

можуть бути використані в корекційно-розвивальному процесі, застосування ж деяких із них набуває певних особливостей. Тому під час створення інфраструктури для інклюзивної освіти та виборі технічних і технологічних засобів необхідно ретельно проаналізувати пізнавальні та психофізіологічні потреби користувачів.

Використання мультимедійних технологій створює умови для самоосвіти та дистанційної освіти, і в поєднанні з телекомунікаційними технологіями розв'язує проблему доступу до джерел, різноманітних за формою представлення даних [2, с. 288].

Вибір педагогічної технології інклюзивної освіти залежить від завдань і конкретного етапу роботи. Під час організації інклюзивної освіти від усіх учасників вимагається здійснювати адекватний вибір використовуваних технологій, застосовувати їх у грамотному поєднанні, оптимізувати традиційні технології. Використання технологічного підходу дає можливість домогтися високих результатів інклюзивної освіти в оптимальні терміни за мінімальних ресурсних витрат.

Список використаних джерел

1. Вуштей О. А., Бабич А. І. Сучасні проблеми навчання та інклюзії людей з особливими потребами в загальноосвітній простір. *KyivTex&Fashion* : матеріали II Міжнар. наук. конф. (1-2 листопада 2018 р., м. Київ). Київ : КНУТД, 2018. 310 с.
2. Іванішена А., Клещ К. Інноваційні технології для організації інклюзивного навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти. *III International Scientific-Practical Conference 31 October 2019 Kyiv, Ukraine*.
3. Конвенція про права осіб з інвалідністю. Зауваження загального порядку № 4. 2016 р. 27 с. URL:<http://www.soippo.edu.ua/images/2016.pdf>. (дата звернення: 24.02.2023).
4. Манукян О., Мирошниченко О. Інноваційні технології в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі. *Освіта Луганщини*. 2021. № 4 (65). С. 31-33.

НАБУТТЯ МОРФОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ ЗДОБУВАЧАМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЕВИМИ ПОТРЕБАМИ

Рібцун Ю. В.

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу логопедії,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

Відповідно до концепції Нової української школи [2], постанови Кабінету Міністрів України «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти» (№ 898 від 30.09.2020 р.) [3] важливими завданнями шкільного навчання є стимулювання саморозвитку кожного учня, у тому числі з особливими мовленнєвими потребами (ОМП), увага до системи його цінностей та інтересів задля формування життєвої компетентності.

Серед ключових компетентностей на першому місці стоїть вільне володіння державною мовою, що передбачає вміння: оволодівати читацькими навичками; відчувати красу слова; висловлювати свої думки, почуття в усній і писемній формах; чітко та аргументовано пояснювати інформаційні повідомлення; усвідомлювати фактори ефективного спілкування та культурного самовираження; користуватись українською мовою в різних життєвих ситуаціях.

Здобувачі початкової освіти можуть набувати вищезазначених умінь під час вивчення навчальних дисциплін мовно-літературної освіти крізь змістові лінії «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Досліджуємо медіа», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо мовні явища» шляхом використання чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання (слухання та розуміння), читання, говоріння та письмо.

Змістова лінія «Досліджуємо мовні явища» є чи не найскладнішою, а водночас і найцікавішою, адже спрямована на дослідження школярами мовних одиниць і явищ задля засвоєння початкових лінгвістичних знань, опанування норм орфоєпії, вивчення орфографічних правил. Якщо засвоєння норм літературної вимови здобувачам початкової освіти з особливими мовленнєвими потребами дається відносно легко, то набуття лінгвістичних, зокрема морфологічних, знань відбувається зі значними труднощами, адже «чуття мови», на яке можуть спиратися ровесники з типовим розвитком, у зазначеної категорії дітей практично відсутнє.

У другому класі учні з ОМП на практичному рівні знайомляться з поняттям «слово» і його значенням, навчаються постановці питань до окремих лексем, диференціюють істот і неістот (Хто? Що?), розкривають ознаки предметів (Який? Яка? Яке? Які?), визначають час виконання певних дій (Що робити? Що зробити? Що робив? Що буде робити?), виокремлюють слова, які слугують для зв'язку слів у реченні, тим самим поступово наближаючись до вивчення дефініції «частини мови».

Загалом, частини мови є найбільш загальними граматичними категоріями; це лексико-граматичні розряди слів, що характеризуються спільністю узагальненого значення (предмет, дія, ознака, число тощо), граматичних категорій, морфологічних ознак (рід, число, час, змінюваність / незмінюваність форм тощо) і синтаксичними функціями в словосполученні та реченні. Зазначимо, що вперше термін «частини мови» запропонував В. Залозний у 1906 р. [1].

У сучасній українській літературній мові виокремлюють десять частин мови, що поділяються за співвіднесеністю з поняттями на:

1) повнозначні (самостійні, співвідносні з поняттями; мають лексичне, граматичне значення, виступають членами речення чи утворюють його; зрозумілі поза контекстом) – їх шість, зокрема: а) змінювані – іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово (включаючи дієприкметник і дієприслівник); б) незмінювані – прислівник;

2) неповнозначні (не співвідносні з поняттями, виконують допоміжну роль, службові; не мають лексичного значення, словозмінних форм, у тексті не є членами речення, практично поєднуються з повнозначними словами, наповнюються змістом лише в контексті); їх три – прийменник, сполучник, частка.

Вигук, що є еквівалентом слів і речень, іноді виводять за межі частин мови.

У межах єдиної мовної лексико-граматичної системи існують тісні взаємозв'язки та взаємопереходи між частинами мови. Наведемо приклади взаємопереходів, для зручності розташовуючи їх за абеткою: а) адвербіалізація – перехід інших частин мови у прислівник (*докупи, наполовину*); б) ад'єктивація – перехід інших частин мови у прикметник (*роботящий, вертлявий*); в) інтер'єктивація – перехід у вигуки; г) кон'юнктивація – перехід у сполучники; ґ) нумералізація – перехід інших частин мови у числівник (*жменя, купа*); д) прономіналізація – перехід інших частин мови у займенник (*якби один другому не допомагав, то світ би пропав*); е) субстантивація – перехід інших частин мови в іменник (*семеро одного не ждуть; мої повернулися додому; травмованого оглянув лікар*),

Вивчення частин мови дітьми з особливими мовленнєвими потребами починається у третьому та продовжується і поглиблюється в наступних класах.

Здобувачі початкової освіти з ОМП відчують труднощі в набутті морфологічних знань, пов'язаних із:

1) явищами контамінації на письмі, що змінює визначення частин мови («*зранку до ночі*» (прислівник) замість «*з ранку до ночі*» (іменник з прийменником);

2) пропусками в письмових роботах службових частин мови («*зошиті*» замість «*у зошиті*»), недописуванням лексем самостійних частин мови (зокрема префіксів, флексій), що пов'язане з неухважністю, недостатністю око-рухового контролю та недоліками фонематичного, лексичного, морфологічного аналізу та синтезу;

3) складністю у доборі запитань до лексеми у складі речення, що досить часто знаходить вираження в постановці питання до сусіднього, а не названого слова (Пропонуючи речення: «*Червоні яблука дозріли в саду*», педагог просить поставити запитання безпосередньо до слова «*яблука*». Учень: «*Яблука «які?» червоні*»), за умов відсутності утруднень при відповідях на готові запитання («*Що дозріло в саду?» – «Яблука*»), визначенні частин мови ізольованих лексем (цікавий, зошит, будувати);

4) частим не визначенням, а випадковим вгадуванням приналежності лексеми до певної частини мови («*Це займенник. Ой, ні, прийменник*»);

5) забуванням назв частин мови, їх плутанням (Педагог пропонує підказку: «*При...*». Учень: «*Прикметник? Прислівник? Прийменник?*»);

б) дефіцитарною диференціацією спільнокореневих слів, які належать до різних частин мови (письмо, письмовий, писати, письмово);

7) нечіткою співвіднесеністю запитань з назвою частини мови;

8) змішуванням лінгвістичних понять (Педагог: «*Яка це частина мови?*». Учень: «*Підмет*») [4].

Із метою вироблення мотивації для ознайомлення з таким абстрактним поняттям, як «частини мови», може слугувати віршована мініатюра: «*Різні є частини мови – Самостійні та службові. Будемо ми їх вивчати, Розрізняти та вживати. Навіть так, серед розмови, Згадуймо частини мови*» (Юлія Рібцун). Тільки опора на наочний матеріал, використання ейдетичних образів, слів-асоціацій (іменник – ім'я, дієслово – дія, прикметник – прикмета, ознака, числівник – число)

дасть змогу здобувачам з ОМП краще навчитись розрізняти частини мови. Доречно пропонувати молодшим школярам з ОМП давати відповіді на питання до кожного слова речення з опорою на наочність, а потім без неї.

Цікавими видами роботи є добір слів певної частини мови до групи лексем (іменника до прикметників: рідна, лагідна, найдорожча... мама), вибіркове читання з тексту тільки слів певної частини мови (таких, які відповідають на конкретне питання), розбір текстів скоромовок, де одні й ті самі слова виступають різними частинами мови: «У стоніжок по сто ніжок. Усі сто милися, усі стомилися» (Г. Бойко).

Іменні частини мови найлегше диференціюються дітьми з ОМП унаслідок частої вживаності, але їх ґрунтовне засвоєння потребує проведення цілеспрямованої роботи. Для полегшеного формування самоконтролю визначення самостійних частин мови нами розроблено авторську інструкцію-алгоритм.

Отже, розуміння педагогами закладів загальної середньої освіти специфічних труднощів набуття морфологічних знань учнями з ОМП дасть змогу намітити основні напрями корекційно-розвивальної роботи, змістове наповнення яких забезпечить подальше цілісне опанування предметів мовного циклу.

Список використаних джерел

1. Алексієнко Л. А., Зубань О. М., Козленко І. В. Сучасна українська мова. Морфологія. Київ : Знання, 2013. 524 с. («Університетський підручник»)
2. Концепція Нової української школи. URL : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html> (дата звернення: 27.02.2023).
3. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (дата звернення: 27.02.2023).
4. Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2020. 268 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сербенівська І. О.

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
КЗ «Уманський гуманітарно-педагогічного фаховий коледж
імені Т. Г. Шевченка Черкаської обласної ради»,
м. Умань, Україна

Науковий керівник: Малишева Л. С.,

кандидат педагогічних наук, викладач,
КЗ «Уманський гуманітарно-педагогічного фаховий коледж
імені Т. Г. Шевченка Черкаської обласної ради»,
м. Умань, Україна

Інклюзивна освіта – це освітня технологія, що гарантує нам держава й яка базуються на принципах толерантності та гуманності. Ця система також гарантує