйняття 2) на основі уявлень	- -	+ -	- -
		2.1.2. Об'єднання частин і ознак в єдине ціле (синтез): 1) на основі сприйняття 2) на основі уявлень	- -	+ -	- -
		2.1.3. Встановлення подібності та відмінності між об'єктами (порівняння): 1) на основі сприйняття 2) на основі уявлень	- -	+ +	- -
		2.1.4. Об'єднання в групи за істотними ознаками (узагальнення)	-	+	-
		2.1.5. Групування: 1) за заданою основою 2) за самостійно знайденою основою	+ -	+ +	+ -
		2.1.6. Виконання групування однієї множини об'єктів у різних варіантах (в залежності від основи)	-	+	-
		2.1.7. Побудова серіаційних рядів (серіація)	-	-	-
	2.2. Вміння встановлювати взаємовідношення	2.2.1. Рід – вид	-	+	-
		2.2.2. Ціле – частина	+	+	+
		2.2.3. Причина – наслідок	-	+	-
		2.2.4. Протилежність	+	+	+
		2.2.5. Послідовність	+	+	+
		2.2.6. Рівність і нерівність двох величин або двох множин (більше, менше, порівну)	+	+	+
		2.2.7. Встановлення закономірностей	+	+	-
3. Вміння здійснювати самоконтроль за результатом розумових дій:		+	+	-	
1) попередній		-	-	-	
2) поточний		-	-	-	
3) завершальний		-	-	-	
4. Вміння робити висновки		-	+	-	
Розвиток мисленнєвої діяльності, %		29	79	21	

Усне мовлення

Об'єкти вивчення		Учні				
		1	2	3		
1		2	3	4		
1. Адекватне (за значенням) вживання слів у мовленні		+	+	+		
2. Підбір антонімів	1) іменників	-	+	-		
	2) прикметників	+	+	-		
	3) дієслів	-	+	-		
	4) прислівників	-	+	-		
3. Підбір синонімів	1) іменників	+	+	-		
	2) прикметників	+	+	-		
	3) дієслів	-	+	-		
4. Словотвір	4.1. Утворення <i>іменників</i> за допомогою суфіксів:					
	1) зменшувально-пестливих		+	+	+	
	2) утворення назв вмістилища		+	+	-	
	3) утворення назв дитинчат тварин		+	+	+	
	4) утворення назв професій		-	+	-	
	4.2. Утворення від іменників за допомогою суфіксів <i>прикметників</i> :					
	1) присвійних		-	+	-	
	2) якісних		-	-	-	
	3) відносних		-	-	-	
4.3. Утворення дієслів:						
1) зворотних		-	-	-		
2) доконаного та недоконаного виду		-	-	-		
3) префіксальних		-	+	-		
5. Словозміна	<i>іменників</i>	5.1. Вживання в мовленні граматичних форм:	+	+	+	
		1) числа	+	+	+	
		2) роду	+	+	-	
	<i>дієслів</i>	5.2. Узгодження дієслів та іменників:				
1) у числі (дієслова теперішнього часу)		+	+	+		
2) в роді (дієслова минулого часу)		+	+	+		
<i>прикметників</i>	5.3. Узгодження прикметника з іменником у називному відмінку:					
	1) однини		+	+	+	
2) множини		+	+	+		
<i>прикметників</i>	5.4. Узгодження прикметника з іменником у непрямих відмінках:					
	1) однини		+	+	+	
2) множини		+	+	+		
6. Структура речення (при самостійному складанні)	<i>глибинно-семантична</i>	6.1. Відображення глибинно-семантичних відношень:				
		1) суб'єктне		+	+	+
		2) об'єктне		+	+	+
		3) локативне		+	+	+
		4) інструментальне		+	+	+
		5) атрибутивне		+	+	+
		6) часове ¹		+	+	+

Продовження табл. Б.10

	<i>поверхова</i>	6.2. Переважаючий тип речень: 1) прості 2) складні	1	1	1
		6.3. Довжина речень: 1) 3-4 слова 2) 5-7 слів 3) 7-10 слів 4) більше 10 слів	1	2	1
7. Зв'язне мовлення	<i>репродуктивне зв'язне мовлення (переказ)</i>	7.1. <i>Переказ</i> тексту ланцюгової організації: 1) цільність 2) зв'язність ²	+	+	+
		7.2. <i>Переказ</i> тексту паралельної організації (тексту-опису): 1) цільність 2) зв'язність	+	+	-
	<i>продуктивні види зв'язного мовлення (за наочними опорами)</i>	7.3. <i>Розповідь</i> за серією сюжетних картинок: 1) цільність 2) зв'язність	+	+	-
		7.4. <i>Розповідь</i> за сюжетною картинкою: 1) цільність 2) зв'язність	-	+	-
		7.5. <i>Розповідь-опис предмета</i> : 1) цільність 2) зв'язність	-	-	-
	<i>продуктивні види зв'язного мовлення</i>	7.6. <i>Розповідь</i> за відібраними предметними картинками: 1) цільність 2) зв'язність	-	+	-
		7.7. <i>Розповідь</i> на самостійно обрану тему: 1) цільність 2) зв'язність	-	-	-

Додаток В

Перспективний план корекційної роботи

Таблиця В.1

Напрямки корекційної роботи	Завдання корекційної роботи	Учні
1	2	3
Розвиток навчальної діяльності	Розвивати навчальну мотивацію	Усі
	Розвивати вміння орієнтуватись у завданні, запропонованому в усній словесній формі	Роман Х., Сашко К.
	Формувати вміння планувати власну діяльність при виконанні завдання	Усі
	Формувати пізнавальну потребу	Усі
	Розвивати вміння давати словесний звіт про зміст і послідовність виконаних дій	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння діяти за словесною інструкцією	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння діяти по пам'яті	Богдана Ц.
Розвиток просторового орієнтування	Розвивати вміння виконувати просторовий аналіз взаєморозташування об'єктів у ряді (або в колоні) при заданому напрямку: попередній, передостанній; далі всього від)	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння співвідносити реальний простір із планом, орієнтуватися в плані кімнати (приміщення)	Роман Х., Сашко К.
	Формувати вміння складати план приміщень	Роман Х., Сашко К.
	Формувати вміння визначати час на циферблаті стрілкового годинника	Усі
Розвиток зорового сприйняття	Формувати вміння ідентифікувати відтінки кольорів	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння впізнавати предмети на схематичних зображеннях	Роман Х.
	Розвивати вміння планомірно виділяти систему зовнішніх ознак об'єкта	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння виділяти істотні (розпізнавальні) і другорядні ознаки об'єкта спостереження	Роман Х., Сашко К.
	Формувати вміння виконувати зоровий аналіз сюжетного зображення	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння виділяти головні об'єкти сюжетного зображення;	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння виділяти й характеризувати складові елементи (деталі) літер	Роман Х.
	Розвивати вміння диференціювати зорові образи літер	Роман Х.

Продовження табл. В.1

1	2	3
Розвиток слухового сприйняття	Розвивати вміння здійснювати слухове орієнтування в просторі: визначати напрямок і ступінь віддаленості, місцезнаходження джерела звуку	Роман Х.
	Розвивати вміння розрізняти й оцінювати ритми (ритмічні структури)	Роман Х., Сашко К.
	Формувати вміння відтворювати ритм за слуховим зразком (або за словесною інструкцією)	Роман Х., Сашко К.
	Формувати почуття ритму	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння розрізняти на слух фонематичні протиставлення: африкати ч-ц	Роман Х.
	Розвивати вміння розрізняти фонемати (або фонематичні протиставлення, фонематичні опозиції) у власній вимові	Роман Х.
	Розвивати вміння впізнавати звук на фоні слова	Роман Х.
Розвиток кінестетичного сприйняття, дрібної моторики рук, зорово-моторної і слухо-моторної координації	Формувати статичну координацію рухів (вміння утримувати статичну пальцеву позу поперемінно кожною рукою; ... двома руками одночасно)	Роман Х., Сашко К.
	Формувати динамічну координацію рухів (вміння плавно перемикатися з одного руху на інший однією рукою; ... двома руками одночасно)	Сашко К.
	Формувати ритмічну координацію рухів (або вміння ритмічно здійснювати переходи з однієї статичної пози в іншу однією рукою; ... двома руками одночасно синхронно; ... двома руками одночасно виконувати реципроктні рухи)	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння виконувати синхронні (або реципроктні) рухи обома руками	Сашко К.
	Розвивати вміння виконувати обведення за трафаретом (за шаблоном; за контуром зображення; за переривчастим контуром; по клітинках)	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння малювати фігури за зразком	Сашко К.
	Розвивати вміння малювати прямі лінії з дотриманням меж	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння копіювати зображення предметів (або символів) з дошки (або з аркуша)	Сашко К.

Продовження табл. В.1

1	2	3
Розвиток пам'яті	Формувати вміння створювати зовнішні опори (асоціації) для запам'ятовування матеріалу	Роман Х., Сашко К.
	Формувати вміння використовувати прийом створення зовнішніх опор («асоціація») (або «мнемосхема», «групування», створення графічних опор (замальовка) та ін.) для запам'ятовування й відтворення інформації	Роман Х., Сашко К.
	Формувати вміння створювати смислові опори (мнемічний план або виділення опорних пунктів, складання схеми, заповнення таблиці й т. п.) для запам'ятовування матеріалу	Роман Х., Сашко К.
	Формувати вміння використовувати прийом створення смислових опор («класифікація») (або «опорні пункти», «добудовування матеріалу», «аналогія», «схематизація» і ін.) для запам'ятовування й відтворення інформації та ін.	Роман Х., Сашко К.
Розвиток мислення	Розвивати вміння здійснювати самоконтроль (попереджувачий або поточний, завершальний) за результатом мислительних дій	Роман Х., Сашко К., Богдана Ц.
	Розвивати вміння знаходити різні варіанти рішення мисленнєвого завдання	Роман Х., Сашко К., Богдана Ц.
	Розвивати вміння робити висновки	Роман Х., Сашко К., Богдана Ц.
	Розвивати вміння виділяти систему ознак (властивостей) об'єктів при їх безпосередньому сприйнятті (або на основі образів-уявлень)	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння виділяти істотні й другорядні ознаки об'єктів при їх безпосередньому сприйнятті (або на основі образів-уявлень)	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння встановлювати ознаки подібності й відмінності між об'єктами при їх безпосередньому сприйнятті (або на основі образів-уявлень)	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння проводити порівняння двох об'єктів за планом, виділяючи загальні й відмітні ознаки	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння групувати об'єкти за функціональною ознакою	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння класифікувати об'єкти за родовою ознакою	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння групувати об'єкти за заданою ознакою	Роман Х., Сашко К.

Продовження табл. В.1

1	2	3
	Формувати вміння структурувати матеріал, складаючи схему (або заповнюючи таблицю)	Роман Х., Сашко К.
	Формувати вміння систематизувати поняття від більш загального до більш часткового	Роман Х., Сашко К., Богдана Ц.
	Формувати вміння доводити й захищати власні ідеї та ін.	Роман Х., Сашко К., Богдана Ц.
Розвиток усного мовлення	Розвивати вміння використовувати в мовленні слова, що мають узагальнююче значення (або називати узагальнюючим словом родові групи предметів)	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння використовувати в мовленні слова, що мають абстрактне значення	Роман Х., Сашко К., Богдана Ц.
	Розвивати вміння підбирати дієслівні слова-синоніми (або слова-антоніми)	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння підбирати антоніми	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння робити відбір і групування слів за різними ознаками: морфологічними (за спільністю кореня, префікса, суфікса) та/або лексико-семантичними (за спільністю або протилежністю значень)	Роман Х., Сашко К., Богдана Ц.
	Розвивати вміння складати смислову програму прослуханого тексту з опорою на графічну схему	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння складати предметно-графічний план знайомого оповідання самостійно	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння переказувати текст ланцюгової організації з опорою на предметно-графічну схему (або на графічну схему)	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння переказувати текст за планом з питальних речень (або розповідних речень та ін.)	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння складати питальний план тексту	Роман Х., Сашко К., Богдана Ц.
	Розвивати вміння використовувати при переказі тексту як засіб міжфразового зв'язку контекстні синоніми (або займенники)	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння варіювати в процесі переказу (або розповіді) засоби синтаксичного зчеплення речень (або міжфразового зв'язку)	Роман Х., Сашко К.

Продовження табл. В.1

1	2	3
	Розвивати вміння складати розповідь ланцюгової організації за серією сюжетних картинок	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння складати розповідь ланцюгової організації за сюжетною картинкою	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння складати розповідь-опис предмета з опорою на символічний план	Роман Х., Сашко К., Богдана Ц.
	Розвивати вміння складати розповідь-опис предмета на основі його сприйняття	Роман Х., Сашко К., Богдана Ц.
	Розвивати вміння складати розповідь-опис предмета на основі уявлень про нього	Роман Х., Сашко К., Богдана Ц.
	Розвивати вміння складати розповідь паралельної організації з опорою на символічний план	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння складати розповідь-опис пори року з опорою на картинний (предметний) план (або план у вигляді предметних картинок)	Роман Х., Сашко К., Богдана Ц.
	Розвивати вміння складати розповідь на задану тему	Роман Х., Сашко К., Богдана Ц.
	Розвивати вміння складати розповідь ланцюгової організації з опорою на готовий предметно-графічний план із введенням дітей у типову ситуацію (або в нетипову ситуацію)	Роман Х., Сашко К., Богдана Ц.
	Розвивати вміння складати розповідь ланцюгової організації з опорою на частково заданий предметно-графічний план із введенням дітей у типову ситуацію (або в нетипову ситуацію)	Роман Х., Сашко К., Богдана Ц.
	Розвивати вміння складати кілька варіантів розповіді за однією й тією ж предметно-графічною схемою (або за планом)	Роман Х., Сашко К., Богдана Ц.
	Розвивати вміння складати розповідь на основі графічного плану	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння складати розповідь з додаванням попередніх (та/або наступних подій)	Роман Х., Сашко К.
	Розвивати вміння складати текст комбінованого типу, структура якого включає в оповідальну канву елементи опису	Роман Х., Сашко К.

**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, Куртєва Наталя Андріївна, 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;
- 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 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.

Куртєва Наталя

_____ (дата)



_____ (ім'я, прізвище)

