

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
Навчально-науковий інститут педагогіки і психології
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ХИМЧЕНКО Марина Володимирівна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ В
УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

Спеціальність 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійна програма Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Галузь знань: 01 Освіта Спеціальна освіта/Педагогіка

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістр

Науковий керівник
_____ О. В. Боряк
доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти
« ____ » _____ 2021 року

Виконавець
_____ М. В. Химченко
« ____ » _____ 2021 року

Суми 2021

ЗМІСТ

ЗМІСТ.....	2
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	4
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1	10
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	10
1.1. Сутність поняття «інтелектуальні порушення» у психолого-педагогічній літературі.....	10
1.2. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня	15
1.3. Нормативно-правове забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні	18
Висновки до розділу 1	23
РОЗДІЛ 2	26
ДОСЛІДЖЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ	26
2.1. Вивчення особливостей здійснення психолого-педагогічного супроводу обраної категорії дітей	26
2.2. Корекційно-розвивальні технології у навчанні учнів з інтелектуальними порушеннями	28
2.3. Результати констатувального етапу дослідження.....	37
Висновки до другого розділу	47
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	50

3.1. Організація уроку та розподіл обов'язків вчителя та асистента вчителя в інклюзивному класі. Головні аспекти складання ІПР.	52
3.2. Корекційно-розвиткові заняття як невід'ємна складова інклюзивного навчання. Власні розробки.	57
3.3. Залучення батьків дітей з ООП до освітнього процесу.	63
3.4. Соціалізація дитини з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня в умовах освітнього процесу.	63
3.5. Результати формувального етапу дослідження.	64
Висновки до третього розділу.	74
ВИСНОВКИ	77
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	79
ДОДАТКИ	Error! Bookmark not defined.

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ІНП – Індивідуальний навчальний план

ІП – інтелектуальні порушення

ІПР – Індивідуальна програма розвитку

ІРЦ – Інклюзивно-ресурсний центр

КППС – команда психолого-педагогічного супроводу дитини

КРЗ – корекційно-розвиткові заняття

МКЗ 10 – міжнародна класифікація захворювань десятого перегляду

НУШ – Нова українська школа

ООП – особа, яка має особливі освітні потреби

ПФП – психофізичні порушення

СПО – Соціально-побутове орієнтування

ЦНС – центральна нервова система

ВСТУП

Актуальність теми. На сьогодні в Україні всі діти та їхні батьки мають право вибору такої форми навчання, яка, на їхню думку, є найбільш результативною та актуальною. Для дітей з особливими освітніми потребами, далі ООП, в сфері освіти існують дві форми – інклюзивна та спеціальна. В сучасному світі досить стрімко розвивається перша, і діти з інтелектуальними порушеннями, далі ІП, активно включаються в заклади загальної середньої освіти(ЗЗСО), які надають психолого-педагогічний супровід, далі ППС як дітям з психофізичними порушеннями(ПФП) так і типовим учням. Взагалі, інтеграція дітей з ІП в звичайні школи, дивлячись на досвід європейських країн, триває близько 10-20 років, в українському суспільстві ж інклюзія є досить новою формою навчання, яка втілюється лише близько п'яти років. Така організація освітнього простору прогнозує підвищення соціальних показників, проте чи готовий колектив школи вдосконалюватися, клас в якому навчатиметься особлива дитина допомагати, сама дитина взаємодіяти з соціумом, а батьки бути не тільки спостерігачами, а й активними учасниками, це питання залишається невирішеним та потребує нових практичних досліджень.

Про те, що організація інклюзивного навчання дітей з ООП розвивається на законодавчому рівні свідчать вже наявні нормативно-правові документи та їх постійне оновлення з питань інклюзії та ППС дітей з особливими освітніми потребами: Накази МОН України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання», «Про затвердження Плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі», «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної

освіти» та «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти», що набирає чинності з 1 січня 2022 року.

Питання інклюзивного навчання, виховання, створення корекційно-розвивального простору та забезпечення ППС для дітей з ІП, в тому числі з ІП помірного ступеня виступають предметом вивчення для багатьох науковців (О. Боряк, Г. Блеч, О. Гаврилов, І. Гладченко, В. Заремба, Ю. Косенко, Н. Ліщук, В. Синьов, О. Хохліна, С. Миронова, А. Міненко, Н. Морозова, І. Сухіна, С. Трикоз, О. Чеботарьова, Н. Ярмола, та інші).

Проте, питання супроводу інклюзивного навчання учнів з ІП помірного ступеня, хоч і є нормативно-забезпеченим та вивченим у психолого-педагогічній літературі, але потребує додаткових досліджень та практичних напрацювань. Адже у більшості наукових праць висвітлюється ППС на рівні спеціального закладу і, невелика кількість робіт саме з питання його забезпечення в ЗЗСО, які звикли працювати за іншими критеріями; впевненості в тому, що інклюзивна форма навчання стане результативною як в розвитку потенційних можливостей з різних навчальних предметів так і стану психофізичного розвитку та соціалізації обраної категорії дітей.

Зв'язок роботи з науковою темою кафедри. Дослідження виконано в межах наукової теми кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка: «Корекційно-реабілітаційна діяльність в сучасному освітньому просторі» (державний реєстраційний номер 0121U09109).

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання.

Для досягнення поставленої мети визначено такі основні **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз ППС осіб з ІП та визначити методичні аспекти його реалізації.
2. Дослідити основні проблеми реалізації ППС учнів з ІП в сучасному освітньому просторі.

3. Визначити значення корекційно-розвиткових технологій та особливості їх використання з учнями з ІП.

4. Розробити зразки корекційно-розвиткових занять, модифікації навчального матеріалу, ІПР та ІНП.

5. Обґрунтувати та експериментально перевірити вплив комплексного психолого-педагогічного супроводу на учнів з ІП помірного ступеня.

Об'єкт дослідження: пізнавальний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня.

Предметом дослідження є психолого-педагогічний супровід учнів з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня в умовах інклюзивної форми навчання.

Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань було використано такі **методи дослідження:**

- *теоретичні* - аналіз, синтез, порівняння та узагальнення психолого-педагогічної літератури з предмету дослідження для вивчення наявного стану питання інклюзивного навчання та його особливостей для учнів з ІПР.

- *емпіричні* - спостереження, бесіди, опитування з метою збору психолого-педагогічної інформації про особливості стану реалізації ППС, застосування корекційно-розвиткових технологій, потенційних можливостей учнів з ІП помірного ступеня; психодіагностичні тести та методики для отримання показників психофізичного розвитку учнів з ІП помірного ступеня; психолого-педагогічні експерименти констатувального та формувального характеру для визначення структури, особливостей комплексного ППС та перевірки ефективності його реалізації.

- *математично статистичні* - визначення відсоткової представленості показників, що відповідали рівням складових психофізичного розвитку учнів з ІП помірного ступеня.

Теоретико-методологічною базою дослідження є психолого-педагогічні та медико-клінічні концепції навчання і виховання учнів з ІП - Л. Виготський, І. Єременко, Г. Костюк, В. Синьов та інші; способи навчання дітей з ІП помірного

ступеня піднімають у своїх наукових працях такі українські вчені як О. Боряк, Л. Вавіна, А. Висоцька, Ю. Галецька, О. Гармаш, О. Гаврилов, І. Дмитрієва, В. Золотоверх, А. Колупаєва, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов, О. Хохліна; вивчення пізнавальних процесів дітей з ІП : Л. Занков, Є. Кудрявцева, А. Ліпкіна, М. Певзнер, І. Соловйов, Ж. Шиф, Г.Сухарєва та С. Рубінштейн; забезпечення соціалізації та комплексного підходу до ППС в освітньому процесі для учнів з особливими освітніми потребами, в тому числі учнями з ППР: І. Бех, В. Бондар, Г. Блеч, А. Висоцька, О. Гаврилов, О. Чеботарьова, Ю. Галецька, І. Гладченко, Е. Данієлс , Н. Макаруч, О. Маллер, В. Мачихіна, Г. Мерсіянова, А. Міненко, С. Миронова, С. Мирський, А. Колупаєва, Н. Павлова, Б. Пінський, В. Синьов, М. Супрун, Л. Тищенко, І. Татьянчикова С. Трикоз, О. Хохліна, Н. Ярмола та інші.

Елементи наукової новизни одержаних результатів полягають в тому, що на практичному рівні проаналізовано роботу команди супроводу (КППС) стосовно забезпечення комплексного включення дитини з ІП в ЗЗСО, реалізації такої діяльності яка дійсно матиме результати.

Практичне значення здобутих результатів полягає у тому, що матеріали проведеного дослідження можуть бути використані при підготовці педагогічних працівників до роботи з дітьми з ІП помірного ступеня в ЗЗСО, користуючись наданими зразками Індивідуальної програми розвитку, Індивідуального навчального плану, модифікованих карток та матеріалів для корекційно-розвиткових занять(КРЗ) з обраною категорією дітей.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і висновки дослідження висвітлювалися у виступах та доповідях на конференціях «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі», VIII Міжнародна науково-практична конференція студентів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців»

Публікації: Основний зміст та результати дослідження проблеми ППС дітей з ІП помірного ступеня висвітлено в збірниках матеріалів конференцій «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та

світовому вимірі», у 2-х статтях – «До питання психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня в умовах інклюзивного навчання», «Корекційно-розвиткові заняття як невід'ємна складова інклюзивного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня ».

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (66) та додатків. У тексті міститься 13 таблиць, 11 рисунків, 1 формула. Загальний обсяг роботи становить 138 сторінок, з них основного тексту – 77 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

1.1. Сутність поняття «інтелектуальні порушення» у психолого-педагогічній літературі

В Україні спостерігається тенденція до збільшення кількості учнів з ООП, в тому числі з інтелектуальними порушеннями (ІП), що включаються в заклади загальної середньої освіти (ЗЗСО) у шість разів, якщо на початку 2020 року в інклюзивних класах навчалися 19345 учнів, то в 2021 році ця цифра відповідає 25 078 учням. Ці статистичні дані МОН України доводять наступне – інклюзивна форма навчання є необхідною, а її забезпечення потребує розвитку всього суспільства в цілому, його готовності сприйняти особливих дітей, на прикладі європейського досвіду. Важливо, що до ЗЗСО активно включаються діти з ІП не тільки легкого ступеня, а й помірного ступеня важкості [33].

Питання організації навчання учнів з ІП залишається предметом вивчення для багатьох вчених. У працях вітчизняних науковців поширені такі дефініції як «розумова відсталість», «олігофренія», «імбецильність», «ідіотія», «ненавчаємі діти», «дитина з вадами інтелекту» та багато інших (Л. Виготський, С. Гаррар, Е. Долл, Д. Ісаєвата, П. Ковалевський, Е. Крепелін, Ф. Платер, Дж. Ричмонд, А. Сікорський, Л. Шипіцина та інші). Ці поняття раніше були доречними і використовувалися в багатьох дослідженнях, але на сьогодні, в гуманістичному, європейському суспільстві їх використання говорить про медичний діагноз, який за правилами інклюзії розголошувати неможна. Тому, говорячи про обрану категорію дітей, важливо використовувати такі поняття як «дитина з інтелектуальними порушеннями (ІП)» або «з порушеннями інтелекту певного ступеня».

Історія розвитку понять дещо тотожних до ІП веде свій початок ще з XVIII століття, проте уявлення про це порушення існувало набагато раніше. Лише у

XVIII столітті погляди вчених стосовно нього набувають іншого, особливого значення, в цей час створюються перші класифікації психічних відхилень, вводяться різні поняття, які стосуються медичних досліджень. Ф. Платер пояснює ІІІ як вищу ступінь розладів інтелекту, пам'яті і фантазії. Ф. Пінель розглядав їх як психічні захворювання, при яких спостерігається зупинка розвитку інтелектуальних і афективних здібностей [17]. В свою чергу Ж. Ескіроль наголосив не тільки на психічних, а й соматичних проявах порушень інтелекту, вказавши на ураження головного мозку з хронічним перебігом та послабленням інтелекту, з викривленням почуттів і волі людини.

У 40-х роках XIX століття з'являється новий принцип Джона Коноплі, який мав назву «no restraint», в перекладі – «ніяких обмежень». Він стосувався відповідного відношення до людей з ІІІ та мав прихильників майже в кожній європейській країні. Принцип но-рестрента довгий час залишався провідними серед більшості країн Європи і мав позитивний вплив на ставлення суспільства до людей з особливостями розвитку [22]. З появою гуманістичних ідей пом'якшується ставлення вищих органів влади до осіб з ІІІ. Вже в 20-тих роках XIX століття У. Штерн вперше використав поняття коефіцієнту інтелекту – IQ, а вже наприкінці XIX століття активно піднімалася проблема організації системи спеціальної освіти для дітей з ІІІ. Адже демократичний процес призвів до введення обов'язкової початкової освіти для всіх. Інновації поширилися на кожну європейську країну і сприяли впровадженню систем спеціальної освіти [64].

У цей період Харків залишався центром розвитку спеціальної освіти в Україні, а велике значення у її становленні мали зусилля професора А. І. Сікорського, який висловлював думку про необхідність організації закладів, у яких змогли б навчатись, виховуватись і лікуватись діти, які мають великі труднощі в опануванні програми загальноосвітньої школи [9].

У Радянській Україні розвиток спеціальної освіти відбувався під впливом тогочасної ідеології, яка, в свою чергу, мала негативні наслідки. Проте новим етапом у розвитку корекційної педагогіки стало створення Експериментального

дефектологічного інституту, який очолив Л. С. Виготський. Вчений сформулював багато важливих теорій, які стали основою у розвитку дефектології як науки: положення про складну структуру дефекту, і порушення однієї функції або функціональної системи тягне за собою ряд відхилень, в результаті чого формується нетиповий розвиток особистості; виділення первинних відхилень і вторинного дефекту, відповідно до якого визначаються основні напрямки корекційно-розвивальної роботи з кожною дитиною; уявлення про зону актуального та найближчого розвитку; твердження про зміни у дитини з ІП співвідношення її афективної та інтелектуальної сторони. На думку вченого, діти з ІП здатні до культурного розвитку і задля їхнього успіху необхідно втілити зміни змісту освітньої роботи [8].

Г. Россолімо, в свою чергу, створив методику психодіагностики, за якою обстежував три сфери психічної діяльності: психічний тонус, а саме увага та воля, пам'ять та її різновиди і вищі процеси [46]. Е. Долл, досліджуючи ступені ІП виділив шість їх критеріїв, найперший з яких – соціальна некомпетентність, а С. Гаррар та Дж. Ричмонд виокремили два важливих критерії розвитку осіб з ІП: 1) низький рівень інтелектуальних функцій; 2) порушення адаптивної поведінки [64].

Проте, Друга світова війна повела за собою негативні наслідки, одні із них це знищення дітей з різними особливостями розвитку, закриття спеціальних шкіл, їх руйнація. Нові закони в системі освіти Радянського Союзу спричинили своєрідний поділ дітей з ПФП на «навчаємих» і «ненавчаємих». В свою чергу, дітей з тяжкими інтелектуальними порушеннями було віднесено до другої групи [9].

Зі зміною політики в Радянській Україні спостерігалось розширення мережі спеціальних шкіл. Вже у кінці 80-х років при загальноосвітніх школах, вперше, відкриваються спеціальні класи для дітей з різними ступенями ІП [55]. В свою чергу С. А. King наголошував, що визначення ІП в ті часи залишалося нечітким, адже воно базувалося саме на показниках інтелекту, а не особливостях розвитку людини.

Отже, в наукових дослідженнях існують багато варіантів до розуміння ІП, наприклад, М. С. Певзнер пояснювала їх як вид недорозвинення складних форм психічної діяльності, який виникає при ураженні плоду або внаслідок органічного ураження центральної нервової системи (ЦНС) на різних етапах внутрішньоутробного розвитку або в ранньому періоді життя дитини, в свою чергу деякі автори вважають, що при діагностиці психічного розвитку обраної категорії дітей слід враховувати такі ознаки, як стійкість, незворотність дефекту та його органічне походження (Л. С. Виготський, А. Р. Лурія, К. С. Лебединська, В. І. Лубовський, М. С. Певзнер, Г. Є. Сухарева та інші). Шипіцина Л. М. доводить що такі визначення мають деякі неточності, а саме те що ІП— це завжди органічні ураження ЦНС і наголошує що лише недорозвиток складних форм психічної діяльності є критерієм «олігофренії» [64].

В. В. Ковальов розуміє ІП як групу різних станів загальною ознакою яких є психічні недорозвинення поєднані з недостатньо розвиненим інтелектом, природжені чи набуті дитиною протягом перших трьох років життя (доповненням до цього визначення є те, що при цьому важливо враховувати спадковий фактор).

С. Я. Рубінштерн пояснив ІП як стійке порушення пізнання внаслідок органічного ураження головного мозку, а визначення, що міститься в Міжнародній класифікації хвороб 10-го перегляду (МКБ- 10) характеризує це як стан неповного розвитку психіки, якому в першу чергу притаманні порушення різних здібностей, що проявляються в період дозрівання і забезпечують загальний рівень інтелектуальності, тобто когнітивної, мовної, моторної і соціальної сфери [32].

Сучасні дослідники пояснюють термін «інтелектуальні порушення» як якісну зміну всієї психіки, особистості повністю, що є результатом перенесених дитиною органічних уражень ЦНС, як своєрідну складну особливість перебігу розвитку дитини, коли крім інтелекту порушені й емоції, воля, поведінка, фізичний розвиток людини (Г. Блеч, І. Гладченко, І. Сухіна, С. Трикоз, О. Чеботарьова, Н. Ярмола) [63].

За МКХ-10 ВООЗ та МКХ-11, як визначено чотири основні ступені інтелекту: легкий, якому відповідає IQ 69-50, в медичній класифікації позначається як F70, помірний, якому відповідає IQ від 35-ти до 49-ти і позначається як F71, тяжкий, при якому IQ від 20-ти до 34-тир'яох, позначається за класифікацією - F72 і глибокий, коли IQ нижче 20, позначається F73; також виділяють такі форми як «розумова відсталість» інша, не уточнена, проявляються мінімальні поведінкові порушення або їхня відсутність або ж значні поведінкові порушення, що потребують уваги та лікування, інші поведінкові порушення та не визначені, які мають свої особливості [32].

Щодо причин ІП, то думки науковців розділилися на дві основні групи, одні виділяють саме внутрішні причини, що полягають у негативних впливах на плід під час вагітності або спадкові фактори, інші - зовнішні фактори, пов'язані з неправильним способом життя матері, перенесені різного роду інфекції, травми при пологах чи в період раннього розвитку, різні ускладнення [64].

Важливо, що велика кількість вчених говорять про третю групу причин – ІП соціальні. Погоджуємося з думкою І. В. Войтюк, Л. Шипіциної та інших, що діти, які проживають в асоціальних сім'ях, при несприятливих умовах життєдіяльності, найчастіше зустрічаються із нерозумінням з боку батьків, зменшеною увагою до їхнього розвитку, авторитаризмом у родині, фізичними покараннями, травмами та педагогічною занедбаністю [5].

Надаємо власне визначення ІП, проаналізувавши психолого-медико-клінічні дослідження: це особливості пізнавальної діяльності, які проявляються в різних ступенях важкості та характеризуються відповідним зниженням показників психофізичного та соціального розвитку, причиною яких виступають спадкові, соціальні та набуті зовнішні фактори, які мали негативний, органічний вплив на ЦНС.

Отже, на сьогодні, головною функцією інклюзивного навчання в Україні є розвиток гуманістичного суспільства, яке готове підтримувати та допомагати особливим дітям та метою якого є соціалізація дитини з ІП, а саме формування умінь і навичок, які допоможуть в подальшому майбутньому (І. Бех, В. Бондар,

Г. Блеч, І. Бобренко, А. Висоцька, О. Гаврилов, О. Чеботарьова, Ю. Галецька, І. Гладченко, , Н. Макарчук, О. Маллер, В. Мачихіна, Г. Мерсіянова, А. Міненко, С. Миронова, С. Мирський, Н. Павлова, Б. Пінський, В. Синьов, М. Супрун, Л. Тищенко, С. Трикоз, Л. Ханзерук, О. Хохліна та інші).

1.2. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня

Особливості розвитку дітей з ООП обов'язково потрібно враховувати всім фахівцям, що працюють з ними, щоб розуміти яким чином планувати та організовувати освітній процес, адже ПФП мають великий вплив на тривалість опанування навичками та вміннями, рівень їх загального розвитку. У дослідженнях психології, медицини та педагогіки ІІ помірного ступеня зустрічається як середній ступінь порушень інтелекту, характерними ознаками якого є не сформованість пізнавальних процесів [9].

Важливими до сьогодні та актуальними залишаються дослідження Л. С. Виготського, який описав «структуру дефекту при розумовій відсталості». Вчений поділив всі порушення на первинні та вторинні та охарактеризував перші такими складовими: низька розумова працездатність, інертність нервових процесів, слабкість замикаючої кори головного мозку, низька пізнавальна активність; до вторинних порушень відніс недорозвиток вищих психічних процесів, які в подальшому призводять до незрілості особистості, що є фактором неготовності її до навчання за програмою для нормотипових учнів та самостійного життя [8].

Тому у дітей з такими порушеннями залишаються несформованими всі психічні процеси, як пізнавальні - пам'ять, увага, уява, мислення, свідомість, мова, уявлення, сприйняття, відчуття, так і емоційно-мотиваційні.

Вивчення пізнавальних процесів дітей з ІІ завжди було актуальним в спеціальній науковій літературі, такі вчені як Л.В. Занков, Є.М. Кудрявцева,

А.І. Ліпкіна, М.С. Певзнер, І.М. Соловйов, Ж.І. Шиф та інші, неодноразово піднімали це питання у своїх роботах [65; 52; 29; 18].

Так, у процесі дослідження пізнавальної діяльності дітей з ІІ, вчені Г. Є. Сухарєва та С. Рубінштейн фіксували знижений інтерес до навколишнього середовища, своєрідну пасивність, що напряду пов'язували з недорозвитком психічних процесів. З порушенням нервової системи вчені також пов'язують уповільнення процесів відчуття та сприймання, домінування процесів гальмування, що призводить до безсистемного, хаотичного сприймання навколишнього світу дитиною [47].

На думку сучасних науковців, у дітей з ІІ найбільш недорозвиненими є процеси мислення, тому порушені всі розумові операції, а саме – абстрагування, узагальнення. Такі учні байдужі до результату та самого процесу вирішення задачі, у них виникають труднощі до оволодіння навичками письма, математичними діями, обмежена практична діяльність. Учні, не слухаючи попередніх пояснень вчителя, не обмірковуючи умов, приступають до виконання тих чи інших дій. В процесі вони розуміють, що потребують допомоги з боку дорослих, проявляють негативізм [9; 5].

В. Синьов, Н. Морозова, Г. Дульнєв, Б. Пінський звертають увагу на те, що такі діти швидко втомлюються від навчання і тоді їхнє мислення характеризується застиглістю. Вони самостійно не помічають допущених помилок і рідко звертаються до вчителя з додатковими запитаннями [50; 34; 14; 42]. Отже, на уроках учні з ІІ більш пасивні, потребують зацікавленості у роботі, додаткової наочності, так як найбільш збережений у них вид мислення – наочно-дієвий.

В свою чергу найбільші труднощі виникають у дітей з ІІ помірного ступеня у запам'ятовуванні та концентрації уваги. Через слабкість замикаючої кори головного мозку спостерігається малий обсяг та уповільнення формування нових зв'язків, тому відтворення навчального матеріалу є неточним. В таких особливостях нервових процесів і розкривається основна причина уповільненого засвоєння нових знань, умінь та навичок. Внаслідок низького рівня уваги такі

діти, дивлячись на предмети чи об'єкти, не помічають властивих їм суттєвих ознак. Вони часто відволікаються на сторонні предмети під час розповіді вчителя, якщо вона не супроводжується додатковою наочністю [7].

Важливим з цього питання є дослідження Н. С. Осіпової. В своїй роботі вона взяла за основу теорію П. Я. Гальперіна про поетапне формування розумових операцій. Під час проведення експериментального дослідження в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку формувались навички самоконтролю при читанні та на письмі. Із одержаних результатів Н. С. Осіпова робить висновки, про те, що неуважність школярів у процесі читання та письма не завжди є наслідком порушення кіркової нейродинаміки. Увазі як дії самоконтролю можна і треба навчати дітей з ІП [7]. Але, варто наголосити що, увага у дітей з ІП є нестійкою, вони повільно концентруються на завданні, якщо не зацікавлені в його виконанні. Це проявляється по-різному: одні – зосереджуються на роботі під час уроку 10-15 хвилин, деякі менше, починають рухатися, крутитися, інші – стають дещо загальмованими або взагалі відмовляються виконувати вказівки вчителя.

Мовлення є важливим аспектом розвитку кожної дитини. У дітей з ІП мовлення збережене на побутовому рівні, а активний словник менший за пасивний. Для них характерні недосконалість умінь, пов'язаних з використанням мови, як засобу спілкування, про це вказують у своїх працях такі дослідники – О. Гаврилов, О. Маллер, В. Синьов, В. Петрова, Л. Шипіцина та інші.

О. Гаврилов наголошує, що серед дітей з ІП помірного ступеня віком 4-6 років біля половини немовленнєвих дітей, в інших – мовлення бідне, малозрозуміле, страждають всі сторони мови: і фонетична, і граматична, і лексична [9]. О. Маллер вказує, що такі діти важко розуміють звернене мовлення та словесні інструкції, часто вони використовують міміку і жести – невербальні засоби комунікації. Їхній словниковий запас обмежений близько 300-400 словами, найчастіше – іменниками та дієсловами [31].

У більшості відсотка дітей з ІП страждає фонематична сторона мовлення та спостерігаються недоліки фонематичного слуху, які посилюються уповільненим

темпом розвитку артикуляції. Розвиток всіх рухів дитини, у тому числі моторики її мовленнєво-рухового апарату також залежить від особливостей формування диференційованих умовнорефлекторних зв'язків у руховому аналізаторі [40].

Отже, вивчені нами психічні процеси є взаємопов'язаними і правильне розрізнення звуків на слух сприяє правильності вимови, вона, у свою чергу - кращому розрізненню звуків на слух. При порушеннях кіркової діяльності та уповільненому утворенні міжаналізаторних зв'язків виникає недостатність слухових сприймань, що загальмовує поліпшення вимови, а нечіткість вимови перешкоджає поліпшенню якості слухових сприймань [1].

Також, важливо зазначити, що у дітей з ІІ помірною ступеня недостатньо розвинена дрібна моторика та координація рухів. Вони, найчастіше, не орієнтуються у сторонах горизонту, рівень уявлень про себе, навколишній природний, предметний та соціальний світ у них на низькому рівні. Притаманна досить фрагментарна уява. Тому, такі діти потребують мотивації у навчанні, заохочення до виконання роботи, багаторазових повторень та пояснень, а головне - підтримки з боку дорослих [9; 13].

Отже, науковими дослідженнями доведено, що діти з ІІ помірною ступеня, зазвичай, здатні до освітньо-практичної діяльності за умови модифікації чи в окремих випадках – адаптації, змісту навчального матеріалу відповідно можливостям кожного учня, підготовки та розроблення відповідних завдань та загалом постійного ІІС в умовах оточуючого корекційно-розвивального середовища. Саме завдяки створенню такого освітнього простору вдається підготувати дитину до взаємодії з навколишнім світом, часткової самостійності. (Г. Дульнєв, І. Єременко, Х. Замський, Н. Морозова, В. Петрова, Б. Пінський, Н. Стадненко, К. Турчинська, Ж. Шиф, О. Хохліна та ін.).

1.3. Нормативно-правове забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні

Відповідно до концепції Нової української школи(НУШ): «кожна дитина, незалежно від її можливостей, має право на успіх у житті, максимальне розкриття власних здібностей, що його може запропонувати якісна освіта»[27]. Тому, на сьогодні, діти з ООП, в тому числі діти з ІП, навчаючись в ЗЗСО, і потребують обов'язкового ППС.

За законом України «Про освіту» психолого-педагогічні послуги – це комплексна система заходів з питання відповідної організації освітнього процесу та розвитку дитини з ООП, що передбачені ІПР та надаються педагогічними працівниками закладів освіти, фахівцями ІРЦ, іншими спеціалістами [16].

За наказом МОН України №609 до складу КППС входять як представники адміністрації ЗЗСО: директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, які контролюють реалізацію навчання дитини з ООП; так інші педагогічні працівники: вчитель початкових класів чи класний керівник, в залежності від ланки в якій навчається дитина – початкової чи середньої, вчителі, які викладають предмети у інклюзивному класі, і безпосередньо працюють з учнем, асистент вчителя, як допоміжний працівник, який працює з усіма учнями і веде документацію пов'язану з спостереженнями за успіхами та труднощами учня, плануванням роботи в класі, заповненням портфоліо та інше; практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог, вчитель-логопед, вчитель-реабілітолог, які надають постійну допомогу та проводять КРЗ відповідно до розкладу занять; працівники ІРЦ, які надають висновок про комплексну психолого-педагогічну оцінку дитини та рекомендації щодо її навчання; батьки або законні представники дитини. Додатково можуть залучатися такі фахівці: медпрацівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей [35].

Відповідно, кожен учасник КППС дитини з ООП спрямовує свою діяльність на виконання основних завдань: найперше - збір інформації про особливості розвитку дитини на етапах створення, реалізації та подальшого моніторингу виконання ІПР; визначення напрямів психологічної та корекційної допомоги, що

можуть бути надані в межах закладу освіти на підставі висновку ІРЦ, розроблення ІПР для кожної дитини з ООП та моніторинг її виконання з метою коригування та визначення динаміки розвитку; надання методичної допомоги педагогічним працівникам ЗЗСО з організації інклюзивного навчання; проведення консультативної роботи з батьками дітей з ООП та інші [35; 25].

Також, важливо зазначити, що всі фахівці мають обов'язкові функції відповідно до посади в закладі освіти: контроль виконання завдань, забезпечення корекційно-розвиткової роботи, психологічний супровід дитини, батьків та педагогічного колективу, соціально-педагогічний патронаж сім'ї, забезпечення освітнього процесу з урахуванням індивідуальних можливостей, розробка ІПР та ІНП та інші.

ІППС навчання дитини в умовах інклюзивного класу починає здійснюватися з моменту написання батьками чи законними представниками дитини заяви та за наказом директора освітнього закладу про створення КІППС [35; 25; 19].

Тому, підсумовуючи все вищезазначене, можемо сформулювати основну мету КІППС, яка полягає у взаємодії всіх фахівців заради створення таких умов, які сприятимуть соціалізації та самореалізації дитини з ООП з урахуванням особливостей її психічного та фізичного розвитку та забезпечення її цілковитої безперервної підтримки.

Отже, у нормативно-правових документах: Концепції НУШ, у вимогах навчальних програм, критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів, типових освітніх програмах, законах України, постановах, подано провідні аспекти комплексної діяльності освітнього закладу з інклюзивним навчанням.

Загальноосвітня школа, яка має класи з інклюзивною формою навчання повинна орієнтуватися на особливості кожної дитини і створити такий освітній простір для всіх учасників, де буде комфортно всім, і дітям з особливими освітніми потребами, і їхнім батькам чи законним представникам, і вчителям та іншим. Головною умовою освітнього процесу, насамперед, є побудова індивідуального освітнього маршруту дитини з ООП.

Алгоритм побудови індивідуального освітнього маршруту дитини з ІІІ дослідили та охарактеризували сучасні вчені Г. Блеч, І. Гладченко, І. Сухіна, С. Трикоз, О. Чеботарьова, Н. Ярмола та інші, вони визначили три напрями його реалізації:

- Перший – змістовий напрям. Він є одним із головних, на нашу думку, адже полягає у можливості учня з ООП опановувати зміст освіти на рівні, що відповідає його можливостям та інтересам. Тому діти з ІІІ помірного ступеня навчаються за модифікованою програмою.

- Другим є діяльнісний напрям. Це, насамперед, використання в освітньому процесі сучасних технологій навчання, які є найбільш оптимальними для дітей з ООП.

- Третій напрям – процесуальний. Він пов'язаний з організаційними аспектами реалізації індивідуальних освітніх траєкторій [63].

Під час розроблення індивідуального освітнього маршруту слід враховувати вимоги та зміст існуючих навчальних планів для дітей з ІІІ помірного ступеня. Важливою є думка І. В. Гладченко, яка поділяє всі навчальні дисципліни на соціально-орієнтовані та предметно-орієнтовані. Одні направлені на розвиток навичок самообслуговування та соціалізації дитини, інші – освоєння навичок письма, читання та ін. Важливим є те, що всі дисципліни в навчальному плані взаємопов'язані та взаємодоповнюють одна одну. Таким чином і здійснюється комплексний підхід, в якому доречною є взаємодія постійних учасників КППС та залучених, які допомагають так вибудувати індивідуальну освітню траєкторію, щоб врахувати всі аспекти розвитку дитини, її вподобання та інтереси, її природні здібності [40; 58; 39].

Під час вивчення індивідуальних особливостей учня учасники КППС повинні зробити комплексне обстеження та визначити такі ключові аспекти розвитку:

- Актуальний рівень розвитку дитини, тобто те, що вона знає, вмє та засвоїла на момент початку навчального року;

- Зону найближчого розвитку – те що дитина ще не опанувала, але в майбутньому, тобто протягом року, першого семестру чи місяця зможе опанувати з допомогою дорослих та однолітків;

- Особливості психофізичного розвитку, тобто показники стану мисленнєвих процесів, мовлення, моторики та інших складових, які неабияк впливають на процес опанування дитиною навичок, та над розвитком яких повинні працювати фахівці [40].

На засіданні КППС на початку навчального року вчителі та інші учасники обмінюються інформацією про учня з ООП, отриманою в результаті обстежень та спостережень та затверджують ІПР, даний документ є своєрідним контрактом чи угодою між педагогічним колективом і батьками чи опікунами дитини. Він закріплює вимоги до організації навчання дитини, зокрема визначає характер освітніх послуг і форм підтримки, також він є прикладом гнучкості освітнього інклюзивного середовища, який допомагає забезпечити доступність навчальної програми закладу освіти [63; 19].

ІПР містить загальну інформацію про учня – прізвище, ім'я, по-батькові, скільки років, назву навчального закладу, клас в якому навчатиметься учень, особливості його розвитку (соціальна компетентність, фізична група, стан мовлення та інших процесів, особливі освітні потреби за висновком ІРЦ). В документі вказується наявний рівень знань і вмінь учня, який спостерігається в нього протягом перших тижнів навчання. При її розробці важливо наголошувати на перевагах та успіхах дитини з ІП та точно визначити актуальний рівень розвитку та зону найближчого розвитку, задля розуміння головної мети та цілей освітнього процесу.

У контексті заповнення ІПР вказуються додаткові освітні та соціальні потреби учня, це можуть бути - додаткова підтримка асистента вчителя, супровід соціальним працівником, робота з учителем-дефектологом, учителем-логопедом чи практичним психологом та інші. На основі первинних обстежень та рекомендацій у висновку ІРЦ розробляється розклад КРЗ з логопедом, дефектологом, психологом, реабілітологом, за умови наявності даних фахівців у

штаті закладу освіти. Вказуються кількість занять, місце, дата проведення та їх періодичність [40; 58; 43].

Вивчення індивідуальних особливостей учня з ООП здійснюється у всіх сферах: емоційно-вольовій, фізичній, когнітивній, мовленнєвій, соціальній. Отримані дані в результаті спостережень та всебічної діагностики розвитку дитини є підґрунтям для планування дій та очікуваних результатів.

За можливостями учня, КППС необхідно визначити програму з навчальних предметів, чи то модифіковану, чи адаптовану, також, в ІПР вказуються предмети, від яких учень звільняється, відповідно до ІНП. Важливо, що ІНП містить цілі навчання, зміст та педагогічні технології, які вчителі-предметники планують у ході освітнього процесу використовувати для розвитку знань умінь і навичок і забезпечення корекційно-розвивального середовища для учнів з ІП [63].

Однією з найважливіших функцій ІПР, на нашу думку, є моніторинг стану навчальних досягнень та загалом розвитку учня. Це своєрідний контроль над виконанням цілей програми. Чи впорається учень з поставленими завданнями, залежить від правильно поставлених цілей, але часто трапляється, що окреслені цілі є недосяжними чи навпаки – дуже легкими. Для цього впродовж року навчання важливо переглядати ІПР декілька разів, не менше двох, щоб бачити чи справляється учень, чи не переоцінений його очікуваний рівень досягнень [63].

Тому створення індивідуального освітнього маршруту є невід'ємною складовою інклюзивного навчання дитини з ІП помірного ступеня. Фахівці команди супроводу повинні діяти як єдиний механізм, співпрацювати з колегами, самовдосконалюватися та розвивати партнерство з батьками чи законними представниками, задля задоволення ООП кожної дитини.

Висновки до розділу 1

На основі теоретичного аналізу питання ППС дітей з інтелектуальними порушеннями, з'ясовано, що найбільш доцільним, на сучасному етапі розвитку інклюзивного навчання в Україні, є психолого-педагогічний підхід в науковій літературі, який ґрунтується на вивченні особливостей кожної дитини, її індивідуальних якостей та забезпечує гуманізацію українського суспільства.

Визначено найточніше, на нашу думку, пояснення дефініції «інтелектуальні порушення», як особливості пізнавальної діяльності, які проявляються в різних ступенях важкості та характеризуються відповідним зниженням показників психофізичного та соціального розвитку, причиною яких виступають спадкові, соціальні та набуті зовнішні фактори, які мали негативний, органічний вплив на ЦНС.

Дослідження показали, що діти з помірними ІП мають такі основні характеристики: повільне та вузьке сприйняття, порушення загальної рухливості, недоліки в концентрації уваги, нестійкі емоції та волю, порушення мовлення, словникового запасу, а також недостатньо розвинену координацію рухів, здебільшого фрагментарну уяву та пам'ять, швидко стомлюються та потребують постійної допомоги дорослих.

На основі аналізу сучасного стану законодавства України, яке за нашими спостереженнями постійно оновлюється щодо питання ППС, окреслено його основні ознаки: чітко визначені склад, принципи, завдання, основні функції та аспекти організації роботи; обов'язкове залучення батьків чи законних представників; співпраця освітнього закладу з фахівцями ІРЦ; передбачає комплексний підхід.

Сформовано основну мету КППС, яка полягає у взаємодії всіх фахівців заради створення таких умов, які сприятимуть соціалізації та самореалізації дитини з ООП з урахуванням особливостей її психічного та фізичного розвитку та забезпечення цілковитої безперервної підтримки.

Вивчено алгоритм побудови індивідуального освітнього маршруту дитини з ІП помірного ступеня та три напрями його реалізації. Змістовий напрям виступає одним із головних, на нашу думку, адже полягає у можливості учня з

ООП опановувати зміст освіти на рівні, що відповідає його можливостям. Тому саме діти з ІІ помірною ступеня навчаються за модифікованою програмою з більшості предметів чи, навіть, з усіх. Адаптована програма використовується лише з окремих предметів, адже такі учні потребують створення ІІІ та ІІІІ. Діяльнісний напрям полягає у використанні в освітньому процесі сучасних технологій навчання, які є найбільш оптимальними для дітей з ООП та забезпечують не тільки засвоєння нових знань умінь та навичок так і корекцію розвитку. Процесуальний напрям пов'язаний з організаційними аспектами реалізації індивідуальних освітніх траєкторій.

Установлено, що учні з ІІ помірною ступеня здатні до навчання в інклюзивних класах за умови в більшості випадків модифікації чи, рідше, адаптації змісту навчальних програм та планів. Важливо, щоб в освітньому процесі відбувався всебічний розвиток особистості в цілому, а саме – психічних процесів, комунікативних, соціально-побутових навичок та вмінь ін. Щоб забезпечити відповідне корекційне середовище фахівці КППС повинні працювати злагоджено на користь кожної особливої дитини.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

2.1. Вивчення особливостей здійснення психолого-педагогічного супроводу обраної категорії дітей

За п'ять років впровадження інклюзивного навчання в Україні, кількість дітей з ООП, в тому числі – з ІП, зросла більше ніж у 6 разів. Це доказ того, що інклюзія є необхідною формою навчання на сьогодні. Проте, існує багато проблем, які залишаються не вирішеними і потребують додаткових опрацювань.

Для вивчення стану ППС ми використали метод опитування (Додаток А), залучивши до нього 60 вчителів, в тому числі асистентів-вчителя, які працюють в інклюзивних класах з дітьми з ІП. Візуалізацію отриманих даних наводимо на Рис. 2.1.

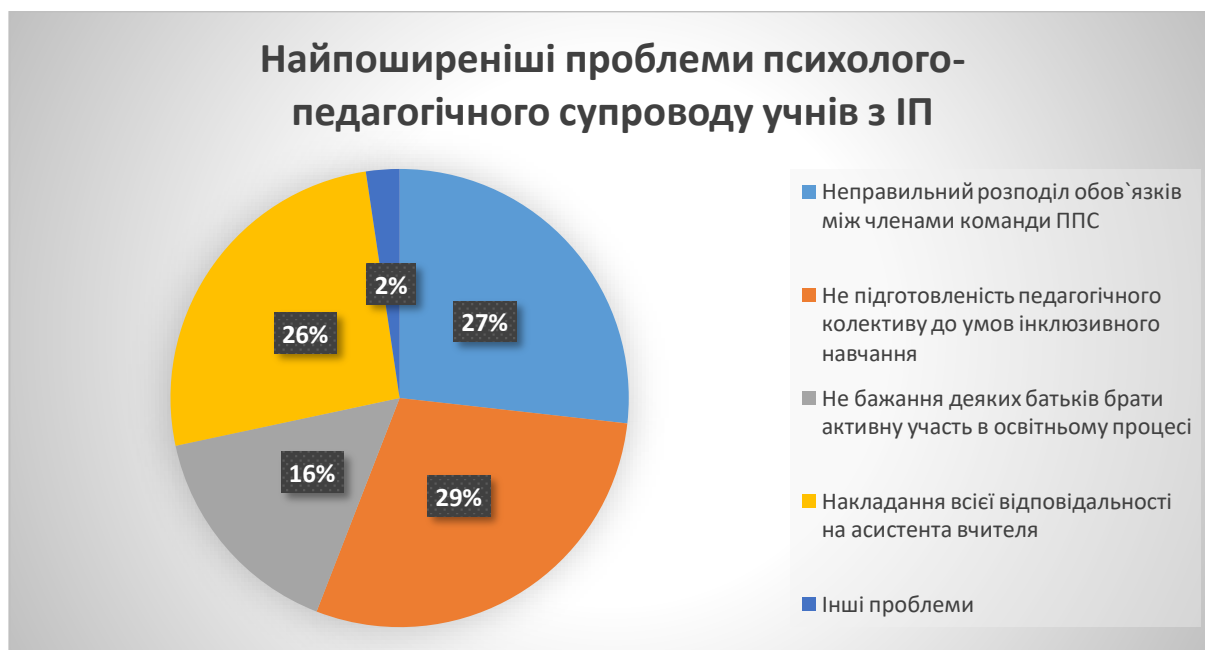


Рис. 2.1. Представлення найпоширеніших проблем психолого-педагогічного супроводу учнів з ІП

Дослідження реалізації ППС дітей з ІІІ показало, що основними проблемами на сьогодні залишаються:

- Неправильний розподіл обов'язків між членами КППС;
- Неготовність педагогічного колективу до умов інклюзивного навчання;
- Не бажання батьків бути учасниками в освітньому процесі, адже навчання дитини з ІІІ помірного ступеня це систематичний процес;
- Накладання обов'язків всіх фахівців на одного асистента вчителя. Також деякі учасники опитування вказали на не менш важливі проблеми ППС обраної категорії дітей: відсутність ресурсних кімнат та матеріальної бази в ЗЗСО для ефективного навчання, виховання і корекції учнів з ІІІ, виконання асистентом вчителя деяких обов'язків асистента дитини на практиці.

Беручи зазначені актуальні проблеми до уваги, маємо додати наступне – побудова універсального освітнього процесу для дитини з ІІІ це основне завдання всієї КППС. Навчання таких учнів повинно бути комплексним, а фахівці, які працюють з дитиною – підготовленими та компетентними. Тому, дослідивши особливості розвитку дітей з ІІІ, в тому числі з ІІІ помірного ступеня, для ефективної організації освітнього процесу ми визначили дієві поради для учасників КППС.

Поради щодо організації ППС учнів з ІІІ в умовах інклюзивного навчання:

- У будь-якої дитини є сильні і слабкі сторони. Головне завдання фахівців – спиратися на сильні сторони і допомагати дитині долати труднощі.
- Уважно, спираючись на те, що дитина вже знає, заповніть ІІІ та складіть такі цілі з навчальних предметів, які учень зможе опанувати.
- У процесі спостереження визначте, що найбільше зацікавлює та мотивує учня до виконання завдань та якомога частіше користуйтеся цими знаннями, це можуть бути конструктори, розфарбовки, використання улюблених героїв чи згадування домашніх улюбленців у завданнях.
- Виховуйте в собі терпимість до того, що учню знадобиться більше часу для виконання завдань, організації, багаторазові повторення, індивідуальні

пояснення та додаткова допомога, контролюйте його самостійну роботу, нагадуючи про способи її виконання.

- Візуалізація – те, що допоможе орієнтуватися учню в завданні та вихованні самостійності. Користуйтеся схемами, зразками, іншими наочними матеріалами не тільки на уроках, а й на перервах, під час підготування учня до наступних уроків.

- Зміст навчального матеріалу подавайте частинами, змінюючи види діяльності протягом уроку, заняття, ставте прості запитання, що стосуються теми, спонукайте дітей до говоріння.

- Застосування отриманих учнем знань, вмінь, практикуйте з використанням технології міжпредметних зв'язків, це є обов'язково і не займає багато часу, а для дитини матиме користь та збільшить показники в запам'ятовуванні інформації .

- Обмінюйтеся інформацією з колегами про ефективні методи роботи з учнем, часто спостерігаємо коли одні вчителі краще знаходять підхід до дитини, спільну мову, іншим це вдається важче, тому діліться своїми напрацюваннями.

- Працюйте над тим, щоб в інклюзивному класі сформувати атмосферу цілковитої підтримки та опори, проводьте тематичні вечори, чаювання, виховні години, бесіди, забезпечте психологічну підтримку для всього класу.

- Обов'язково співпрацюйте з батьками чи законними представниками учня, наголошуючи на їхніх обов'язках, обговорюйте з ними успіхи дитини. Часто батьки можуть надати корисні підказки, поради при організації навчання, і, навпаки, вчителі та інші фахівці КППС можуть підказати як краще діяти батькам в потрібний момент [63; 19; 30; 62].

2.2. Корекційно-розвивальні технології у навчанні учнів з інтелектуальними порушеннями

На сьогодні провідним аспектом інклюзивного навчання дітей з ІП в Україні є забезпечення корекційно-розвивального простору. Для цього всі фахівці, які працюють з дитиною мають бути підготовленими та розумітися на її

психофізичних особливостях. Адже, освітній процес в інклюзивному класі має бути чітко спланованим, адаптованим до можливостей учня з ООП.

Формування у дитини з ІП соціальних компетентностей, навичок самообслуговування, цілісного образу Я, Я-свідомості та розвиток елементарних умінь з навчальних предметів – головне завдання ЗЗСО [40]. Для кращої результативності кожен вчитель має використовувати не лише традиційні методи та технології, а ті, які сприятимуть всебічному розвитку дитини з ООП – корекційно-розвиткові технології навчання. Зазначені технології є багатоаспектними та варіативними, основна орієнтація здійснюється на індивідуальні потреби дитини [40].

Дослідивши психолого-педагогічну літературу з зазначеного питання та шляхом опитування учасників освітнього процесу, які працюють з учнями з ІП (Додаток А), ми визначили найпоширеніші, тобто основні корекційно-розвиткові технології, які фахівці використовують у їх навчанні. Візуалізація результатів представлена на Рис. 2.2.



Рис. 2.2. Представлення найпоширеніших(основних) корекційно-розвиткових технологій навчання учнів з ІП

Тому, дослідивши основні корекційно-розвиткові технології у навчанні учнів з ІІ, маємо узагальнені результати, представлено в Таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Корекційно-розвиткові технології навчання учнів з ІІ

Назва технології	Характеристика
<i>Ігрові технології</i>	Є найбільш дієвими у роботі з учнями з ІІР, адже вони забезпечують розвиток пізнавальних здібностей, мотивацію, вміння взаємодіяти з оточуючими [63;40]. За допомогою дидактичних ігор учні краще опановують елементарні математичні навички та розширюють свої уявлення про навколишній світ.
<i>Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ)</i>	Забезпечують мотивацію та підвищення пізнавальної активності в учня на уроці. Можуть містити ігровий компонент, чим зацікавлюють дітей та викликають у них емоційний підйом. Застосування мультимедійних презентацій як необхідної наочності є досить результативною формою роботи при врахуванні потенційних можливостей учня з ІІ у процесі їх розробки [21; 63; 59].
<i>Інтерактивні технології</i>	Використання таких технологій у освітньому процесі дозволяє значно підвищити рівень взаємодії між викладачем та учнем та сприяє посиленню пізнавальної діяльності та її успішної соціалізації у сучасному світі. Інтерактивні дошки дозволяють використовувати різні типи інформації, а саме: фотографії, ілюстрації, карти,

	графіку, анімацію та відео; ці інструменти не лише покращують сприйняття нової інформації, але й допомагають учням краще навчатися [21; 20].
<i>Технології проектного навчання</i>	Забезпечує здобуття нових знань, набуття вмінь на основі діяльності найчастіше в групі під керівництвом вчителя та за підтримки асистента вчителя інклюзивного класу; навчання в дії; застосування різноманітних способів і видів діяльності; використання різноманітних засобів; планування діяльності в реальних обставинах, прикладах з життя; вільний вибір та врахування інтересів всіх учнів; практична (репродуктивна, дослідницька, творча) діяльність [15]. Працюючи над проектом діти з ІП в більшості випадків проявляють зацікавленість та надають перевагу практичній допомозі іншим учасникам групи.
<i>Квест-технології</i>	Сприяють організації навчання у вигляді цікавої гри, чим активізують у дітей мовленнєвий, пізнавальний і загалом, розумовий розвиток. Здійснюються за підтримки асистента вчителя. Навчають взаємодіяти в колективі, підвищують згуртованість і в той же час самостійність, урізноманітнюють освітній процес, чим зацікавлюють дитину до пошуку нових знань та відкриттів [63].
<i>Арт-технології</i>	Забезпечують корекцію психоемоційної сфери, поведінки дітей з ІП та особистості в цілому. Передбачають розвиток творчих здібностей і

	пізнавальних процесів кожної особливої дитини. Здійснюються з використанням різних видів мистецтва – пісочної, музичної, арт-терапії, казкотерапії, лялькотерапії та ін. [12; 24].
<i>Здоров'язбережувальні технології</i>	Їх використання сприяє фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю дітей з ІП. Передбачають набуття дітьми навичок здорового способу життя та бережного ставлення до себе і власного здоров'я [10, с.68].
<i>LEGO-технології</i>	Найбільш зацікавлюють і мотивують учнів до роботи на заняттях. Забезпечують розвиток творчого мислення, мовлення, вміння співпрацювати, сенсорне сприйняття, дрібну моторику, формують уявлення про навколишній світ та збагачують життєвий досвід дитини. Заняття з LEGO урізноманітнюють освітній процес, створюють атмосферу комфорту та покращують емоційний стан учня з ІП [4].

Тому, використання корекційно-розвиткових технологій є невід'ємною складовою інклюзивного навчання дітей з ІП. Вчителю, який працює з такими учнями потрібно постійно використовувати їх у своїй роботі задля кращого засвоєння нових знань і навичок, зацікавлення та мотивації до навчальної діяльності.

Важливу роль у процесі корекційно-розвивального навчання відіграють технології мовленнєвого розвитку. Адже, діти з ІП, як ми вже зазначили в першому розділі, мають труднощі у вимові звуків, слів, їх запам'ятовуванні, розширенні словникового запасу, мовлення в них аграматичне, зв'язне мовлення не розвинене. Часто, значення слів, якими вони користуються у спілкуванні

неточне, розмите. У активному словнику переважають іменники і майже відсутні, або однотипні, дієслова, прикметники, прийменники. Спілкування таких дітей з однолітками чи дорослими безініціативне, обмежене. Частіше за все вони відповідають на поставлене питання одним, двома словами і не ставлять у відповідь запитань до співрозмовника. Без своєчасної корекційної роботи засвоєння дитиною навчального матеріалу з кожним роком викликає ще більші труднощі, тому розвиток мовлення є одним з головних складових корекційно-розвиткової роботи з дітьми означеної категорії [9; 63].

Пошуки науковцями нових шляхів альтернативних засобів спілкування продовжуються і до сьогодні та знайшли своє відображення в концепції альтернативної та допоміжної комунікації. Якщо перша стосується дітей в яких відсутнє мовлення, то інша – тих дітей у яких мовлення не досить розвинене. На думку Міжнародного співтовариства альтернативної та розширеної комунікації, альтернативна комунікація — це набір інструментів і стратегій, які кожен може використовувати для вирішення щоденних проблем спілкування.

Сучасні дослідники О. Боряк, Г. Блеч, Ю. Косенко, наголошують на тому, що з метою покращення соціалізації, активізації і розвитку комунікативних компетенцій важливим є застосування нетрадиційних форм і методів спілкування, а саме - альтернативної комунікації PECS. Це система спілкування у формі обміну картками, яка ефективно використовується для комунікації на невербальному рівні в усьому світі. Важливо, у процесі введення карток навчити дитину співвідносити реальний предмет із його зображенням та дотримуватися алгоритму поетапного навчання [2; 1].

Для розвитку процесу говоріння в учнів з ІП сучасні фахівці застосовують методику ТАН-СОДЕРБЕРГ. Науковими дослідженнями вже доведено, що засвоєння лексичного значення слова є продуктивнішим в тому випадку, коли дитина поєднує його з відповідним зображенням. В процесі застосування методики, вчені наголошують на дотриманні основних принципів для кращої результативності проведеної роботи. Це має відбуватися систематично та послідовно, слова, картинки чи предмети, які вводяться у словник дитини на

початковому етапі мають бути пов'язаними з життям учнів, а візуалізація – доступною [40, с.78]. Дана методика може застосовуватися не тільки вчителем-логопедом, а й вчителями-предметниками, асистентом вчителя.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу ми виділили також допоміжні корекційно-розвиткові технології навчання учнів з ІІІ, які є не менш важливими та дієвими у процесі комплексної роботи з обраною категорією дітей. Подаємо їх у Таблиці 2.2

Таблиця 2.2

Допоміжні корекційно-розвиткові технології навчання учнів з ІІІ

Назва технології	Особливості використання
<i>Технології сенсорного розвитку</i>	Необхідно використовувати наочні матеріали разом зі словесними інструкціями («повтори за мною», «покажи такий самий предмет») при вивченні, наприклад, кольорів та основних геометричних фігур. Здійснювати сенсорне виховання поетапно, спершу ознайомити дитину, пізніше – застосувати знання про предмети на практиці та підбирати завдання відповідно до рівня сенсорного розвитку дитини. Найчастіше такі заняття є результативними якщо проводяться у формі гри. Наприклад: «Поштова скринька», «Четвертий зайвий», «Добери фігуру». Важливо, виконувати вправи для розвитку дрібної моторики – сортування, ігри з конструктором, мозаїками, проведення пальчикової гімнастики та інші [40, с.27].
<i>Технології формування трудової діяльності</i>	Застосування технології здійснюється у двох напрямках: перший – виховання поваги до праці дорослих та дітей, другий – формування практичних трудових знань, умінь та навичок. Важливо навчити

	дитину виконувати елементарні доручення та залучати до різних видів діяльності: самообслуговування, творчої праці та інші. На початковому етапі під час планування трудової діяльності дитині знадобиться допомога у визначенні операцій та послідовності виконання, підбору матеріалів та інструментів, для цього необхідно використовувати зразки виробів, ескізи, ілюстрації з представленням етапів роботи. Заздалегідь навчить дитину навичкам самоконтролю, адекватної оцінки результатів власної діяльності [40, с.48].
<i>Технології формування соціально-побутових навичок</i>	Технології використовуються в системі корекційних занять вчителем-дефектологом, на перервах асистентом вчителя та в позаурочний час класним керівником. Дієвим методом є моделювання реальних життєвих ситуацій, що передбачає розподіл ролей. На початковому етапі важливо виявити які знання, уміння та навички вже наявні в дитини з певної теми та планувати подальшу роботу з метою заповнення дефіциту наявних знань, їх уточнення, систематизації та в подальшому – набуття практичних навичок [10; 63]. Дієвими стануть дидактичні ігри, лепбуки за темами та інше.
<i>Технології формування уявлень про навколишній світ</i>	Формування та розвиток сфери відносин «людина – навколишній світ» є важливим компонентом інтелектуального розвитку учнів та успішного включення їх у соціум. Важливим є дотримання основних принципів застосування технології: доступність, системність, послідовність, наочність,

	індивідуальний підхід та диференційований підхід. Успішність у використанні залежить від правильно підібраних методів та прийомів – спостереження, розповіді, бесіди, пояснення, порівняння, практичні вправи, ігрові методи. Формування уявлень про навколишній світ здійснюється за такими напрямками: ознайомлення з природою, її явищами, ознайомлення з предметним світом, ознайомлення з аспектами соціального життя людини(формування уявлень про себе в соціумі та інші) [40].
<i>Технології формування статево-рольової поведінки</i>	Статева ідентичність полягає в усвідомленні і ототожненні себе до певної статі, розширенні уявлень про статеві ролі, які закріплені в суспільстві. Основними методами роботи виступають спостереження за поведінкою дитини, моделювання життєвих ситуацій, дидактичні ігри, такі як «Кому належить ця річ у вашій сім'ї?», «Йдемо до супермаркету» та інші [48; 53; 63].
<i>Технології формування елементарних математичних уявлень</i>	Для розвитку математичних уявлень в учнів з ІІ необхідно використовувати плакати з цифрами, зразки геометричних фігур, додаткові картки, схеми, шаблони, моделювання реальних життєвих ситуацій за допомогою іграшок, пластиліну та інших матеріалів. Проте, важливо пам'ятати про те, що в обраної категорії дітей увага розсіюється при використанні великої кількості предметів, тож їх має бути декілька, якщо говоримо про фігури, іграшки, картки. Ефективною є методика «Нумікон», в основі якої представлені числа від 1 до 10-ти у формах-

	шаблонах різного кольору. У застосуванні методики треба дотримуватися поетапності та дати додатковий час на ознайомлення учнів з рамками, пошуком подібних елементів та визначенням чим вони відрізняються одна від одної [13; 51; 40].
--	---

Зазвичай окресленими технологіями користуються вчитель-логопед та вчитель-дефектолог при проведенні КРЗ для учнів з ІП. Проте, маємо зауважити, що при організації уроку в інклюзивному класі вчителі повинні також застосовувати їх та бути компетентними в цьому.

2.3. Результати констатувального етапу дослідження

У процесі збору первинної інформації про потенційні можливості учнів з ПІР з основних навчальних предметів, шляхом проведення бесід та систематичного спостереження під час освітнього процесу ми отримали такі результати: у всіх п'яти учнів навичка читання залишалася несформованою, деякі з них називали лише окремі букви алфавіту та не змогли відповісти на питання за змістом прослуханого, лише 40% (учень 1, учень 5) дітей володіють навичкою списування, з підказками написання окремих букв, в інших 60% (учень 2, учень 3, учень 4) виникали труднощі в написанні друкованого тексту прописом, розумінні його змісту.

Математичні навички дітей залишалися на початковому рівні, більшість – 80% (учень 1, учень 3, учень 4, учень 5) опанували усний рахунок в межах 10-ти (учень 2 – в межах 5-ти), на пальцях, але написанням відповідних цифр не володіють, знають основні геометричні фігури (квадрат, трикутник, круг), називають їх за малюнками та з поясненнями; виконують прості арифметичні задачі з допомогою та потребують додаткових пояснень на прикладах з реального життя.

Уявлення про навколишній світ в учнів з ІІ помірною ступеня спостерігалися вибірково: 60% (учень 1, учень 3, учень 5) - знають та називають пори року, деякі місяці, дні тижня, кольори за допоміжним дидактичним матеріалом, інші - 40% (учень 2, учень 4) учнів називають означені категорії з підказками, відповідають на питання після додаткових пояснень, повторень, чим показують низький рівень сформованості уявлень про оточуючий світ. Щодо знань, сформованих в учнів про себе, свою сім'ю, місце проживання, то вони є досить поверховими: всі учні знають своє ім'я, але тільки деякі називають своє прізвище, по-батькові (з підказкою), та намагаються його вимовити; всі 5 учнів знають членів родини, але тільки імена, без прізвищ, деякі називають ким працюють їхні батьки; також учні знають назву свого населеного пункту(міста), але не орієнтуються який це район, область, вулиця, будинок, лише 20% (учень 1) назвали в якій країні вони проживають.

Також ми здійснили моніторинг розвитку трудових операцій, який показав, що всі п'ять учнів виконують трудові операції тільки зі значною допомогою дорослого, додатковими поясненнями інструкціями, тож показники їхньої самостійності позначимо умовно як ЗД (операція виконується учнем зі значною допомогою дорослого). Показники рівня виконання учнями трудових операцій наводимо в Таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Показники рівня самостійності виконання учнями трудових операцій на початку навчального року

Показники	Учень 1	Учень 2	Учень 3	Учень 4	Учень 5
Операція виконується дорослим (учень пасивний)(ІІ)	-	-	-	-	-
Операція виконується зі значною допомогою	ЗД	ЗД	ЗД	ЗД	ЗД

дорослого(ЗД)					
Із частковою допомогою дорослого(ЧД)	-	-	-	-	-
За інструкцією(за зображенням або вербально)(І)	-	-	-	-	-
За наслідуванням та зразком(З)	-	-	-	-	-
Самостійно(С)	-	-	-	-	-

Діагностика ПФП та потенційних можливостей здійснювалася нами з використанням здебільшого модифікованих методик та завдань. Так, основною діагностикою, що була використана для дослідження стану логічного вербального мислення стала методика визначення рівня розвитку логічних операцій (Е. Замбацявічене) у модифікованому варіанті (Додаток Б).

В основі методики оцінювання здійснюється за чотирма блоками завдань: «Поінформованість», «Виключення понять», «Узагальнення», «Аналогії». Ми використали модифікований варіант методики, спираючись на вже досліджені можливості учнів, залишили в кожному блоці з 10-ти лише 5 завдань, причому їх виконання супроводжувалося попередніми поясненнями та повтореннями. Візуалізацію результатів наводимо в Таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Результати діагностики логічного вербального мислення Е.

Замбацявічене (модифікований варіант)

Показник середнього сумарного балу	Результати учнів з ІІІ помірного ступеня
Високий рівень - 18-20 балів.	-
Вищий за середній - 16-17 балів.	-

Середній рівень - 13-15 балів.	-
Рівень нижчий середнього - 10-12 балів.	2/40%
Низький рівень – 9 і менше балів	3/60%

При виконанні завдань діагностики учні потребували додаткових пояснень та повторень. 40% учнів (учень 1, учень 5) з ІІІ помірною ступеня продемонстрували рівень нижчий за середній, інші – 60% (учень 2, учень 3, учень 4) - низький рівень логічного вербального мислення. Це підтверджує те, що такі діти мають несформовані процеси аналізу, узагальнення та загалом мислення. Результати за методикою «Розрізані картинки» дозволили нам визначити рівень розвитку наочно-дієвого мислення учнів, наводимо їх у Таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Результати за методикою «Розрізані картинки»

Рівні успішності	Результати учнів з ІІІ помірною ступеня
Низький	4/80%
Середній	1/20%
Високий	-

Під час проведення методики учні потребували додаткових пояснень та допомоги, завдання виконували повільно, відволікалися. Рівень наочно-дієвого мислення в учнів з ІІІ помірною ступеня відповідає низькому у чотирьох учнів(80%) (учень 1, учень 2, учень 3, учень 4), тільки в одного учня – середньому(20%) (учень 5).

Методика зорово-моторна координація (за В. В. Тарасун) застосовувалася нами з метою вивчення стану дрібної моторики, рухової координації, праксису поз за зоровим зразком та праксису поз за кінетичним зразком (Додаток В). Учні

виконували 6 відповідних завдань. Завдання 1 (Гімнастика для рук): діти сліdkували за тим, як вправи виконує експериментатор, потім намагалися повторювати за ним. Всі 5 учнів виконували завдання уповільнено, здебільшого правильно, потребували допоміжних пояснень та отримали оцінку 3. У завданні 2 (Кулак-ребро-лодоня) учні також потребували додаткових інструкцій: «Згадай, будь ласка, що я щойно показав. Виконуй так само», хоча за умовою порядок виконання дій ми показали 3 рази перш ніж запропонувати їх повторити.

Тому у всіх учнів оцінка - 4.

Завдання 3 «Кулак – кільце», (праксис поз за зоровим зразком) показало, що 3 із 5-ти учнів змогли виконати його після словесної інструкції «Згадай, які рухи руками я виконував? Якою була послідовність рухів? Повтори» та отримали відповідно 4 бали, інші 2 учні потребували підказки, оцінка 3. Наступним завданням було – «Порядок руху пальців», яке діти виконали з інструкцією «Покажи найдовший пальчик, найменший пальчик, а також вказівний і той, який залишився. А тепер хай вони в такій само послідовності привітаються з великим пальчиком», відповідно отримали оцінку 3. Завдання 5 - «Знайди пальчика-близнюка», стало складнішим у виконанні, адже увага учнів вже була не такою стійкою як на початку проведення діагностики, вони отримали оцінку 3. Останнє завдання «Повтори те, що відчув» (праксис поз за кінетичним зразком) виявилось найскладнішим та показало що сприймання в учнів з ІІІ помірною ступеня є нерозвиненим, всі учні отримали оцінку 2. Відповідно до результатів можемо зробити висновок що зорово-моторна координація обраної категорії дітей розвинена на середньому та низькому рівнях. Візуалізацію показників стану зорово-моторної координації учнів з ІІІ помірною ступеня наводимо на Рис. 2.3



Рис. 2.3. Результати діагностики зорово-моторної координації (за В. В. Тарасун)

Також ми використали завдання «Побудуй з паличок(за зразком)» для дослідження стану дрібної моторики рук, таким чином підтвердили попередні психолого-педагогічні дослідження з даного питання про те, що моторика рук в учнів з ІІ помірною ступеня залишається недостатньо розвиненою, проте учні проявляють зацікавленість до такого виду роботи, як конструювання, складання мозаїки та пазлів, але потребують додаткового часу.

Наступна методика - Тест Керна-Йірсека (субтест 2 «Копіювання письмових літер») дає змогу оцінити здібності до наслідування і витонченої координації рухів в учнів (Додаток Г). За умовами учням надається зразок запису «Я хочу чай», якщо точно за ним, каліграфічно правильно і витончено виконати завдання то учень отримає 5 балів. За результатами учнів, маємо 40% (учень 1, учень 3) - середній рівень психомоторики, отримавши 3 бали, у написаному реченні можна зрозуміти хоча б чотири літери зі зразка. 60% учнів (учень 2, учень 4, учень 5) показали низький рівень – 2 бали, у відтвореній роботі із зразком співпадають хоча б дві літери записаного тексту. Також, цим підтверджуємо попередні дослідження про несформованість навички списування в учнів з ІІ помірною ступеня. Отримані дані наводимо в Таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

**Рівень розвитку психомоторики за тестом Керна-Йірсека (субтест 2
«Копіювання письмових літер»)**

Рівень розвитку психомоторики	Результати учнів з ПП помірного ступеня
Високий рівень	-
Середній рівень	2/40%
Низький рівень	3/60%

Наступним ми дослідили стан уваги в учнів з ПП за тестом «Коректурна проба», попередньо дослідивши її особливості ми використали вже модифікований варіант діагностики (Додаток Д). Основною метою тесту є визначення рівня розподілу, продуктивності та стійкості уваги, довільної регуляції поведінки, втомлення, виснаження (астенічність дитини). Всім учням надається бланк із вже заготовленим зразком виконання та скороченою кількістю геометричних фігур до 150-ти. За 5 хвилин учні, за попередніми інструкціями повинні перекреслити коло зправа наліво, квадрат зліва направо, а трикутник навхрест. Перш за все аналізують уміння дітей прийняти завдання, а також форму, в якій це завдання приймається. Помилкою вважається не тільки неправильно закреслена, але і пропущена фігура.

Таким чином, в даному завданні вимірюють рівень концентрації уваги (кількість помилок), ступінь довільної регуляції поведінки (зменшення кількості помилок після того, як з'являється чіткий критерій закінчення роботи), і рівень вольової готовності (ухвалення інструкції і форма, в якій вона приймається, - зовнішня схема або внутрішня, словесна інструкція). Крім того, цей тест показує і ступінь стомлюваності, астеничності дітей.

За отриманими даними маємо: ступінь концентрації уваги в учнів з ПП помірного ступеня спостерігається на низькому рівні. Також можемо визначити

показник продуктивності і стійкості уваги в учнів з ІІІ помірною ступеня за формулою: $S = 0,5N - n / 300$, де S - показник продуктивності і стійкості уваги. N - кількість предметів, що переглянула дитина. n - кількість помилок. $t = 300$ час в секундах. У всіх п'яти учнів він відповідає низькому рівню (учень 1 – 0,2; учень 2 – 0,16; учень 3 – 0,197; учень 4 – 0,155; учень 5 – 0,2). Учні охоче бралися за виконання тесту, але швидко втомлювалися, починали відволікатися, більшість працювали повільно і за 1 хвилину встигали відмітити близько двох-трьох рядів фігур вертикальною лінією, потім кількість помилок помітно збільшувалася, їхня увага розсіювалася, вказівка, що залишилась одна хвилина і тест завершиться не змотивувала учнів до швидшого виконання завдання. Отже, увага в учнів з ІІІ помірною ступеня є нестійкою, спостерігається швидке втомлювання, виснаження, ступінь довільної регуляції поведінки та рівень вольової готовності досить знижені. Результати наводимо в Таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

Результати виконання тесту «Коректурна проба» (модифікований варіант)

Значення	Рівень	Кількість учнів
S більше 1	високий рівень	-
S від 0,5 до 1,0	середній рівень	-
S менше 0,5	низький рівень	5

Тест "Запам'ятай 10 слів"(модифікований варіант) ми застосували для діагностики стану пам'яті (варіант тесту З. М. Істоміної), взявши за увагу особливості її розвитку ми дещо змінили його, замість десяти слів взяли тільки 5, не пов'язаних одне з одним за змістом (варіант А) (Додаток Е). Таким чином, учні змогли запам'ятати по 1-2 слова, чим показали низький рівень розвитку

слухової пам'яті. Використавши формулу Б ми поєднали слова з відповідними картинками і учні запам'ятали в середньому по 3 слова, чим довели що зорова пам'ять в учнів з ІІІ помірною ступеня розвинена краще і відповідає середньому рівню. Візуалізацію результатів подаємо на Рис. 2.4.



Рис. 2.4. Результати діагностики стану пам'яті за тестом З. М. Істоміної (модифікований варіант)

Діагностика мислення та зв'язного мовлення «Сюжетний малюнок» має за мету визначити стан мислення та зв'язного мовлення в учнів (Додаток Ж). Під час дослідження дитині демонструються послідовно серії малюнків з проханням роздивитися їх та пояснити події, що на них зображено.

Найвищий бал – 12 балів. За кожен правильну розповідь про зміст певної серії нараховується 4 бали. Крім того, за побачену схожість подій, описаних у серії, буде нараховано 4 бали. Також методика передбачає попередні пояснення завдань, коли експериментатор ставить запитання, якщо після паузи дитина не може розпочати самостійну зв'язну розповідь. Розуміння змісту серії малюнків з'ясовується в процесі розмови експериментатора та дитини; експериментатор допомагає дитині розглядати малюнки, організовуючи

її сприймання: привертає увагу до певних об'єктів, персонажів, пропонує знайти їх на інших малюнках серії тощо.

За результатами діагностики всі 5 учнів отримали оцінку – 1 бал. Адже вони не змогли самостійно зорієнтуватися в зображеннях за єдиним змістом, довелося розглядати їх разом з дитиною, ставити запитання на які учні відповідали декількома словами – в основному іменниками, називаючи тварин та предмети, зображені на малюнках. За результатами можемо зробити висновок, що зв'язне мовлення в учнів з ІІІ помірною ступеня нерозвинене, пасивний словник більший за активний.

Також, важливим, на нашу думку, є дослідження стану соціалізації учнів, який ми визначили з використанням методики «Профіль соціального розвитку дитини» у модифікованому варіанті (Додаток 3). Метою є визначити рівень соціальної поведінкової компетентності і комунікативних навичок як показників соціальної зрілості дитини. Шляхом опитування за відповідним бланком ми залучили класних керівників учнів, які повинні були поставити позначку напроти обраної міри прояву (+2; +1; 0; -1; -2). Отримані дані наводимо в Таблиці 2.8.

Таблиця 2.8.

Рівень соціально-комунікативної компетентності учнів з ІІІ помірною ступеня

Рівень соціально-комунікативної компетентності дитини	Отримані результати дітей з ІІІ помірною ступеня
Висока (42 – 21)	-
Середня (20 – 10)	2 /40%(учень 1 -14б, учень 5 -10 б)
Низька (Менше 10)	3/60%(учень 2 – 3б, учень 3 -5 б, учень 4 – 1 б)

Висновки до розділу 2

У другому розділі основною метою на констатувальному етапі дослідження було вивчення стану реалізації психолого-педагогічного супроводу, та вибір відповідних методів, методик та завдань для дослідження стану потенційних можливостей та психофізичних особливостей учнів з ІІ помірною ступеня.

У дослідженні взяли участь 60 фахівців закладів освіти з інклюзивною формою навчання (вчителі-предметники, асистенти вчителя), які працюють з учнями з ІІ, та 5 учнів з ІІ помірною ступеня.

Шляхом опитування вчителів-предметників, асистентів вчителів, було визначено найпоширеніші проблеми психолого-педагогічного супроводу у навчанні учнів з ІІ та надано поради для всіх учасників освітнього процесу, що повинні допомогти в його організації та реалізації, спираючись на індивідуальні особливості обраної категорії дітей.

Також в процесі опитування ми дослідили важливу роль корекційно-розвиткових технологій у навчанні учнів з ІІ. Проаналізувавши відповідну психолого-педагогічну літературу з даного питання, виявили наступне: корекційно-розвиткові технології навчання доречно поділити на основні, серед яких - ігрові технології, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), інтерактивні технології, технології проектного навчання, квест-технології, арт-технології, здоров'язберезувальні технології, LEGO-технології; та допоміжні - технології сенсорного розвитку, технології формування трудової діяльності, технології формування соціально-побутових навичок, технології формування уявлень про навколишній світ, технології формування статево-рольової поведінки, технології формування елементарних математичних уявлень.

В свою чергу, вважаємо, що особлива роль в організації корекційно-розвивального простору відноситься технологіям мовленнєвого розвитку, які повинен застосовувати не тільки вчитель-логопед, а й вчителі-предметники та

асистент вчителя у роботі з учнями з ІІ. Найефективнішими визначили такі альтернативні засоби комунікації: картки PECS та методика ТАН-СОНДЕРБЕРГ.

На констатувальному етапі також було проведено дефектологічні обстеження потенційних можливостей учнів з ІІ помірного ступеня з основних навчальних навичок – математичні уявлення, читання, письмо; загальні відомості про себе та навколишній світ, рівень розвитку загальної і дрібної моторики, здатність оперувати сенсорними еталонами - кольором, величиною, формою, орієнтування у часі та просторі, загальна характеристика мовлення, загальні особливості психічних процесів, рівень наявних вмінь та навичок, розуміння і виконання інструкцій.

Для первинного збору психолого-педагогічної інформації про особливості наявного рівня знань, умінь і навичок ми скористалися методом бесіди та методом спостереження (здійснювався систематично). В результаті ми виявили, що навичка читання в учнів є несформованою, але всі 5 учнів знають та називають деякі окремі букви алфавіту; навичка списування розвинена частково, 2 учні із 5 можуть списувати друкований текст прописом з підказками окремих букв; математичні навички розвинені на початковому рівні, але більшість учнів опанували усний рахунок в межах 10, можуть рахувати на пальцях, паличках; уявлення про навколишній світ, знання про себе та свою сім'ю є вибілковими. Трудові операції всі учні здійснюють зі значною допомогою вчителя.

Не менш важливо було дослідити психофізичні особливості розвитку учнів з ІІ помірного ступеня. Для повної діагностики психічних процесів та фізичного розвитку нами були використані такі методики та завдання: визначення рівня розвитку логічних операцій (Е. Замбацявічене) у модифікованому варіанті, методика «Розрізані малюнки», зорово-моторна координація (за В. В. Тарасун), завдання «Побудуй з паличок», «побудуй за зразком», тест Керна-Йірсека (субтест 2 «Копіювання письмових літер»), тест «Коректурна проба»(модифікований варіант), тест "Запам'ятай 10 слів"(модифікований

варіант), методика «Сюжетний малюнок», методика «Профіль соціального розвитку дитини»(модифікований варіант).

В результаті діагностики ми визначили наступне: учні з ІІ помірною ступеня мають ,здебільшого, низький рівень логічного вербального мислення, деякі рівень нижчий за середній, спостерігаються несформовані процеси аналізу, узагальнення. Рівень наочно-дієвого мислення в учнів відповідає низькому у чотирьох учнів(80%), тільки в одного учня – середньому(20%).

Зорово-моторна координація в обраній категорії дітей розвинена на середньому та низькому рівнях, переважає праксис поз за зоровим зразком, дрібна моторика не розвинена, рівень психомоторики у 60% учнів низький, у 40% середній, але у виконанні завдань всі учні портебували додаткових повторень та пояснень, працювали повільно. Концентрація уваги спостерігається на низькому рівні, пам'ять короткотривала, зорова переважає над слуховою. Зв'язне мовлення нерозвинене, переважають іменники. Рівень соціально-комунікативної компетентності у 40% середній, у 60% учнів з ІІ помірною ступеня - низький.

Отже, результати обстеження ПФП розвитку на констатувальному етапі дослідження показали, що психолого-педагогічний супровід учнів з ІІ помірною ступеня має відбуватися комплексно, мати корекційно-розвивальний характер, втілення якого має бути систематичним та безперервним.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Для забезпечення достовірності отриманих результатів на формувальному етапі дослідження, групу із п'яти учнів з ІП помірного ступеня було поділено на дві підгрупи – експериментальну, далі як ЕГ, до якої увійшло 3 дитини(учень 1, учень 2, учень 5) та контрольну (КГ) з двома учнями з ІП помірного ступеня(учень 3, учень 4). Відповідно до першої групи ми застосували ППС в умовах інклюзивного навчання в основі якого був комплексний підхід, до другої – ні.

На етапі експерименту основним завданням стало вивчення показників психолого-педагогічного впливу на дітей з ІП помірного ступеня з урахуванням комплексного підходу. Зазначений підхід до реалізації інклюзивного навчання забезпечував всебічний розвиток особистості та включав такі складові:

- Співпраця фахівців КППС дитини з ООП, постійний обмін інформацією про успіхи та труднощі.

- Належна організація уроку та розподіл обов'язків між вчителями-предметниками та асистентом вчителя.

- Складання ІПР відповідно до потенційних можливостей, зони найближчого розвитку учнів та особливостей їхнього психофізичного розвитку.

- Індивідуалізація та модифікація навчальних програм, посібників та матеріалів для учнів з ООП.

- Проведення КРЗ вчителем-логопедом, вчителем-дефектологом, іншими фахівцями.

- Постійний психологічний супровід учнів.

- Оцінювання, що містило мотиваційний характер.

- Постійна психологічна підтримка батьків, їх активна участь у освітньому процесі, систематичному навчанні(виконання домашніх завдань та вказівок вчителя-логопеда та вчителя-дефектолога).

- Забезпечення корекційно-розвивального середовища навчання та виховання.

- Суцільна візуалізація. Впровадження методики ТАН-СОДЕНБЕРГ.

- Створення сприятливих умов для соціалізації, самовизначення та самореалізації дитини.

- Спирання на сильні сторони учня, заохочення, розвиток творчих здібностей дітей з ООП.

- Постійний розвиток учасників КППС задля забезпечення результативного системного підходу [40; 13; 11; 63].

Наш експеримент полягає у супроводі трьох учнів з ІІ помірною ступеня в умовах інклюзивного навчання та застосуванні до них найбільш результативних форм підтримки, методів роботи, взаємодії.

3.1. Організація уроку та розподіл обов'язків вчителя та асистента вчителя в інклюзивному класі. Головні аспекти складання ІІР

Попередні дослідження показали, що до сьогодні, у навчанні учнів з ООП залишаються проблемними питання правильної організації уроку та розподілу обов'язків між фахівцями, а саме вчителями-предметниками та асистентом вчителя.

Як відомо, організація навчання учнів має включати адаптацію/модифікацію змісту навчальних програм з предметів. Для кожної дитини з ООП має бути чітко розроблена ІІР, а для учнів з ІІ ще й ІІІ. Подаємо приклад ІІР та ІІІ для учня 1 ЕГ у Додатку Н та Додатку П. У наведеному зразку передбачаємо наступне: для учнів з ІІ помірною ступеня ІІР обов'язково заповнюється повністю, включаючи ІІІ, саме в ньому прописуються цілі, вони можуть бути короткострокові та довгострокові, ми впевнилися на практиці, що при роботі з обраною категорією дітей доречно ставити саме довгострокові цілі, наприклад, з української мови - удосконалювати навички читання вголос, читання по-складах, збагачувати словниковий запас, розрізняти речення та словосполучення, розвивати зв'язне мовлення, вміти розрізняти іменник з-поміж інших частини мови, дотримуватися культури мовлення і спілкування, вміти ділити текст на абзаци, знати, що державною мовою є українська та інші; з математики - формувати вміння додавати і віднімати, розвивати математичне мовлення, закріпити навички розрізнення геометричних фігур та інші; з природознавства - знати правила здорового способу життя, розповідати про вплив людини на природу, визначати Україну на карті півкуль, рідний край на карті України, мати уявлення про Всесвіт, Сонячну систему, мати уявлення про форми земної

поверхні: гори, рівнини називати рослинний і тваринний світ рідного краю; з образотворчого мистецтва - ознайомитися з основними техніками малювання, вміти створювати художній образ доступними художніми техніками і прийомами за заданою темою, мати уявлення про малюнок з натури та інші.

Відповідно до типової освітньої програми для учнів з ІІ складається індивідуальний навчальний план, що є обов'язковою складовою навчання учнів з ІІ помірного ступеня. Зазвичай у такому плані відсутні такі предмети як «Англійська мова», «Зарубіжна література», «Біологія»(викладається природознавство), «Фізика», «Хімія», викладається «Фізика і хімія в побуті» та деякі інші, в залежності від класу навчання(Додаток ІІ). Оцінювання учнів повинно містити мотиваційний характер та заохочення, бути диференційованим. Для мотивації учнів ЕІ ми використовувати мотиваційні браслети, похвалу, вкладали найкращі роботи до портфоліо та показували його учням, підтримували їх.

Тож організація уроку в інклюзивному класі має бути з використанням індивідуалізації та диференційованого викладання, яке передбачає, що всі учні різні та мають індивідуальні особливості. Важливим завданням вчителя є виявлення цих відмінностей та планування уроків таким чином, аби забезпечити доступність викладу матеріалу для кожного[61,60]. Також при плануванні необхідно враховувати ПФІ, інтереси, темп роботи, рівень концентрації уваги та інші. Необхідно враховувати, що найпродуктивнішим часом на уроці для учнів з ПІ є період від 7-8 до 20-ї хвилини уроку. Цей час вчитель разом з асистентом мають використати якомога продуктивніше. Крім освітньої та виховної мети обов'язковою є корекційно-розвивальна. Використання корекційно-розвиткових технологій, які ми визначили в попередньому розділі, вчителем на уроці, забезпечить розвиток особистості в цілому.

Важливою у підготовці до уроків була модифікація завдань для учнів, яку асистент вчителя готував до кожного уроку з враховуючи вказівки вчителя. Найчастіше це були індивідуальні картки з навчальних предметів: читання,

математика, модифіковані контрольні роботи та інше. Приклади карток з української мови, української літератури, математики, природознавства наводимо в Додатку К.

Основними функціями асистента вчителя є робота з усіма учнями в класі, вивчення особливостей дитини з ООП, систематичне спостереження та відслідковування специфіки поведінки учня, участь у заповненні ІПР, бути обізнаним у змісті навчальної програми з кожного предмету, відслідковувати календарно-тематичне планування з предметів, розробляти та модифікувати додаткові матеріали, адаптовані чи модифіковані до потреб дитини, співпрацювати з вчителем, іншими фахівцями, розробляти модифіковані програми разом з вчителем, сприяти налаштуванню дружньої атмосфери в класі та залучати учнів з ІП до колективної діяльності, сприяти соціалізації дітей [23; 38; 43]. Також асистенти вчителя в ЕГ відслідковували динаміку розвитку учнів протягом року та по його закінченню, разом із вчителем проводили моніторинги знань.

Важливо зазначити, що вчитель керує роботою у класі, асистент вчителя, беручи участь у освітньому процесі здійснює супровід учнів, у яких виникають труднощі у засвоєнні навчального матеріалу. На етапах планування спільної роботи, вчитель і асистент повинні обговорити свої обов'язки, в подальшому – успіхи та труднощі, що виникають в учня з ІП. Безпосередньо асистент вчителя не повинен виконувати обов'язки асистента дитини, це протирічить його посадовій інструкції.

Інноваційним підходом до організації уроку в інклюзивному класі є спільне викладання. Такий метод забезпечує повну індивідуалізацію навчального простору та підвищує рівень якості наданих освітніх послуг.

Також, важливо зазначити, що спільне викладання передбачає ретельну підготовку навчального матеріалу, узгодження методів та форм викладання, розуміння кінцевих результатів, вирішення загальних організаційних питань.

Виділяють три основні моделі спільного викладання: модель консультування, модель навчання та модель співпраці, яка в свою чергу передбачає такі форми як підтримуюче викладання, паралельне викладання, додаткове викладання викладання в команді. Дослідивши моделі спільного викладання ми визначили особливості у застосуванні, при роботі з учнями з ІІІ помірною ступеня:

- На початковому етапі впровадження інклюзивного навчання важливим є підтримуюче викладання, коли асистент допомагає вчителю у проведенні уроку, проводить невеликі фрагменти, це можуть бути тести з теми, загадки, ребуси, цікавинки та інші завдання, рефлексія;

- Якщо зміст та цілі уроку є модифікованим до потенційних можливостей та потреб учня, а тема не співпадає з темою для всіх учнів класу, що спостерігається дуже часто у середній школі, то найоптимальнішими формами є викладання в команді, адже важливо враховувати, що в обраній категорії учнів найпродуктивнішим є початок уроку, потім вони починають відволікатися. Тому з початку уроку для учня з ІІІ помірною ступеня необхідно подати той матеріал, який він обов'язково повинен знати;

- Додаткове викладання це така форма, за якою асистент вчителя втілює необхідні для учнів з ІІІ помірною ступеня додаткові пояснення матеріалу та його повторення;

- Паралельне викладання дозволяє працювати з малими групами дітей та подавати матеріал відповідно до особливостей. Для учнів з ІІІ помірною ступеня це важливий аспект розвитку соціалізації [57; 56; 19].

При організації навчання учнів з ІІІ помірною ступеня, яких ми залучили до експерименту, ми використовували різні форми викладання. Заздалегідь обговорювали тему уроку, зміст, цілі, планували урок таким чином, щоб цікаво було всім учням, виготовляли модифіковані та адаптовані матеріали, індивідуальні картки із завданнями, з урахуванням потенційних можливостей кожного учня.

Визначили, що для розвитку навички читання та письма важливо на початку уроку повторити вивчені букви, прочитати склади, записати каліграфічні хвилинки, лабіринти з літер, користуватися магнітними дошками з буквами алфавіту. Для відповідей на питання вчителя чи асистента та загалом розвитку зв'язного мовлення та навички читання(глобальне читання) ми активно впроваджували методику ТАН-СОНДЕРБЕРГ та за картинками просили учня відповісти повним реченням. Асистент вчителя перед початком уроків проводив вправу «Коло», діти разом зі своїм класом читали ряди з днів тижня, місяців, цифрові ряди, алфавіту. На уроках природознавства необхідно було повторювати пори року, слідкувати за погодою, працею людей, виконувати досліди та іншим. Важливо проводити різноманітні уроки-екскурсії, квести, залучати інтерактивні технології навчання. На уроках трудового навчання завданням асистента було навчити учня працювати самостійно дотримуючись інструкцій та схем, адже на початкових етапах всі учні ЕГ виконували роботу тільки з допомогою вчителя чи асистента вчителя.

На уроках математики, проаналізувавши інтереси дітей та сильні сторони, ми активно використовували LEGO-технології та різні дидактичні матеріали. На початкових етапах важливим завданням було опанувати рахунок в межах 20-ти, вивчити назви простих геометричних фігур. Так, як учні охоче працювали з конструктором, ми найчастіше використовували його, шляхом викладання цифр та геометричних фігур за відповідними схемами. У подальшому – для обчислення прикладів та задач використовували лінійку, рахунок на пальцях, математичні набори та інше. Найскладнішим, за нашими спостереженнями, для учнів з ІІІ було розв'язування задач, вони потребували додаткових пояснень, інструкцій, схем, прикладів із життя, і тільки тоді розуміли яким способом виконати завдання. Для того, щоб учні працювали в рівних умовах ми часто залучали їх до виконання завдань на дошці з підтримкою вчителя чи асистента.

На уроках образотворчого мистецтва важливо підтримувати дитину, давати їй можливість самостійно обирати зразок малюнка, підказувати чи направляти її,

допомагати зорієнтуватися на аркуші і за потреби, допомогти обрати кольори, саме їх можна опанувати нагадуючи учню про кольори олівців, фарб, оцінювати роботу важливо мотивуючи до роботи на наступних уроках.

Для виховання в учнів самоконтролю ми виготовили необхідні дидактичні матеріали, які систематично використовували у роботі та які постійно знаходилися біля робочого місця дитини, у їдальні, у класі та коридорі. Біля місця учня з ООП важливим було розмістити розклад уроків з картинками підручників та відповідно картинками перерв і шкільної їдальні. В туалеті – це схеми правильного миття рук. В класі – правила для учнів з відповідними малюнками. Цей метод суцільної візуалізації мав велике значення в організації освітнього простору для учнів з ІІ помірною ступеня та для інших учнів класу.

Важливим фактором для організації навчання в інклюзивному класі є саморозвиток всіх учасників КППС, адже щоб правильно організувати урок та загалом освітній процес необхідно бути впевненим у своїх знаннях, силах, використаних методах.

3.2. Корекційно-розвиткові заняття як невід'ємна складова інклюзивного навчання. Власні розробки

Для забезпечення корекційно-розвивального простору в освітньому процесі учнів з ІІ помірною ступеня важливими є проведення КРЗ. Рекомендації щодо їх кількості надаються ІРЦ у висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини. Для учнів з ІІ помірною ступеня ІРЦ зазвичай рекомендують такі заняття: «Соціально-побутове орієнтування»(2 години на

тиждень), «Розвиток мовлення»(1 година на тиждень), «Лікувальна фізкультура(ЛФК)» (1 година на тиждень). Ці заняття можуть проводити такі кваліфіковані фахівці – вчитель-дефектолог або практичний психолог, вчитель-логопед, вчитель-реабілітолог, а означена кількість занять може зменшуватися з причини відсутності у відповідних фахівців.

З цієї причини при проведенні КРЗ для ЕГ учнів залучалися вчителі-логопеди та вчителі-дефектологи, практичні психологи які проводили заняття «Соціально-побутове орієнтування»(СПО) та «Розвиток мовлення» з використанням елементів програм МОН України для спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів з ІІІ.

Заняття з СПО мають за мету навчити дитину навичкам самообслуговування, формувати життєво значущий мінімум практичних навичок, що дозволить їм орієнтуватися в навколишньому світі. Для досягнення цієї мети заняття передбачають вирішення конкретних завдань:

- Формування побутових навичок шляхом опанування умінь в організації харчування, догляду за своїм тілом, житлом, одягом та взуттям та інше;
- Формування економіко-побутових навичок для опанування учнями обережного поводження з водою, їжею, електричними приладами, уміння здійснювати покупки і планування бюджету;
- Орієнтування учнів у різних послугах - зв'язку, медичної допомоги, громадського транспорту, культури, торгівлі;
- Формування культурної поведінки та вмінь спілкування з однолітками, дорослими;
- Формування уявлень про себе, родину, сімейних взаємин [10].

Важливо, щоб у закладі була організована ресурсна кімната з необхідними приладами, дидактичними матеріалами та меблями для практичного засвоєння учнем знань з опрацьованих тем КРЗ.

Для розширення в учнів ЕГ уявлень про себе на корекційних заняттях ми розробили разом з ними книжку «Про себе», де містилися важлива інформація з таких тем: це – я, моя сім'я, мій дім, моя школа, країна, планета. На всіх аркушах знаходилися відповідні картинки, а з іншого боку написана невеличка підказка з кожної теми, наприклад: «Мене звати..., мені 10 років», «Моя сім'я це мама...(ім'я), тато....сестра.....брат», «Я навчаюся в 5 класі, у класі нас 5 учнів, моїх однокласників звати - ...», «я живу в селі(місті)...., на вулиці..., будинок №...», «Моя країна - Україна», «Планета - Земля» (Додаток Л). Часто на заняттях учні повторювали подану інформацію, також продовжуючи корекційну роботу асистент вчителя систематично залучав книжку на уроках.

Також ми розробили орієнтовні заняття для учнів з ІІІ на теми: «Правильне харчування», «У супермаркеті», «Фермерський ринок», «Родина. Родинні стосунки».

«Правильне харчування»

Мета: навчити учнів з ІІІ розрізняти корисну та шкідливу їжу, формувати уявлення збалансованого харчування.

Обладнання: заготовлений дидактичний матеріал на липучках (два аркуші з тарілками, картинки з різними продуктами харчування, як корисними, так і ні), аркуш «Тарілка здорового харчування».

Зміст заняття: Привітання. Оголошення теми заняття. Пальчикова гімнастика.

Подивись на картинки і назви це одним словом? Як ти думаєш вся їжа приносить нам користь чи ні?

Для того щоб бути здоровим необхідно правильно харчуватися. Подивись уважно на цю тарілку, що ти на ній бачиш? Так у щоденному раціоні людини мають бути: овочі та фрукти, риба, м'ясо, яйця, молочні продукти, цільнозернові продукти та достатнє споживання води.

Перед тобою лежать аркуші з тарілками, та картинки з продуктами, тобі необхідно розподілити їх таким чином, щоб у першій знаходилася здорова їжа, а в другій – та, яка шкодить твоєму здоров'ю.

Виконання практичної роботи.

Підведення підсумків заняття.

«У супермаркеті»

Мета: навчити учнів орієнтуватися в супермаркеті, класифікувати предмети.

Обладнання: заготовлений дидактичний матеріал – різні види товарів, картинки з назвами відділів та полицями.

Зміст заняття:

Привітання. Оголошення теми заняття. Пальчикова гімнастика.

Скажи будь-ласка, ти був коли-небудь у супермаркеті? Так, супермаркет – це великий магазин з різними видами продуктів, щоб купити їх, людині потрібно самостійно обрати необхідні, покласти в корзинку, підійти до каси та здійснити оплату. Для того щоб знайти потрібний продукт треба знати у якому відділі він знаходиться.

Перед тобою є різні картинки з продуктами, розподіли кожен до свого відділу. Наприклад чашку ми віднесем до посуду, телевізор до електроприладів, зрозумів завдання?

Виконання практичної роботи.

Підведення підсумків заняття.

«Фермерський ринок»

Мета: розширити уявлення учнів про ринок, навчити купувати потрібні продукти.

Обладнання: лепбук (Додаток М) із завданнями, пазлами, картинками овочів, фруктів, вагів, іграшкові гроші

Зміст заняття:

Привітання. Оголошення теми заняття. Пальчикова гімнастика.

Ти знаєш що таке ринок, які продукти можна купити на ринку?

Так на ринку можна купити різноманітні продукти. Перед тобою знаходиться лепбук, наше завдання уявити що ми на ринку. Я буду продавцем а ти покупцем(потрібно розіграти невеликий діалог).

Перед тим як купити продукт подивись уважно на його ціну, визнач кількість та потім здійсни покупку. У тебе є паперові гроші, назви, які на них цифри. Добре, тепер виконай завдання.

Виконання практичної роботи.

Підведення підсумків заняття.

«Родина. Родинні стосунки»

Мета: розширити уявлення учнів про родину, сімейні відносини.

Обладнання: картки з членами сім'ї, різними предметами, що належать певному члену родини

Зміст заняття:

Привітання. Оголошення теми заняття. Пальчикова гімнастика.

Назви будь-ласка членів родини, зображених на цих малюнках. Порівняй їх за віком: хто найстарший? Хто молодший? Назви чоловіків. Назви жінок. Кого називають сім'єю? Сім'я – це група людей, в якій зазвичай є мама, тато, діти. Дуже важливо мати близьких людей до яких можна звернутися за допомогою, покластися на них. Так, розкажи тепер про свою родину, хто до неї входить? Які у вас є традиції?

Тепер розглянь малюнок і визнач кому із членів сім'ї може належати цей предмет.

Виконання практичної роботи.

Підведення підсумків заняття.

Використання лепбуків з теми є досить результативним методом, ми запевнилися в цьому під час самих занять, коли учні охоче працювали над виконанням завдань, неабияк цікаво їм було уявляти себе продавцем або покупцем, використовувати при цьому іграшкові гроші. Ми виявили що діти з ІІІ помірною ступеня ЕГ прагнуть до самостійності, хочуть самі виконувати такі види роботи як покупка товарів у магазині, самостійне приготування простої їжі, пришивання гудзиків та зашивання швів, збирання до школи, складання портфелю та інше. Вони постійно знаходяться під наглядом та контролем дорослих і неабияк прагнуть виконувати щось самостійно, дорослим лише потрібно навчити, показати декілька разів, перевірити чи дитина справляється і давати їй доручення, які їй будуть корисними в подальшому майбутньому.

Учні ЕГ активно залучалися до корекційних занять з розвитку мовлення. Зазвичай заняття проходили в ігровій формі з дотриманням поетапності та використанням методики ТАН-СОНДЕРБЕРГ, з поступовим введенням нових слів. Створення власної ТАН-історії спонукало учнів до говоріння та зацікавлювало в процесі заняття, а використання камінців «Марблс» покращувало емоційний стан під час занять, провокувало їх на успіх. За схемами та малюнками учні викладали камінці, самостійно обирали колір, чим зацікавлювалися та були змотивовані до роботи.

Важливо зазначити, що крім КРЗ вчитель-логопед, вчитель-дефектолог, практичний психолог(за наявності фахівців у закладі) працювали з учнями з ІІІ помірною ступеня систематично, відповідно до посадових обов'язків. Вважаємо, що кількість КРЗ для учнів з ІІІ помірною ступеня має бути більшою, адже на практиці вона зменшується від чотирьох до трьох, чи, навіть двох. Причиною

цьому, зазвичай, є відсутність фахівців, що можуть проводити дані заняття, в ЗЗСО.

3.3. Залучення батьків дітей з ООП до освітнього процесу

Для реалізації комплексного підходу до ППС навчання учнів з ІІ важливо залучати батьків чи законних представників до освітнього процесу, деякі батьки неохоче йдуть на контакт та співпрацю, чим провокують негативні прогнози в навчанні, адже якщо учень з ІІ отримуватиме знання несистематично, цей фактор матиме досить негативний вплив на його розвиток.

Батьки учнів ЕГ активно залучалися до участі в засіданнях команди супроводу, надавали важливу інформацію про особливості розвитку дитини, співпрацювали з практичним психологом. Асистенти вчителя, класні керівники проводили декілька консультацій на тиждень про успіхи та труднощі які виникають в учнів, про виконання домашніх завдань з підтримкою батьків, про поведінку учнів на уроках, . Таким чином батьки завжди були проінформовані та відчували впевненість у результативності інклюзивного навчання.

Доказом проробленої роботи був постійний аналіз портфоліо учнів, що у батьків викликало мотивацію працювати далі. Саме їх ми залучили до впровадження методики ТАН-СОНДЕРБЕРГ, надавши додаткові картки та завдання для роботи над розвитком мовлення учнів вдома.

3.4. Соціалізація дитини з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня в умовах освітнього процесу

Питання соціалізації учнів з ІІ помірного ступеня є важливим і потребує комплексної роботи. Погоджуємося з думкою А. Й. Капської про те, що «Соціалізація нерозривно пов'язана з індивідуалізацією особистості, оскільки її зміст полягає у формуванні індивідуальності. Не існує однакових процесів соціалізації, індивідуальний досвід кожної особистості є унікальним і неповторним. Це набуття людьми ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей; засвоєння індивідом певної системи знань і норм, процес становлення його як особистості» [54].

Розвиток соціальних компетентностей здійснювався в учнів ЕГ шляхом залучення їх до групової роботи, корекційної роботи, виховних заходів, шкільних заходів. Важливим завданням, яке стояло перед вчителями, корекційними педагогами, асистентами вчителя було мотивувати учнів до самостійності та життєтворчості, формувати впевненість у своїх силах та підвищувати самооцінку [37].

Діти з ІІ помірного ступеня, включаючись в освітній процес, взаємодіють з однолітками, спостерігають за ними, наслідують їх, отримують соціальний досвід. Інтенсивна взаємодія сприяє встановленню дружніх стосунків, своєрідної мережі соціальної підтримки. Такі учні потребують залучення до різних заходів як шкільних так і класних, охоче виконують невеликі ролі у виставах, танцюють, залучаються до відеороликів. Важливо надавати їм деяку самостійність, давати доручення, наприклад - чергування в класі, з спостережень за учнями ЕГ ми впевнились наскільки це важливо для них.

3.5. Результати формувального етапу дослідження

Для дослідження результативності запропонованого комплексного підходу до ППС інклюзивного навчання учнів з ІП помірного ступеня на формувальному етапі важливо порівняти отримані дані що стосуються стану потенційних можливостей та ПФП в учнів ЕГ та КГ.

Порівняння потенційних можливостей учнів ЕГ та КГ здійснимо шляхом зіставлення результатів на констатувальному та формувальному етапах дослідження. Для цього використаємо записи з Щоденника спостережень, приклад записів наводимо в (Додатку Р). За результатами спостережень та повторних обстежень маємо:

- ЕГ - учень 1, учень 2, учень 5 вивчили та запам'ятали більшість букв українського алфавіту, деякі називають з підказками. Намагаються читати прості слова по-складах, але не розуміють змісту прочитаного, з поясненнями вчителя можуть співвіднести прочитане слово з відповідною картинкою;
- КГ-учень 4, учень 5 знають та називають окремі букви алфавіту;

Отримані дані наводимо на Рис. 3.1.



Рис. 3.1. Результати формування навички читання в учнів з ІП помірного ступеня

Формування навички письма, списування в учнів ЕГ продовжується, на час завершення експерименту, за проведенням моніторингом знань, вони вміли списувати друкований текст прописом з підказками деяких букв, дещо повільно, але здебільшого старанно. Могли записати деякі букви під диктування. Учні КГ не змінили своїх показників.

Математичні навички учнів ЕГ покращились, вони можуть записувати числа від 1 до 10, будують за зразком у зошиті прості геометричні фігури, користуючись олівцем та лінійкою, трафаретом, обчислюють приклади на додавання та віднімання в межах 20 за лінійкою, інколи на пальцях, математичних наборах. Можуть працювати самостійно за вказівкою вчителя. У розв'язуванні простих арифметичних задач потребують допомоги, але обчислюють самостійно та здебільшого правильно. На відмінну, учні КГ майже не покращили своїх результатів, адже продовжували навчатися за звичайною програмою для нормотипових учнів.

Уявлення про навколишній світ в учнів ЕГ розвивалися уповільнено, вони мали труднощі у запам'ятовуванні програмового матеріалу, за картками називали місяці, дні тижня вивчили частково. Але всі учні знають назву країни, населеного пункту в якому проживають. Мають кращі показники щодо уявлень про себе, свою сім'ю, чітко називають будинок, вулицю, країну, планету де проживають. За допомогою книжки «Про себе» можуть побудувати невелику розповідь з підказками дорослого, додатковими запитаннями.

Варто зазначити прогрес учнів ЕГ у виконанні трудових операцій, подаємо інформацію в Таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Динаміка самостійності трудової діяльності учнів ЕГ та КГ

	ЕГ			КГ	
Початок	Учень 1	Учень 2	Учень 5	Учень	Учень 4

навчального року				З	
	ЗД(значна допомога)	ЗД	ЗД	ЗД	ЗД
Середина навчального року	ЧД(із частковою допомогою дорослого)	ЧД	І(За інструкцією за зображенням або вербально)	ЧД	ЧД
Кінець навчального року	С(самостійно) та З	З(за наслідуванням та зразком)	З	І	ЧД

Відслідковуємо динаміку самостійності учнів з ІІ помірною ступеня на Рис. 3.2.

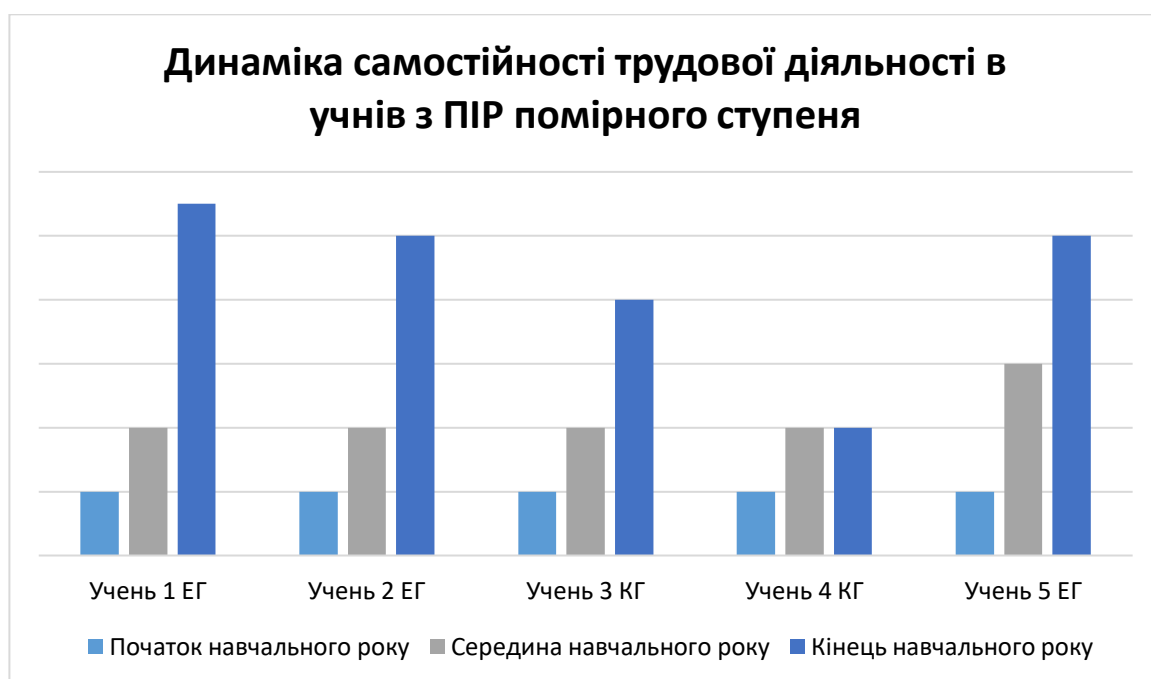


Рис. 3.2. Динаміка самостійності трудової діяльності учнів з ІІ помірною ступеня

Отже показники самостійності в учнів ЕГ значно зросли, учень 1 може виконувати трудові операції за зразком та навіть ,інколи, самостійно. Учень 2 та учень 5 впевнено виконують виріб за зразком та наслідуванням. Щодо результатів КГ, то учень 3 може виконувати завдання за інструкцією, а учень 4 – із частковою допомогою дорослого.

Щодо ПФП, то розвиток логічних операцій на формульовальному етапі представляємо в Таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

**Результати діагностики логічного вербального мислення Е.
Замбацявічене (модифікований варіант) на формульовальному етапі
дослідження**

Показник середнього сумарного балу	ЕГ	КГ
Високий рівень - 18-20 балів.	-	-
Вищий за середній - 16-17 балів.	-	-
Середній рівень - 13-15 балів.	-	-
Рівень нижчий середнього - 10-12 балів.	2 /66,7%	-
Низький рівень – 9 і менше балів	1/33,3%	2 /100%

На формульовальному етапі дослідження рівень логічного вербального мислення Е. Замбацявічене в учнів ЕГ та КГ не мав значних відмінностей. Варто зазначити що результати ЕГ учнів з ППР помірного ступеня підвищилися всього на 1 б, а учень 4 КГ погіршив свої показники на 3 бали.

Динаміку розвитку логічного вербального мислення в учнів ЕГ та КГ подаємо на Рис. 3.3.

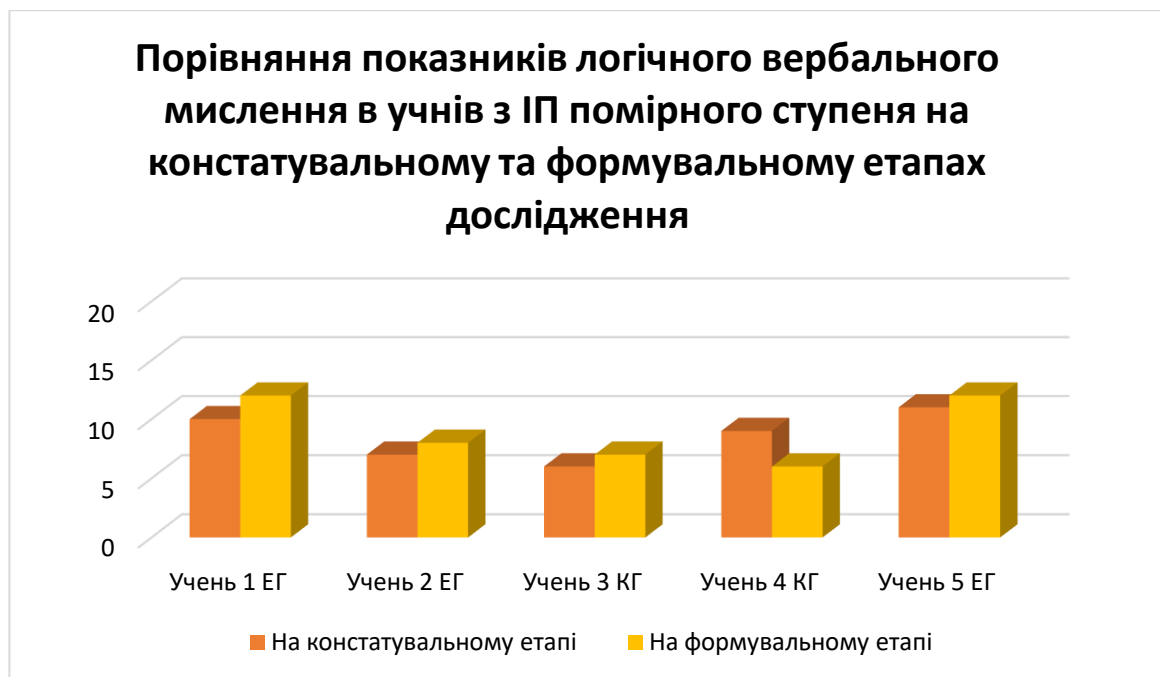


Рис. 3.3. Візуалізація показників логічного вербального мислення в учнів з ІП помірного ступеня на констатувальному та формувальному етапах дослідження.

Рівень наочно-дієвого мислення на даному етапі дослідження в учнів з ІП помірного ступеня за методикою «Розрізані картинки» покращився тільки в одного учня(учень 5) ЕГ з низького до середнього, таким чином в 66,7% учнів рівень відповідає середньому, інші учні , в тому числі КГ не змінили своїх показників.

Таблиця 3.3.

Результати діагностики наочно-дієвого мислення за методикою «Розрізані картинки» на формувальному етапі дослідження

Рівні успішності	Результати учнів з ІП помірного ступеня	
	ЕГ	КГ
Низький	1/33,3%	2/100%
Середній	2/66,7%	-

Високий	-	-
---------	---	---

Щоб здійснити порівняльний аналіз показників зорово-моторної координації за діагностикою В. В. Тарасун подаємо результати констатувального етапу дослідження моторної координації учнів з ІІ помірною ступеня на Рис. 3.4. та показники на формульовальному етапі дослідження на Рис. 3.5.



Рис. 3.4. Показники зорово-моторної координації в учнів з ІІ помірною ступеня на констатувальному етапі дослідження



Рис. 3.5. Показники зорово-моторної координації в учнів з ІІІ помірною ступеня на формуальному етапі дослідження

Отже, за отриманими даними в учнів ЕГ стан зорово-моторної координації покращився від 0,5 – 1 показника, учні більш впевнено виконували вказівки, деякі завдання могли виконати самостійно, побачивши один раз, як показує вчитель-дефектолог, проте учні КГ здебільшого не змінили показників, але стан прaxeсису поз за зоровим сприйманням знизився на 0,3.

Рівень розвитку психомоторики ми діагностували за тестом Керна-Йірсека (субтест 2 «Копіювання письмових літер»). На формуальному етапі прослідковуються значні успіхи учнів ЕГ у копіюванні письмових літер, таким чином учень 1 з середнього рівня (3бали) збільшив показник до 4балів - високого рівня, учень 2 з показника низького рівня (2 бали) – до середнього (3бали), учень 5 з низького (2 бали) перейшов до високого рівня психомоторики (4 бали). В свою чергу учні КГ не змінили своїх показників з констатувального етапу дослідження. Результати тесту також показали, що учні можуть опанувати навички письма, за рахунок правильної організації змісту навчання. Наводимо візуалізацію даних в Таблиці 3.4

Таблиця 3.4.

Стан розвитку психомоторики в учнів з ІІІ помірною ступеня за тестом Керна-Йірсека (субтест 2 «Копіювання письмових літер») на формуальному етапі дослідження

Рівень розвитку психомоторики	Результати учнів з ІІІ помірною ступеня	
	ЕГ	КГ
Високий рівень (5-4б)	2/66,7%	-
Середній рівень(3б)	1/33,3%	1/50%

Низький рівень(2-1б)	-	1/50%
----------------------	---	-------

Також ми прослідкували, що учні ЕГ краще працюють з дрібними матеріалами – конструктором, пазлами, камінцями «Марблс» та іншими, їхні дії більш впевненіші ніж на констатувальному етапі.

За результатами виконання тесту «Коректурна проба» (модифікований варіант) маємо наступне: показник продуктивності і стійкості уваги в учнів з ІІР помірного ступеня на формувальному етапі дослідження ми обчислили за формулою $S = 0,5N - n / 300$, де S - показник продуктивності і стійкості уваги. N - кількість предметів, що переглянула дитина. n - кількість помилок. t =300 час в секундах. У всіх п'яти учнів він не мав суттєвих змін та відповідав низькому рівню(учень 1 – 0,208; учень 2 – 0,165; учень 3 – 0,187; учень 4 – 0,16; учень 5 – 0,205). Варто зазначити, що в учня 3 КГ спостерігається зниження динаміки стану пам'яті на 0,01. Результати порівняльного аналізу наводимо на Рис. 3.6.



Рис. 3.6. Результати порівняльного аналізу стану уваги в учнів з ІІР помірного ступеня

Діагностика стану пам'яті за тестом "Запам'ятай 10 слів"(модифікований варіант) (варіант тесту З. М. Істоміної) на формувальному етапі показала, що учні як ЕГ та КГ підтвердили низький рівень розвитку слухової пам'яті та середній рівень зорової.

За результатами діагностики мислення та зв'язного мовлення «Сюжетний малюнок» всі 5 учнів отримали оцінку – 1 бал. Вони назвали основні предмети та тварин, зображені на малюнках та відповідали на питання, повторюючи речення повністю за експериментатором. Все-ж за спостереженнями за учнями ЕГ бачимо, що вони краще йдуть на контакт з однолітками та дорослими, намагаються відповідати на уроках на питання вчителя з підтримкою асистента вчителя.

Дослідження стану соціалізації учнів на даному етапі мало такі результати: учні групи ЕГ охоче брали участь у класних та шкільних заходах, навчилися виконувати доручення дорослих полити квіти, витерти дошку та інші; в більшості випадків охоче допомагали однокласникам, працювали з ними в групах. На виховних годинах з ними працювали класний керівник, асистент вчителя та практичний психолог, у разі виникнення конфліктів, вчилися їх розв'язувати, довіряти один одному, бути дружньою командою. Отримані дані з повторного опитування класних керівників наводимо в Таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

Рівень соціально-комунікативної компетентності учнів з ІІІ помірного ступеня на формувальному етапі дослідження

Рівень соціально-комунікативної компетентності дитини	Отримані результати дітей з ІІІ помірного ступеня	
	ЕГ	КГ
Висока (42 – 21)	-	-

Середня (20 – 10)	2/66,7%	-
Низька (Менше 10)	1/33,3%	2/100%

Показники соціально-комунікативної компетентності на даному етапі дослідження мають незначне збільшення, так в ЕГ покращилися результати: в учня 1 з 14 балів до 16 балів, в учня 2 з 3 балів до 9-ти, в учня 5 з 10-ти до 11 балів, але рівень компетентності залишився незмінним. Учні КГ не змінили своїх показників та мають низький рівень розвитку соціально-комунікативних навичок. Наводимо візуалізацію порівняльних даних на Рис. 3.7.



Рис. 3.7. Порівняння показників стану соціально-комунікативної компетентності учнів з ІІ помірною ступеня на констатувальному та формуальному етапах дослідження

Висновки до розділу 3

У даному розділі ми визначили основні складові за якими відбувалася реалізація комплексного підходу до психолого-педагогічного супроводу учнів з ІІ помірною ступеня в умовах інклюзивного навчання.

Розкрили та дослідили особливості організації уроку та розподілу обов'язків між вчителями-предметниками та асистентом вчителя. Надали зразки ІІІ та ІІІІ, створені для обраної категорії учнів середньої школи, зазначили його особливості. Як приклад модифікації навчальних матеріалів до потенційних можливостей учнів представили зразки індивідуальних карток, розроблених під час проведення експерименту.

Зазначили важливість диференційованого навчання та індивідуалізації в плануванні уроку в інклюзивному класі. Дослідивши моделі спільного викладання, ми наголосили на особливостях у їх застосуванні при роботі з учнями з ІІ помірною ступеня. Впевнилися на практиці у важливості візуалізації освітнього процесу, шляхом виготовлення всеможливих допоміжних карток, дидактичних матеріалів, схем, зразків; та мотивації до навчання з використанням похвали, заохочень, інтересів, мотиваційних браслетів та інших.

Запропонували власні розробки КРЗ з «Соціально-побутового орієнтування» на орієнтовні теми: «Правильне харчування», «У супермаркеті», «Фермерський ринок», «Родина. Родинні стосунки»; лепбуку «Фермерський ринок»; книжки «Про себе» для покращення знань учнів ЕГ про себе, свою родину, школу, клас, місце проживання, країну планету, впевненості в собі та їхньої соціалізації.

Наголосили на обов'язковій участі батьків в освітньому процесі, команді супроводу, налаштуванні їх на роботу над виконаннями домашніх завдань та рекомендацій корекційних педагогів, асистентів вчителів, практичних психологів та інших фахівців, наприклад, впровадженні методики ТАН-СОНДЕРБЕРГ вдома; постійному психологічному супроводу сім'ї.

Визначили, яким чином потрібно організувати процес соціалізації на практиці: залучати учнів з ІІ до життя школи та класу, різних заходів, давати їм

доручення, проводити корекційну роботу, виховну роботу, екскурсії, групову роботу, вчити взаємодіяти з учнями класу, налаштовувати дружню атмосферу.

На формувальному етапі дослідження ми впроваджували комплексний підхід до психолого-педагогічного супроводу учнів ЕГ з ІІ помірною ступеня, до КГ – ні. Аналіз отриманих результатів показав, що в учнів ЕГ значно покращилися основні навчальні навички – читання, письмо, математичні навички, розширилися уявлення про себе та оточуючий світ. Значний ріст показників спостерігається при вихованні самостійності під час виконання трудових операцій.

Щодо повторної діагностики психофізичних особливостей в ЕГ та КГ, то варто зазначити: в ЕГ прослідковується позитивна динаміка розвитку дрібної моторики, координації рухів та стану психічних процесів. Що стосується КГ, то деякі показники навіть погіршилися, це свідчить про необхідність забезпечення психолого-педагогічного супроводу, що має втілюватися якомога раніше.

Таким чином, ППС дітей з ІІ помірною ступеня повинен здійснюватися комплексно, починаючи від роботи практичного психолога, батьків, асистента, вчителів, до підтримки директора чи заступника в усіх аспектах діяльності інклюзивного класу та забезпечення безперервності навчання за таких умов він матиме позитивні результати.

ВИСНОВКИ

Теоретико-експериментальне дослідження питання психолого-педагогічного супроводу учнів з ІІ помірною ступеня в умовах інклюзивного навчання та аналіз результатів констатувального та формувального етапів дослідження дозволив зробити такі висновки:

1. Аналіз медико-клінічних та психолого-педагогічних досліджень показав, що на сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти доречно використовувати дефініцію «інтелектуальні порушення» чи «порушення інтелектуального розвитку», які ми пояснили як особливості пізнавальної діяльності, які проявляються в різних ступенях важкості та характеризуються відповідним зниженням показників психофізичного та соціального розвитку, причиною яких виступають спадкові, соціальні та набуті зовнішні фактори, які мали негативний, органічний вплив на ЦНС. Доведено, що у роботі з учнями з означеними особливостями важливий комплексний підхід, належне вивчення ПФП, потенційних можливостей та зони найближчого розвитку в реалізації ППС.

2. Досліджено актуальні проблеми супроводу учнів з ІІ в умовах інклюзивного навчання. Надано конкретні поради щодо організації ППС, що допоможуть учасникам освітнього процесу бути підготовленими до роботи з учнями, що мають порушення інтелекту.

3. Вивчено корекційно-розвиткові технології та класифіковано їх на основні та допоміжні, окреслено особливості їх використання на практиці з учнями з ІП; окремо виділено альтернативні засоби комунікації.

Досліджено актуальний стан розвитку ПФП та потенційних можливостей учнів з ІПР помірною ступеня. Виявлено такі результати: основні навчальні навички, уявлення про себе та навколишній світ розвинені в учнів на низькому рівні, у виконанні трудових операцій вони потребують допомоги дорослого та схем-підказок, адже зорова пам'ять краще розвинена ніж слухова, переважає наочно-дієве мислення, стан концентрації уваги низький, пам'ять короткотривала, мовлення нерозвинене, зорово-моторна координація в загальному відповідає низькому та середньому рівням.

4. Розроблено зразки КРЗ з «Соціально-побутового орієнтування», надано ІПР та ІНП, приклади модифікації навчального матеріалу з різних предметів, з урахуванням потенційних можливостей та зони найближчого розвитку обраної категорії дітей.

Визначено що комплексний підхід до ППС учнів з ІП помірною ступеня можливий за наявності відповідних фахівців, диференційованого та візуалізованого навчання, участі батьків та виконання ними всіх рекомендацій, мотивації дітей до навчання, постійної психологічної підтримки, моніторингу навчальних досягнень відповідно до ІПР, створення індивідуальної освітньої траєкторії підготовленими педагогічними кадрами.

5. Обґрунтовано та експериментально перевірено вплив ППС на учнів з ІП помірною ступеня. Доведено, що даний підхід мав такі результати: формування навички читання по-складах та навички списування з підказками окремих букв, формування елементарних математичних уявлень у вигляді опанування рахунку в межах 20-ти, обчислення прикладів за допомогою лінійки чи на пальцях, розв'язування простих арифметичних задач з додатковими поясненнями та подальшому самостійному обчисленню.

Значно підвищилися показники самостійності при виконанні трудових операцій, від виконання з допомогою до самостійного, з використанням схем-підказок, інструкцій. Уявлення про себе розширилися, підвищилися показники соціалізації, навички взаємодії в колективі. Стан психічного та фізичного розвитку учнів з ІІІ помірною ступеня покращився у багатьох аспектах, але мав порівняно незначні підвищення, найбільше покращення спостерігалось у розвитку психомоторики - ріст показників від низького до середнього, та від середнього до високого рівня, соціальних компетентностей в межах середнього рівня.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блеч Г. Формування мовленнєвої діяльності. *Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології* : зб. наук. Праць. Кіровоград, 2013. С. 54–59
2. Боряк О. Косенко Ю. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. *Актуальні питання гуманітарних наук*. вип. 35, том 1, 2021, С. 264-270.
3. Висоцька А. М. Реалізація компетентнісного підходу у вихованні дітей з розумовою відсталістю різних вікових груп. *Компетентісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*: матеріали метод. сем. (3 квітня 2014 р.) у 2 ч., Київ. Ч. К., 2014. 370 с.
4. Войтенко С. І., Декунова З. В., Лавська А. М., Ягупа І. Д. Нова українська школа: навчання через гру. LEGO-технологія в освітньому процесі. метод. посіб. Суми, НВВ КЗ СОППО. 112 с.
5. Войтюк І. В. Корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук : Київ, 2020. 330 с.
6. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
7. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. Москва: Просвещение. 1960. 498 с.
8. Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб: изд. «Лань», 2003. 656 с.

9. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навч. посіб. Кам'янець-Подільський: вид. Аксіома, 2009. 308 с.
10. Галецька, Ю. В. Формування соціально-побутових навичок у дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю: автореф... канд. пед. наук, спец. Київ, 2015. 18 с.
11. Гладких Н. Як працювати з дітьми з інтелектуальними порушеннями. *Методи та поради/НУШ*. 2020. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-pratsyuvaty-z-ditmy-z-intelektualnymy-porushennya-metody-ta-porady-2/>
12. Деркач О. Педагогіка творчості: Казкотерапія на допомогу вчителю, вихователю, практичному психологу. Вінниця : ВДПУ, 2008. 48 с.
13. Дидактичні основи навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Суми: РВВ СОІППО, 2015. 114 с.
14. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе: психолого-педагогическое исследование: уч. пособ., Москва, 1969. 216 с.
15. Єрмаков І. Компетентнісний потенціал проектної діяльності. *Проектна діяльність у школі*. К.: Шкільний світ, 2006. С. 5-18.
16. Закон України «Про освіту»: чинне законодавство станом на 05 червня 2018 року. Київ: Алерта, 2018. 120 с.
17. Замский Х. С. История олигофренопедагогики. Москва: Просвещение, 1980. 398 с.
18. Занков Л. В. Сочетание слова учителя и средств наглядности в обучении. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1958. 380 с.
19. Інклюзивне навчання: інформ. посіб.. Київ, 2019. 59 с.
20. Інноваційні технології в корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами : навч. метод. посіб.. Харків, 2018. 110 с.
21. Кадемія М. Ю., Гордійчук Г. Б. Використання засобів ІКТ із метою здійснення інклюзивної освіти. URL: http://ito.vspu.net/repozitariy/Kademiia/stati/%D0%9Aademia_Hordiutchuk_Vuk_IKT_16.pdf
22. Каннабих Ю. В. История психиатрии. М.: АСТ, 2002. 560 с.
23. Колупаєва А. А. Асистент вчителя у закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання: навч. метод. посіб. вид. «Ранок». Харків, 2019. 216 с.
24. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук. метод. посіб. Київ: Вид. група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.

25. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. посіб. Харків: Вид. «Ранок», 2019. 304 с.
26. Комер Р. Патопсихология поведения. Нарушения и патологии психики.- СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. 608 с.
27. Концепція Нової української школи. URL: https://rada.info/upload/users_files/43952472/e74a979f4f08da6b69a20b361f400756.pdf
28. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: матеріали Міжнар. наук.-прак. онлайн-конф., присвяченої 15-річчю заснування кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, (Суми, 25 листопада), 2021. 353 с.
29. Липкина А. И., Низова А. М. Активизация познавательной деятельности на уроках природоведения. Пути повышения качества усвоения знаний в начальных классах. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. 237-263 с.
30. Литвин І. М., Басик В. В., Гавриленко Т. Л., Галушко М. І. Розвиток професійних компетентностей педагогічних працівників, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посіб. Черкаси: КНЗ "ЧОПОПП ЧОР", 2020. 80 с.
31. Маллер А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Москва: Изд. «Академия», 2003. 208 с.
32. Міжнародний класифікатор хвороб: МКБ-10. URL: <https://www.surgery.org.ua/Documents/Details/aa535505-419d-4d67-a9e7-5c6d4b8f1ced?title=MizhnarodniiKodifikatorKhvorobMkhh10>
33. Міністерство освіти і науки України / Статистичні дані. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/statistichni-dani>
34. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. Москва: Просвещение, 1969. 280 с.
35. Наказ МОН № 609 від 08.06.2018 року «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти». URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/61107/
36. Немов Р. С. Психология: В 3 кн. Москва: ВЛАДОС, 2003. Кн.3: Психодиагностика. 196 с.
37. Олійник Г. Особливості соціалізації дітей з особливими потребами у сучасному українському суспільстві. Social Work and Education. Vol. 7, No. 2.

38. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі : метод. посіб. Харків: «Друкарня Мадрид», 2019. 110 с.

39. Організація індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з особливими потребами в закладі загальної середньої освіти: навч.-метод. посіб. О. С. Голентовської, Житомир: Полісся, 2020. 132 с.

40. Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу/ Київ, ІСП НАПН України, 2016. 148 с.
URL: <https://lib.iitta.gov.ua/707272/>

41. Певзнер М. С., Лубовский В. И. Динамика развития детей-олигофренов. Москва: АПН РСФСР, 1963. 178 с.

42. Пинский Б. И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы: уч. пособ. [для учителей и студ. пед. учеб. завед.]. Москва : Просвещение, 1962. 127 с.

43. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навч. посіб., Київ, 2019. 300 с.

44. Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток: навч.-метод. посіб. Львів: Світ, 2020. 264 с.

45. Роменець В. А. Історія психології. Київ: Либідь, 2005. 894 с.

46. Россолимо Г. И. Краткий метод исследования умственной отсталости: метод. пособ. Москва : Тип-я: Я. Г. Саганова, 1914. 14 с.

47. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособ. № 2111 «Дефектология». Москва: Просвещение, 1986. 192 с.

48. Савченко Ю. Ю. Адекватні статево-рольові уявлення дитини-дошкільника як складова психічного здоров'я. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія: зб. наук. Праць*. Київ: Університет, 2008. № 10 (ч. 1). С. 85-90.

49. Селецкий А. И. Психология и психопатология слабоумия. Київ: Радянська школа, 1981. 144 с.

50. Синьов В., Матвеева М., Хохліна О. Психологія розумово відсталої дитини: підруч. Київ: Знання, 2008. 359 с.

51. Сладкова Е. А., Терентьева Е.А. Нумикон и другие способы познакомиться с математикой, 2011. С. 5-9.

52. Соловьёв И. М. О памяти имбецилов. Москва: Изд-во ЦИЭТИН, 1972. 168 с.

53. Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: *Практико*

зорієнтований посіб. / За ред. канд. істор. наук І. Г. Єрмакова, канд. психол. наук К. С. Тороп, канд. пед. наук К. В. Рейди. Дніпро: “Інновація”, 2018. 385 с.

54. Соціальна педагогіка. підруч. / За ред. А. Й. Капської. Київ: Центр навч. Літератури, 2006.

55. Специальная педагогика / ред. Н. М. Назарова. Москва: Академия, 2004.

56. Спільне викладання в інклюзивному класі: метод. матеріали. / Укл. Софій Н.З., Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 70 с.

57. Спільне викладання в інклюзивному класі: методичні рекомендації / уклад. Н.М. Дятленко. К.: Плеяди, 2015. 20с.

58. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: метод. посіб.. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 66 с.

59. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання: навч. посіб. / А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.

60. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навч.-метод. посіб. Київ: 2012. 124.с.

61. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. Москва: “Педагогика”: 1990, URL: https://bookedulib.ru/books/Unt_individ_i_differenciaciya_obucheniya.pdf

62. Чеботарьова О. В. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку / нав.-метод. посіб. Київ, 2020. 88 с.

63. Чеботарьова О. В. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями: науково-популярне видання. Харків: Видавництво «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2020. 256 с.

64. Шипицина Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением развития. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 477 с.

65. Шиф Ж. И. Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе. Москва: Педагогика, 1977. 150 с.

66. Яковлева С. Вплив раннього втручання на діагностику та психічний розвиток розумово відсталих дітей. 2008. № 3. С. 14 – 16.