

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЦЕНТР
ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ І СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ МОДЕЛІ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ (З ДОСВІДУ РОБОТИ)

Методичний посібник
За редакцією А. Г. Обухівської, Т. Д. Ілляшенко

Київ
2022

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЦЕНТР
ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ І СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ МОДЕЛІ
ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ
В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ
(З ДОСВІДУ РОБОТИ)**

Методичний посібник

За редакцією А. Г. Обухівської, Т. Д. Ілляшенко

Київ
Український науково-методичний центр практичної психології
і соціальної роботи
2022

Рецензенти:

Бабяк Ольга Олексіївна — кандидатка психологічних наук, завідувачка відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами, старша наукова співробітниця Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Островська Катерина Олексіївна — докторка психологічних наук, професорка, завідувачка кафедри спеціальної освіти факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка;

Шеремет Марія Купріянівна — докторка педагогічних наук, професорка, декан факультету спеціальної та інклюзивної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Авторський колектив:

Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, Т. Д. Каменчук,
А. Г. Обухівська, Г. В. Якимчук

Рекомендовано до друку Вченою радою Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України (протокол № 11 від 28.11.2022 року)

О 64 **Організаційно-функціональні моделі інклюзивно-ресурсних центрів в умовах децентралізації (з досвіду роботи) / авт. кол. : Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, Т. Д. Каменчук, А. Г. Обухівська, Г. В. Якимчук; за ред. А. Г. Обухівської, Т. Д. Ілляшенко. Київ : Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, 2022. 102 с.**

ISBN 978-617-7118-38-0

У посібнику висвітлюються актуальні питання діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) у процесі впровадження інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в Україні.

На основі вивчення досвіду роботи ІРЦ у різних регіонах України розглянуто оволодіння ними технологією визначення категорій освітніх труднощів дітей з ООП та рівнів їх підтримки в освітньому процесі. У зв'язку з новими для вітчизняної практики підходами до психолого-педагогічної діагностики порушено питання як удосконалення діагностичної діяльності ІРЦ, так і необхідності удосконалення впроваджуваних технологій, зокрема узгодження вітчизняних та зарубіжних засад, покладених у їхню основу.

Значна увага у посібнику приділена психолого-педагогічним технологіям, які можуть використовуватися ІРЦ у наданні послуг дітям з ООП та їхнім батькам. Зокрема, висвітлено актуальну сьогодні технологію дистанційної психолого-педагогічної допомоги дітям з мовленнєвими порушеннями, а також модель координованої системи корекційно-розвиткової допомоги дітям з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня.

Висвітлені у посібнику питання можуть становити інтерес, насамперед, для фахівців ІРЦ, методистів, практичних психологів і педагогів, які працюють в системі інклюзивної освіти, студентів відповідної спеціалізації, батьків.

УДК 159.9

© УНМЦ практичної психології
і соціальної роботи НАПН України, 2022
© Колектив авторів, 2022

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
Розділ I. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ДІАГНОСТИКИ РОЗВИТКУ Й ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ	8
Розділ II. З ПРАКТИКИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ	34
Розділ III. ТЕХНОЛОГІЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ДИТИНОЮ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	59
Розділ IV. МОДЕЛЬ КООРДИНОВАНОЇ СИСТЕМИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ.....	73

ПЕРЕДМОВА

Минуло п'ять років з часу утворення інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), основним призначенням яких є оцінка розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП) та методичне забезпечення їх психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзивного навчання. Від дня створення і досі діяльність ІРЦ переживає період становлення, яке відбувається у надзвичайних умовах. Складний процес розбудови нового для вітчизняної освіти інклюзивного навчання і щільно пов'язаного з ним функціонування ІРЦ ускладнене протягом трьох останніх років умовами карантинних обмежень через Covid-19, а в останній рік ще й трагедією війни.

Оперативне реагування на виклики часу: освоєння технологій дистанційного навчання і консультування, здійснення системного супроводу осіб з ООП, які вимушені змінити своє місце проживання, та необхідність у таких випадках прискореного реагування на потреби здійснення комплексної оцінки їхнього розвитку — усе це вносить корективи в усталений порядок діяльності ІРЦ, ускладнює послідовне оволодіння ними новими методами діагностичної діяльності та надання консультативної допомоги учасникам інклюзивного педагогічного процесу. Тимчасом протягом двох останніх років відбулися суттєві зрушення в організаційно-методичному забезпеченні інклюзивної освіти в Україні, що внесло корективи у виконання провідної функції ІРЦ — здійснення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи з ООП, визначення категорії її освітніх труднощів та рівня підтримки в освітньому процесі. З'явилися нові, дещо незвичні для вітчизняної практики, підходи до психолого-педагогічної діагностики. У зв'язку з цим набуває актуальності як з'ясування успішності оволодіння ІРЦ новими діагностичними технологіями, так і ефективності самих технологій. Саме цій меті слугує підготовлений колективом авторів методичний посібник.

Чільне місце у посібнику займає висвітлення діагностичної діяльності ІРЦ на нових методичних засадах. Розглянуто досвід складання висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи як документу, який є визначальним для побудови її психолого-педагогічного супроводу в інклюзивному освітньому процесі, зокрема, для складання її індивідуальної програми розвитку (ІПР) та індивідуального навчального плану (ІНП).

На основі вивчення досвіду роботи ІРЦ у різних регіонах України розглянуто типові неподолані досі недоліки у складанні названих висновків, що зумовлено, на думку авторів, не тільки недостатнім оволодінням новою технологією фахівцями ІРЦ, але й об'єктивними причинами — необхідністю удосконалення засад комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи. Звернено увагу на неспроможність висновку бути універсальним діагностичним критерієм для зарахування осіб з ООП не тільки до інклюзивної, але й для спеціальної освіти. Наголошено на перевагах необґрунтовано відкинутих вітчизняних засад психолого-педагогічної діагностики.

Окремий розділ посібника присвячено відображенню у практиці інклюзивного навчання сьогоденного стану комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи в ІРЦ та визначення категорії її освітніх труднощів і рівня підтримки в освітньому процесі. Обговорюються виявлені проблеми у наданні психолого-педагогічної підтримки як дітям з відносно легкими освітніми труднощами, так і тим, у яких прояви труднощів тяжкі.

Значна увага у посібнику приділена психолого-педагогічним технологіям, які можуть використовуватися ІРЦ у наданні послуг дітям з ООП та їхнім батькам. Зокрема, висвітлено актуальну сьогодні технологію дистанційної психолого-педагогічної допомоги дітям з мовленнєвими порушеннями, а також модель координованої системи корекційно-розвиткової допомоги дітям з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня.

Висвітлені у посібнику питання можуть становити інтерес, насамперед, для фахівців ІРЦ, методистів, практичних психологів і педагогів, які працюють в системі інклюзивної освіти, студентів відповідної спеціалізації, батьків.

Розділ І.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ДІАГНОСТИКИ РОЗВИТКУ Й ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Перш ніж перейти до розгляду питання, означеного у заголовку цього розділу, зазначимо, що вживання поняття «діти з особливими освітніми потребами» (ООП) без уточнення конкретного контингенту, включеного до цієї категорії, ускладнює науково-методичні пошуки, а то й позбавляє їх продуктивності, оскільки окремі представники його суттєво відрізняються як за причинами виникнення та змістом освітніх потреб, так і за способами їх задоволення. Тут мова йтиме про дітей з порушенням психофізичного розвитку, засади освіти і соціальної адаптації яких склалися протягом кількох століть і є предметом спеціальної педагогіки і психології.

Впровадження інклюзивної освіти дітей з ООП в Україні супроводжується значною критикою, пов'язаною, головним чином, з екстраполяцією зарубіжного досвіду, який важко пристосовується до українського досвіду допомоги дітям цієї категорії [13; 14; 16; 17]. Критичні зауваження торкнулися найочевидніших проблем, які конче необхідно розв'язувати, чи за неможливості радикального розв'язання принаймні враховувати у практичних заходах із впровадження інклюзивного навчання для уникнення значних негативних наслідків. Сьогодні в умовах війни надзвичайно загострюється і до того гостра проблема фінансування інклюзивної освіти. Тому наголошення деяких авторів на тому, що перехід від диференціальної освіти до інклюзії здійснюється у країнах Західної Європи впродовж економічного розквіту, який забезпечив її підтримку не тільки політично, але й фінансово [14], не можна не враховувати у темпах та масштабах впровадження новацій. У застереженні від «насадження скопійованої моделі в невідповідності для цього навчальні заклади» [13, с. 92] йдеться не тільки про фінансові можливості, але й про життєздатність у

вітчизняних умовах прищепленого чужого досвіду та наголошується на тому, що «інклюзивна освіта є частиною освітньої та загальної соціальної політики будь-якої держави і неминуче відображає її специфіку, внутрішню логіку й напрям розвитку» [14, с. 189]. Останнє набуває особливої значущості, щоб на ньому зупинитися детальніше.

До висловлених застережень щодо копіювання зарубіжного досвіду можна додати ще й те, що його використання у вітчизняних умовах є досить однобічним: увага зосереджується переважно на тих організаційно-методичних питаннях, які дозволяють безперешкодно його впроваджувати. Мало враховуються ті обмеження, які існують у багатьох країнах, зокрема, визнання того, що для деяких категорій дітей з ООП продуктивнішим є спеціальне навчання [5, с. 60, с. 110]. Існування одночасно різних форм освіти дітей з ООП ставить високі вимоги до готовності батьків свідомо приймати рекомендації фахівців та робити вибір на користь дитини і бути здатними співпрацювати з педагогом. Під час вибору інклюзивного навчання не менш важливою є здатність батьків враховувати обмеження, пов'язані з інтересами і правами інших учасників педагогічного процесу, що у нас залишається не регламентованим. І, звичайно, наша практика підготовки педагогів закладів загальної середньої освіти до роботи в інклюзивних класах та включення у педагогічний колектив фахівців-дефектологів дуже далека від зарубіжної.

Таким чином створюється колізія, коли, з одного боку, вважається неприйнятним будь-яке відхилення від запозичуваного досвіду, а з другого — не забезпечуються ті суттєві умови, які зробили зарубіжний досвід успішним.

Зазвичай, настійне перенесення зарубіжного досвіду інклюзивної освіти у вітчизняні умови аргументується ратифікацією у нашій країні ряду міжнародних документів, спрямованих на захист прав дітей з ООП на якісну освіту й інтеграцію у суспільство. Але чи насправді міжнародні угоди є перепорою для використання вітчизняних засад у цьому процесі?

Насамперед, звернемо увагу, що у документах з означеного питання йдеться про загальні напрямки удосконалення освіти дітей з ООП, які сприяють їхній інтеграції у суспільстві, і разом з тим поважаються традиції та досвід кожної країни [15, п. 14]. Отже, рухаючись у рекомендованому напрямку, кожна країна може виходити із свого досвіду, який склався історично. Крім того, потрібно зважати і на те, що міжнародні документи розглядають проблему інклюзії в освіті дуже узагальнено, наприклад, ставлячи в один ряд соціоадаптаційні проблеми мігрантів і дітей з порушеннями психофізичного розвитку, які є зовсім різними, як тільки вони починають конкретизуватися у процесі освітньої практики. І чим більша конкретизація, тим більші будуть відмінності досвіду кожної країни і навіть кожного регіону.

Ми дуже далекі від того, щоб заперечувати корисність і необхідність зарубіжного досвіду у процесі впровадження інклюзивного навчання у нашій країні. Але його продуктивність попри всі названі умови залежить від ще однієї, яка досі не обговорюється, проте є визначальною — *узгодження вихідних методологічних засад як використовуваного зарубіжного досвіду, так і вітчизняного щодо освіти і розвитку дітей з ООП. І починати потрібно з діагностики чи, говорячи мовою сучасних відповідних документів, з комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи [11].* Бо з діагностики розвитку виходять і методичні засади побудови освітнього процесу.

Вивчення методологічних засад інклюзивної освіти та зіставлення їх з вітчизняною методологією навчання і розвитку дітей з ООП дозволяє зробити висновок, що для їх узгодження каменем спотикання є *протиставлення теорії включення і вітчизняного положення про зону актуального розвитку дитини і зону її найближчого розвитку, яка реалізується у процесі навчання як таке, що веде за собою розвиток.*

Як зазначає А. А. Колупаєва, з прийняттям теорії включення «сьогодні зміщуються акценти від адаптації людини до навколишнього середовища в

бік адаптації середовища для задоволення потреб людини» [5, с. 13]. Згідно з цією теорією усяке намагання змінити щось в особистості дитини з ООП є дискримінація, примусове пристосування її до вимог суспільства. Очевидно, саме тому зарубіжні послідовники інклюзії з пересторогою ставляться до звичних для нас таких понять спеціальної психології, як «корекція», «корекційне навчання», вбачаючи у них намагання насильно щось змінити у дитині. Звідси й починається заміна таких понять як «порушення розвитку», «недоліки» на нейтральне «особливості», на які не можна зазіхати. Згідно з цією позицією педагогічна робота здійснюється тільки, говорячи мовою наших методологічних засад, з актуальним розвитком дитини. Зона найближчого розвитку та спеціальні методи роботи з нею, які реалізуються у спеціальній програмі навчання, залишаються зайвими. Переносячи цей підхід у вітчизняну практику, ми намагаємося зберегти, так би мовити, чистоту засад інклюзії, і починаємо категорично відмовлятися від спеціальних програм та нашвидкуруч адаптувати для кожної дитини програму закладу загальної середньої освіти далеко не завжди кваліфікованими фахівцями, яких в системі інклюзивної освіти на сьогодні обмаль. Тимчасом, якщо пам'ятати, що кінцевою метою усіх педагогічних зусиль є якісна освіта і соціальна адаптація дітей з ООП, то наші педагогічні методи більше відповідають цьому завданню.

Закладена у вітчизняній спеціальній педагогіці програма корекції тих порушень (чи навіть особливостей) розвитку дітей з ООП, які піддаються змінам на краще, є не чим іншим як розумним пристосуванням, на яке може спертися дитина у реалізації свого права на якісну освіту та соціальну інтеграцію. Такі розумні пристосування ніяк не можна назвати дискримінаційними. Отже, вітчизняні методологічні підходи до навчання і розвитку дітей з ООП, якщо вони сприяють розвитку, освіті і соціалізації дитини, не суперечать теорії включення і мають переваги, які недоцільно втрачати. Використання цих переваг починається з психологічної діагностики розвитку дитини, центральним питанням якої є з'ясування

актуального її розвитку і зони найближчого розвитку, яка визначається через навчаність. Виходячи з цього наріжного положення, спробуємо далі розглянути проблеми психолого-педагогічної діагностики, які виникли у процесі впровадження інклюзивного навчання дітей з ООП у нашій країні.

Позитивним у впровадженні інклюзивного навчання є те, що воно актуалізувало та прискорило перехід від медичної діагностики в системі освіти осіб з ООП, побудованій переважно на етіологічній основі, до психолого-педагогічної діагностики. Це питання давно було на часі. Тому уже на самому початку цього століття нами зверталася увага на непродуктивність використання у педагогічній практиці медичної типології діагнозу «затримка психічного розвитку (ЗПР)», побудованої на етіологічних засадах. Знання про різні причини походження ЗПР були, безумовно, корисними, але як тільки йшлося про навчання дітей з цим порушенням розвитку, вони відступали на другий план, і актуальним ставало з'ясування, як ЗПР проявляється у психічній діяльності дитини, яка прямо пов'язана з її навчальною діяльністю, поведінкою, соціальною адаптацією. І тут виникає потреба у іншій класифікації. Спробою такої класифікації було виокремлення нами психолого-педагогічних типів дітей із ЗПР, яких ми, намагаючись відійти від звичної медичної назви, називали дітьми з труднощами у навчанні: 1) діти з розладами регуляції навчальної діяльності, 2) діти з відставанням в інтелектуальному розвитку та достатніми передумовами навчованості, 3) діти зі зниженою навчованістю [3]. Виявлення у конкретної дитини певних ознак такого психологічного типу дозволяло відповідно будувати психолого-педагогічну роботу з нею. Проте це була одна з перших розвідок.

Потужний вплив на перехід від суто медичного діагнозу на психолого-педагогічний справило впровадження Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я (МКФ) [7], зокрема, стосовно дітей і підлітків (МКФ-ДП) [8], що надає пріоритет оцінці функціонування особи у соціумі, а не клінічним показникам, у межах яких

можуть виявлятися відмінності функціонування, зокрема, у процесі навчання, здобуття навичок, соціальної адаптації. Разом з тим система класифікації функціонування виступає як доповнення до нозологічних класифікацій, а не виключає їх. Так само вона знаходить багато точок дотику з психолого-педагогічною діагностикою, проте остання має своє поле діяльності і свої критерії для класифікації.

Сьогодні розроблення методичного забезпечення інклюзивного навчання, зокрема, оцінки освітніх труднощів дітей з ООП, виразно тяжіє до психолого-педагогічних критеріїв. У нещодавно розроблених колективом авторів «Методичних рекомендаціях для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі» (далі — Методичні рекомендації) [6] нозологічні поняття не використовуються. Натомість зроблена спроба детального вивчення психолого-педагогічного, сенсорного та фізичного розвитку особи. Проголошена «індивідуальна модель підтримки» [6, с. 7] здобувача освіти як визначальна для інклюзивного освітнього середовища. Проте намагання слідувати цій моделі поки що тільки актуалізує проблеми, без розв'язання яких навряд чи можливе подальше розроблення критеріїв психолого-педагогічної діагностики, придатних для практичного використання.

Із змісту згаданих Методичних рекомендацій можна зробити висновок, що оцінка розвитку особи не передбачає не тільки медичного, але й психолого-педагогічного діагнозу, а обмежується тільки переліком її індивідуальних особливостей, які зумовлюють її труднощі у навчанні.

Обмеження вивченням окремого випадку слугує тій «індивідуальній моделі підтримки», на якій стоїть уся система інклюзивної освіти. Здавалося б, нарешті досягнуто тих ідеальних умов, коли дитина вивчається як унікальна з усіма своїми особливостями, потребами і труднощами та отримує відповідну допомогу, оминаючи «навішування ярликів», які завжди ховаються в діагнозі, тобто в узагальненні (підведенні під визначення). Проте

тут і виявляються проблеми такого підходу до психолого-педагогічної діагностики (оцінки розвитку дитини), оскільки він не здатен послуговуватись тими знаннями, які сконцентровані у всякому діагнозі, хоч медичному (нозологічному) чи психолого-педагогічному. Цей підхід до комплексної оцінки розвитку особи збіднює знання про її стан і фактично відкидає від сучасного розвитку спеціальної психології і педагогіки більше ніж на століття назад.

У всякому діагнозі (психолого-педагогічному чи медичному) сконцентровані знання про відповідні типові особливості дитини, які дозволяють робити прогноз і визначати методи впливу (у нашому випадку — методи навчання). Діагноз об'єднує у єдине ціле усі симптоми у їхньому ієрархічному зв'язку і надає їм особливого змісту. Тільки через знання типових особливостей набувають повноти свого значення індивідуальні.

Дуже показовим є те, що хибність заміни діагнозу симптомами, яка перешкоджає розумінню особливостей дитини з ООП, одразу виявили педагоги-практики, називаючи серед своїх проблем незнання про діагноз дитини, що не дало можливості «уникнути багатьох синців» (детальніше див. II розділ цього посібника, с. 38–40).

У скаргах педагога на незнання діагнозу дитини виявляється потреба бачити її цілісний образ, те, що відрізняє її від інших дітей, які за окремими розрізненими когнітивними, мовленнєвими та іншими труднощами можуть бути схожими, але одразу стають відмінними, як тільки встановлюється ієрархічний зв'язок між цим набором труднощів.

Ознайомлення з висновками Інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), зробленими останнім часом з намаганням слідувати обговорюваним тут рекомендаціям, справді виявляє довгий перелік окремих особливостей дитини, які важко структурувати, встановити між ними причиново-наслідкову залежність (первинні і похідні від них та супутні), визначальну для психолого-педагогічного діагнозу.

Щоб проілюструвати обговорювану проблему, нам довелося переглянути чимало висновків ІРЦ з різних кінців України. Проте кожен з них займає численну кількість сторінок. Наведемо тут тільки окремі фрагменти з них. Розглянемо психолого-педагогічний фрагмент з найкоротшого висновку про обстеження чотирирічного хлопчика:

«Оцінка мовленнєвого розвитку. Хлопчик звернене мовлення розуміє, інструкції виконує. Спілкується окремими словами, простою фразою. Мовлення нерозбірливе, нечітке, аграматичне. Має порушення звуковимови та лексико-граматичної будови слова. Пасивний словник переважає над активним, лексичний запас в межах вікової норми. Фонетико-фонематичне сприйняття формується.

Оцінка когнітивної сфери. Пізнавальна активність висока. Дитина достатньо орієнтована у навколишньому світі, вміє визначати предмети живої та неживої природи, предметного та соціального світу.

Сприйняття цілісне, цілеспрямоване, диференційоване. Зорове сприймання: розрізняє предмети побуту, іграшки, розпізнає членів своєї родини, диференційовано позначає назви предметів на малюнках. Сенсорні еталони сформовані. Слухове сприймання: розуміє звернене мовлення, але інколи потребує кількаразового повторення інструкції, реагує на немовленнєві звуки, звуконаслідує.

Мислення наочно-дійове. Увага переважно мимовільна, довільність на низькому рівні, в діяльності потребує організаційної допомоги дорослого.

Вміє діяти за зразком. Добре сприймає і використовує допомогу під час виконання завдань.

Рівень сформованості вмінь та навичок дітей дошкільного віку — достатній. Запас знань та загальних уявлень про навколишній світ у межах вікової норми: має достатні уявлення про родину, тваринний та рослинний світ; пояснює відмінності живої і неживої природи, знає пори року, показує на малюнках; у процесі розвитку орієнтування в просторі та часі: розуміє

«над», «під», «за», «угорі», «внизу», «ліво-право». Не достатньо вправний при виконанні графічних рухів.

Оцінка емоційно-вольової сфери. Контакт встановлюється легко. Хлопчик рухливий, непосидючий. Марк проявляє інтерес до співпраці, але не може зосередитись на тривалій час, концентрувати увагу на поставленому завданні, легко відволікається. Виконує завдання вибірково, часто переключається з однієї незакінченої справи на іншу, постійно потребує активізації довільності. Інтереси ігрові, іграшки використовує за призначенням, характер гри дослідницько-конструктивний з елементами сюжетної».

Як бачимо, дотримуючись поставлених вимог: «Компетенція (знання, здібності, уміння, навички)», фахівці ІРЦ у висновках дають фактично протокол обстеження дитини. Власне висновку немає, хоч очевидно, що фахівці могли б його сформулювати як ознаки гіперактивного розладу з дефіцитом уваги (ГРДУ), проте перед ними таке завдання не ставиться. З наведених у протоколі особливостей дитини зробити висновок і досвідчений читач. Можливо, у нього виникла б потреба ознайомитись із запитом до ІРЦ, у якому викладено труднощі, з якими стикаються педагоги і батьки у процесі навчання дитини і повсякденного спілкування з нею, і тоді діагностичне обстеження могло б розширитись відповідно до запиту. Також зовсім не зайвими були б і лікарські висновки про стан її здоров'я та зафіксований його вплив на її поведінку. Усього цього, напевно, не знатиме педагог без спеціальної освіти. Відповідаючи на поставлене перед ними у Методичних рекомендаціях завдання, фахівці ІРЦ обмежуються у Висновку називанням симптомів (проявів поведінки) і відповідні рекомендації щодо педагогічної підтримки дитини. Названий діагноз дав би можливість педагогу розширювати знання про нього, розуміти увесь обсяг поведінкових проявів, які траплятимуться у процесі педагогічної роботи з дитиною (і які у Висновку всі описати неможливо), бачити і попереджати їхній вплив на формування особистості дитини. Не достатньо цього протоколу буде і

батькам, для яких дуже важливо назвати проблему, знати прогноз та його залежність від вчасного і достатнього обсягу допомоги дитині. Звичайно, можна покладатися на те, що усю цю інформацію вони отримають від лікаря. Але повніше поведінкові прояви, їхній зв'язок із можливим загостренням соціоадаптаційних проблем у шкільному віці, отже, й заходи щодо їх попередження, все-таки міг би пояснити психолог в ІРЦ.

Нагадаємо, що ми навели приклад психолого-педагогічного фрагменту з Висновків про порівняно легкий випадок. Коли йдеться про набагато тяжчі проблеми обстежуваного, коли виявляється безліч симптомів із різних сфер його розвитку, тоді у Висновках іде нескінченний потік перерахунку різних труднощів і стільки ж само розрізаних заходів щодо його підтримки в освітньому процесі. Вони займають багато сторінок, що не дозволяє навести тут повністю такий приклад. Обмежимося тільки емоційно-вольовою сферою, яка у цьому випадку є визначальною, та звернемо увагу на одну дуже важливу деталь — використання окремих діагностичних засобів, які нещодавно надійшли до ІРЦ.

Обстежувалась дівчина чотирнадцяти років, позбавлена батьківського піклування, перебуває на повному державному утриманні:

«Оцінка емоційно-вольової сфери (Компетенція (знання, здібності, уміння, навички). *При взаємодії може бути негативістична, не дотримуватися дистанції у спілкуванні. Часто вживає нецензурну лексику, проявляє вербальну агресію. Може ігнорувати вербальну інформацію, зауваження.*

Коло інтересів звужене задоволенням власних потреб та бажань. Мотивація до навчання несформована. Хоче бути у центрі уваги. Швидко виснажується. Темп працездатності нерівномірний.

Труднощі планування, організації власної діяльності, у більшості не дотримується правил, установок, заборон; не завжди відчуває межі припустимої поведінки, потребує регулювання з боку дорослого. Емоційно не стійка, схильна до афектування. Може проявляти руйнівну агресію.

Вольові та адаптаційні процеси ослаблені. Не контролює власну поведінку. Спостерігається переживання негативних емоцій. Домінує поганий настрій. Відсутня здатність докладати зусилля до виконання навчальних завдань. Схильна до деструктивної, девіантної поведінки. Маніпулює дорослими. При взаємодії з однолітками намагається тиснути на них. Критичність знижена. Недостатньо сформовані соціальні навички.

Наявні проблеми у дитини підтверджені обстеженням за методикою Conners-3. Так, показники T-балів за контент шкалами анкет становлять: «Неуважність» — 71 бал, «Гіперактивність / Імпульсивність» — 80 балів, «Проблеми у навчанні» — 63 бали, «Виконавчі функції» — 69 балів, «Агресивно-викликаюча поведінка» — 100 балів, «Стосунки з однолітками» — 65 балів, що говорить про високий та дуже високий рівні наявності проблем. Це означає, що дитина має труднощі концентрації уваги під час діяльності, може робити помилки через неуважність, легко відволікатись. Легко може кинути заняття на півдорозі або занудьгувати. Може бути неспокійною, імпульсивною.

Дівчинка має проблеми з початком виконання або завершенням планів; може часто сперечатися, ігнорувати прохання старших; має слабкий контроль агресії, втрачає терпіння; може бути фізично та / або вербально агресивною, маніпулятивною. У неї, можливо, виникають проблеми з налагодженням дружніх стосунків з однолітками.

За шкалами симптомів «РДУГ¹ — Домінуючий неуважний тип» (67 балів), «РДУГ — Домінуючий гіперактивно-імпульсивний тип» (85 балів), «Опозиційний розлад непокори» (81 бал), «Розлад поведінки» (100 балів), що говорить про високий та дуже високий рівень і це показує, що проблема виражена дещо більше, ніж у середньому за вибіркою. А «РДУГ — Комбінований тип» можна визначити як такий, що імовірно не трапляється.

¹ аббревіатура РДУГ є синонімом більш сучасного визначення — ГРДУ.

Глобальний індекс Conners-3 виявив дуже високий рівень по шкалах «Невгамовність-імпульсивність», «Емоційна лабільність», «Загальний показник», що показує невгамовність, непосидючість, імпульсивність, неухважність, часту зміну настрою. Ймовірність індексу РДУГ Conners-3 становить 81 %.

Пункти скринінгу тривожності та депресії показали, що дитина може переживати за велику кількість речей; не уміє контролювати своє хвилювання, стає при цьому дратівливою; почувається нічого не вартою; буває сумною, понурою чи роздратованою протягом багатьох днів поспіль».

Приблизно, ще такий обсяг Висновку займає кожна складова тільки психолого-педагогічних особливостей дитини. Вони є довгим переліком фактів, які могли б виступати тільки матеріалом для побудови діагнозу. Для цього їх потрібно було б аналізувати у взаємозв'язку і не тільки між собою, але й з обставинами життя дитини, з умовами її навчання, спілкування, а також і з медичною інформацією. Проте у Висновок винесено «сирі» результати використання спостереження і діагностичних методик.

Наголосимо, що наведений нами приклад є не поодиноким, а типовим: усі Висновки, з якими ми ознайомилися, є довгим переліком симптомів. Отже, справа тут не в низькій кваліфікації фахівців ІРЦ, хоч очевидно, що тут вони працюють на рівні, значно нижчому від їхніх кваліфікаційних можливостей. *Причиною цього може бути те, що вони недостатньо орієнтуються у нових для них методологічних і методичних засадах психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, а Методичні рекомендації, якими вони послуговуються, не можуть забезпечити їм необхідної орієнтації.* У результаті Висновками з психолого-педагогічної оцінки розвитку особи не зможуть скористатися не тільки педагоги, але й психологи і, навіть, дефектологи команди супроводу дітей в системі інклюзивного навчання.

Звернемо увагу на те, що рекомендовані ІРЦ зарубіжні діагностичні методики не обмежуються вивченням симптомів, а передбачають їх

інтерпретацію для з'ясування певного явища: чи то ГРДУ (РДУГ), чи рівня розвитку інтелекту — від найвищого рівня до розумової відсталості, як у відомій методиці Д. Векслера, чи розладів спектру аутизму. Отже, намагаючись поліпшити зміст Висновків з психолого-педагогічної оцінки розвитку особи, зробити їх корисними для педагогічної практики, потрібно повернутися від вивчення окремих особливостей особи до вивчення її самої, тобто усіх її психологічних особливостей у взаємозв'язку, що й створює образ неповторної індивідуальності.

Предметом психолого-педагогічного вивчення дитини з труднощами у навчанні і поведінці (а саме з такими проблемами приходять діти до ІРЦ) є, насамперед, *особливості її інтелектуального розвитку, емоційно-вольової сфери, системи емоційних ставлень: до навчальних успіхів і невдач, до себе (самооцінка, самоприйняття), ставлення у сім'ї, стосунки у дитячому колективі.*

Не зовсім зрозумілим у Методичних рекомендаціях, які визначають діагностичну роботу ІРЦ, є вивчення навчальних труднощів, поставлених в один ряд з сенсорними, моторними, мовленнєвими, когнітивними, емоційно-вольовими та іншими труднощами. Автори ставлять їх на найвищий рівень в ієрархічних зв'язках з усіма названими труднощами [6, с. 10]. З цим можна погодитися, якщо виходити з причинової залежності навчальних труднощів від цілого ряду психологічних особливостей особи. Справді, вони знаходяться на вершині піраміди, яка становить складну ієрархію причин, що їх зумовлюють. І тільки ця вершина піраміди є доступною для вивчення, бо це — діяльність, у якій об'єктивуються усі особливості індивідуальності, яка навчається.

Із з'ясування навчальних труднощів починається вивчення причин, що їх зумовлюють. Проте сам зміст труднощів у навчанні можна виявити у процесі навчання дитини безпосередньо у закладі освіти, щоб сформулювати *запит до ІРЦ*, який повинен з'ясувати їхні причини. Вони можуть критися не

тільки у названих вище труднощах, але й в особистості, в системі її ставлень, спілкування і багато іншого.

Усяке діагностичне обстеження потребує мети. Тому психологічне вивчення індивідуальності з її освітніми потребами починається із *запиту до ІРЦ*. Змістом запиту є проблема, яка зумовлює потребу комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи. У нашому випадку йдеться про труднощі у навчанні. У них відображається увесь комплекс психологічних особливостей особи, що навчається. Саме ці психологічні особливості вивчаються в ІРЦ, який повинен дати відповідь на запит: розкрити причини труднощів особи у навчанні і сформулювати потреби, задоволення яких дозволить їх долати.

Отже, зміст труднощів у навчанні і причини, які їх зумовлюють, це — речі не одного порядку. Перші повинні бути сформульованими у закладі освіти як результат спостереження дитини у навчальному процесі і на тлі її спілкування. Вони відображаються у психолого-педагогічній характеристиці, яка складається педагогом (педагогами) з участю психолога і є, на нашу думку, обов'язковим документом, що разом з іншими подається в ІРЦ. Психолого-педагогічна характеристика є результатом тривалого досвіду взаємодії з дитиною і спостереження її у навчанні з різних предметів, особливостей поведінки на уроках, у стосунках з педагогом і однокласниками і багато іншого, чого не може забезпечити не тільки одноразове, але й кількаразове відвідання ІРЦ.

Спостереження у закладі освіти є невід'ємною складовою у процесі психолого-педагогічної оцінки розвитку особи і вона не може входити у число таких, що здійснюється тільки «за потреби і за письмовою заявою батьків» [6, с. 17]. Це — важливий документ, з якого починається з'ясування причин труднощів дитини у навчанні і потреб для їх подолання. *Якості вивчення дитини у закладі освіти та складанню психолого-педагогічної характеристики сприяло б розроблення методичних рекомендацій з цього питання.*

Тільки завдяки запиту у вигляді психолого-педагогічної характеристики дитини можливо спланувати в ІРЦ цілеспрямоване вивчення її особливостей і потреб.

Психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини, здійснювана ІРЦ, не може бути не діагностичною не залежно від того, буде це перелік особливостей різних психологічних сфер окремої дитини чи психолого-педагогічним узагальненням типових для певного діагнозу особливостей. Тут слушно згадати, що ми говоримо про дітей з психофізичними порушеннями, тому у процесі психолого-педагогічної оцінки їхнього розвитку вкрай потрібний доступ і до медичної інформації, яка може дати відповідь на багато питань щодо причин їхніх труднощів у навчанні. Очевидно, далі розвиваючись та вдосконалюючись, ІРЦ прийдуть до необхідності встановлення взаємодії з медичними установами у процесі визначення освітніх труднощів дітей та надання їм підтримки.

Сьогодні ІРЦ є єдиною установою, яка здійснює ґрунтовне і різнобічне вивчення розвитку дитини, отже, він обслуговує не тільки інклюзивну освіту дітей з ООП, але і спеціальну. Тому висновок про комплексну психолого-педагогічну оцінку особи повинен бути універсальним, містити такі діагностичні відомості, які дозволяють батькам обирати різні форми навчання дітей з ООП: інклюзивну чи спеціальну. Тимчасом спеціальна школа, профіль якої визначається за нозологією, сьогодні фактично послуговується медичною діагностикою. Обираючи для дитини спеціальну школу, батьки, разом з переліком ряду документів, включаючи й висновок ІРЦ про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, надають довідку від психіатра, якщо у дитини порушення інтелектуального розвитку [12, с. 3].

Маючи чималий досвід роботи у колишній психолого-медико-педагогічній консультації, ми з твердістю можемо сказати, що медичні документи містять свій важливий перелік відомостей, але не дають тієї інформації, яка потрібна для психолого-педагогічної роботи з дитиною, у

якої психіатр кількома словами констатує порушення інтелектуального розвитку. Зауважимо, що поза клінічними методами встановлення такого діагнозу психіатрія і психологія послуговуються спільними (психологічними) методами вивчення психічної діяльності особи. І тут пріоритети на боці психолога, особливо коли йдеться про навчання дитини з порушенням інтелектуального розвитку. Часто у складних, суперечливих випадках саме психолого-педагогічне розгорнуте вивчення інтелектуальної діяльності дитини дозволяє спростовувати попередній висновок і рекомендувати для неї іншу траєкторію освіти і розвитку, що суттєво впливає на її долю. Саме психолого-педагогічний діагноз і є тим функціональним діагнозом, про який ідеться у МКФ. Тому, не виключаючи довідки від психіатра, яка має корисну медичну інформацію, зовсім необхідним для спеціальної школи є психолого-педагогічний висновок щодо дитини з порушенням інтелектуального розвитку.

З чинного Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти [12] можна зрозуміти, що висновок психіатра про порушення інтелектуального розвитку дитини подається тільки до відповідної спеціальної школи. Щодо спеціальних шкіл усіх інших профілів у названому документі МОН висновок психіатра про стан інтелекту дитини не згадується. Очевидно, зарахування дитини з порушенням слуху чи зору у спеціальну школу здійснюється на основі відповідної лікарської довідки. Тимчасом обов'язковий висновок про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи, який подається до спеціальної школи, також не бере на себе повноваження визначати стан інтелектуального розвитку дитини. Тому, наприклад, серед дітей із встановленими сенсорними порушеннями не виявленими можуть залишатися первинні інтелектуальні порушення. Таким чином основна діагностична функція перекладається на психолого-педагогічний консилиум спеціальної школи, у той час як ІРЦ сьогодні має

набагато потужніше забезпечення фахівцями різного профілю і діагностичним інструментарієм.

Усі обговорювані проблеми психолого-педагогічної діагностики змушують знов повертатися до формулювання висновку ІРЦ про психолого-педагогічну оцінку розвитку особи. Постає питання, як викласти у Висновку результати різнобічного психолого-педагогічного вивчення дитини, особливостей її освітніх труднощів і потреб у підтримці так, щоб вони були зрозумілими для команди її супроводу у закладі освіти і стали керівництвом у процесі побудови її Індивідуальної програми розвитку (ІПР) та Індивідуального навчального плану (ІНП). Для цього Висновок не повинен перетворюватися у довгий перелік розрізнених мовленнєвих, когнітивних, емоційно-вольових, соціоадаптаційних і ще інших численних труднощів, які виявляються у процесі діагностичного обстеження дитини. Непомірно довгий висновок і така сама кількість розпорошених рекомендацій позбавляє його здатності бути керівництвом у роботі команди психолого-педагогічного супроводу дитини у закладі освіти. Тому поліпшення якості Висновків — це забезпечення їхньої компактності і водночас поглиблення змістової значущості.

На нашу думку, без узагальнень, які об'єднують різні взаємопов'язані ознаки у єдине змістове ціле, не обійтись. Тільки за такого підходу ми не втратимо у процесі діагностичного обстеження особи її індивідуальність.

Зміст Висновків прямо залежить від усієї організації діагностичного обстеження дитини, у процесі якого вдається виокремити ряд системоутворювальних узагальнень із властивими їм суттєвими ознаками. Вони торкаються як пізнавальних функцій, так і емоційно-вольової сфери, рис особистості та факторів, що впливають на їх формування, і теж розглядаються у взаємозв'язку. Винесені у Висновки такі узагальнені особливості дитини дозволять називати їхні найбільш суттєві і визначальні ознаки та уникнути безсистемного і довгого їх переліку, а відповідним

рекомендаціям щодо педагогічної роботи з дитиною надати більшої компактності і обґрунтованості.

Треба сказати, що відмова від діагностичних узагальнень та обмеження окремими симптомами призводить до серйозних ускладнень у ідентифікації різних станів, назви яких сьогодні легко змінюються. Така плутанина відбулася із ЗПР і розумовою відсталістю, яка з деяких пір називається порушенням інтелектуального розвитку певного ступеня. А тимчасом інтелектуальні порушення є в обох випадках, але вони якісно різні і по-різному піддаються корекції. Досі психолого-педагогічна діагностика проводила доволі виразну диференціацію інтелектуальних порушень цих двох станів за здатністю до абстрагування і узагальнення і пов'язаною з нею *навчуваністю та зоною найближчого розвитку* [1; 2; 4; 9; 10]. Проте ці кардинальні для вітчизняної спеціальної психології і педагогіки поняття можуть вийти із вжитку в системі інклюзивної освіти. Залишаються просто «когнітивні труднощі» у визначенні двох суттєво відмінних станів, різниці між якими недосвідчений педагог, що працює в інклюзивному класі, не побачить у Висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи.

Тут доречно зауважити, що сьогоденне захоплення евфемізмами стосовно дітей з порушеннями психофізичного розвитку дуже ускладнює використання важливих дефініцій у спеціальній психології і педагогіці, що є неприйнятним у вирішенні наукових питань. *Усяка зміна назви того чи іншого явища потребує великої обережності, по-перше, щоб не порушити його відповідності суттєвим ознакам, по-друге, не внести багатозначності в їх тлумачення і, по-третє, не порушити зв'язку з дослідженнями, які продовжуються під загальноприйнятою попередньою назвою.*

Разом з тим не менш важливою є обережність у зміні назв і в практичних керівництвах. Саме такими є згадані Методичні рекомендації, де потребують уточнення і конкретизації поняття «освітні труднощі» і «навчальні труднощі», «інтелектуальні труднощі» і «когнітивні особливості».

Ми як автори відомої вітчизняної методики діагностики інтелектуального розвитку дітей різного віку, яка широко використовувалась у колишніх психолого-медико-педагогічних консультаціях [19] ризикуємо бути звинуваченими у нездатності відійти від звичних стереотипів, проте, здається, у вивченні труднощів дитини у навчанні кращого підходу, ніж розв'язання змодельованих в експериментальних умовах пізнавальних завдань, не знайти.

Процес розв'язання дитиною пізнавальних завдань створює ситуацію, наближену до навчальної, і дозволяє відтворювати не тільки особливості інтелектуальної діяльності, але й багато інших психологічних особливостей дитини, які забезпечують її успішність чи створюють труднощі. Такими є: особливості мовленнєвого розвитку та його вплив на якість інтелектуальної діяльності (важливим є розв'язання невербальних завдань), стійкість її уваги, сформованість емоційно-вольової сфери, яка виявляється у саморегуляції діяльності, здатності діяти послідовно відповідно до поставленої мети, особливості реакції на успіх і невдачу, упевненість чи невпевненість, тривожність, зрештою, втомлюваність як прояв астенії, яка має неабиякий вплив на успішність навчальної діяльності і ставлення до неї. Перевага такого вивчення усіх цих важливих особливостей у тому, що створюються умови для встановлення взаємозв'язку і взаємозалежності між ними. Усі ці виявлені особливості часто виступають основою для розуміння труднощів і потреб дитини. Разом з тим вони дозволяють визначати у разі потреби напрямки подальшого її вивчення із застосуванням інших діагностичних засобів. У вітчизняній психолого-педагогічній діагностиці системоутворювальним поняттям, яке дозволяє виокремлювати типологічні відмінності труднощів у навчанні, є *навчуваність* як сукупність інтелектуальних властивостей, від яких залежить продуктивність навчальної діяльності [2; 4; 9; 10]. Тому навчуваність є основою для визначення освітніх потреб особи. Потреби, зумовлені сенсорними, мовленнєвими, фізичними, особистісними та іншими особливостями здобувача освіти, можуть набувати

щораз іншої ваги, виступаючи як первинні чи вторинні щодо потреб, зумовлених особливостями навчуваності. Відповідно й у рекомендованій підтримці дитини можуть щоразу по-іншому розставлятися акценти.

Згідно з вітчизняними засадами психолого-педагогічної діагностики навчуваність виявляється з допомогою методики навчального експерименту [2; 4], який моделює процес навчання під час розв'язання обстежуваним пізнавальних завдань у взаємодії з психологом. До таких методик належить і згадана вище методика. Навчуваність оцінюється за кількістю і якістю допомоги, необхідної обстежуваному для виконання пізнавального завдання, його усвідомленістю засвоєних дій та здатністю застосовувати здобутий досвід в аналогічних умовах. Усі ці показники характеризують *зону найближчого розвитку обстежуваного* [1] — найважливіший показник, який дозволяє будувати програму його навчання і розвитку. Зауважимо, що в інклюзивних умовах без виявлення зони найближчого розвитку учня з ООП навряд чи вдасться побудувати його Індивідуальний навчальний план, адекватний його можливостям. Тимчасом досі ІПР й ІНП дитини складаються у ході тривалого спостереження в умовах її навчання за програмою для дітей з нормативним розвитком [18; 20, с. 174; 21]. Вивчення дитини у таких умовах у кращому разі може дати відомості про рівень її *актуального розвитку*, а не про зону найближчого розвитку, яка відображає її дійсні можливості. Таким чином і навчання її у таких умовах йде за її актуальним розвитком, отже, обмежує його перспективи.

Особливості навчуваності дозволяють диференціювати ЗПР і порушення інтелектуального розвитку різного ступеня, визначати залежність рівня інтелектуального розвитку, зокрема, загальної обізнаності, від факторів соціального середовища, первинність чи вторинність труднощів інтелектуальної діяльності відносно мовленнєвих та сенсорних порушень.

Важливим показником інтелектуального розвитку є *сформованість мисленнєвих дій та операцій*, яка виявляється у здатності аналізувати предмети за різними ознаками, порівнювати їх, групувати за суттєвими

ознаками та називати узагальнюючим словом. Взагалі, *здатність до узагальнення підсумовує усю аналітико-синтетичну мисленнєву діяльність дитини. Головним чином від неї залежить навчуваність. Тому те, як дитина оперує узагальненнями повинно бути в центрі уваги під час діагностики її інтелектуального розвитку.* Особливо показовою для оцінки її інтелектуальних здібностей є здатність давати свою логічно умотивовану назву утвореній групі предметів за відсутності у її лексиконі готового загальноживаного поняття. Це — переконливий доказ позитивних характеристик мислення за недостатності словникового запасу, загальної обізнаності, що може бути пов'язаним з умовами виховання і особливостями соціального середовища.

Негативними показниками перебігу процесів мислення є їх ригідність, труднощі актуалізації навіть наявних знань та переключення на інший, адекватніший заданим умовам спосіб дії, а також труднощі узагальнення, які ускладнюють знаходження змістових зв'язків між предметами і явищами. Усі ці недоліки проявляються у малій продуктивності використання під час розв'язання завдань наданої допомоги: різних форм підказки, демонстрації зразка тощо. Знання про ці особливості інтелектуальної діяльності дитини є важливими для побудови педагогічної роботи з нею в інклюзивних умовах, зокрема, створення ІПР та ІНП.

Значний інтерес для пошуку причин труднощів дитини у навчанні становлять ускладнення під час виконання діагностичних завдань через *порушення перцептивних функцій, зорово-моторної координації.* У таких випадках дитина не може скласти зображення із його частин (пазли), неспроможна відтворити взаємне розміщення фігур на аркуші паперу чи перемалювати нескладний візерунок, схематично зобразити фігуру людини (наприклад, за методикою Керна-Йірсека чи Л. Бендер). Часом такі недоліки трапляються у дітей добре інтелектуально розвинених, з багатим мовленням і загальною обізнаністю і разом з тим з великими труднощами в оволодінні навичками письма і читання.

Труднощі виконання інтелектуальних завдань, а отже, й навчання, можуть бути зумовленими зниженою *розумовою працездатністю дитини*.

Характерним показником, який свідчить про втому, а не про надмірну складність для неї завдання, є виразне поліпшення активності й результатів розв'язання завдання після підбадьорення, заохочення. Пояснення низької працездатності, надмірної виснаженості можна було б знайти саме у медичних документах дитини, які не можуть не впливати на рекомендації щодо психолого-педагогічної роботи з нею.

Взаємодія з дитиною у процесі розв'язання нею пізнавальних завдань дає чимало можливостей для спостереження особливостей її *емоційно-вольової сфери, а саме — здатності довільно регулювати свою поведінку. З цією здатністю пов'язана можливість приймати завдання, тобто — вибудовувати у свідомості план дій, а надалі контролювати процес його виконання, співвідносячи із зразком чи заданою умовою*.

Не достатньо сформована довільність здебільшого ускладнюється недоліками поведінки дитини: імпульсивністю, неспроможністю підпорядковуватися правилам, а далі — порушеннями формування особистості, які виникають на цьому тлі.

Висновок про розвиток дитини може бути інформативним для педагога тоді, коли у ньому простежуватиметься взаємозв'язок між особливостями її емоційно-вольової сфери й інтелектуального розвитку. Цей зв'язок часто непрямий: дитина з порушенням емоційно-вольової сфери може мати досить високий інтелектуальний розвиток, проте терпіти великі труднощі у виконанні навчальних завдань. Педагогічна допомога дитині у таких випадках полягає в організації її діяльності з переліком конкретних заходів, які значною мірою залежать і від її здатності усвідомлювати свої труднощі та співпрацювати з педагогами і батьками у процесі їх долання.

Отже, емоційно-вольові порушення щільно пов'язані із соціоадаптаційними, а останні — з особистістю, з деякими хворобливими станами, зокрема, з ГРДУ. Тимчасом соціоадаптаційні труднощі, названі у

Методичних рекомендаціях для ІРЦ, головним чином, властиві спектру аутизму. Відсутність згадки про особистість обстежуваних, очевидно, зумовлена саме обмеженням симптомами і втратою таким чином індивідуальності дитини, її особистості.

Усі названі вище взаємопов'язані особливості розвитку дитини, діагностовані на вітчизняних методико-методологічних засадах, більш чи менш виражені, могли б бути покладеними в основу освітніх труднощів і рівнів потреби у допомозі.

Висновки

Підводячи підсумок обговорення психолого-педагогічної діагностики розвитку здобувачів освіти в ІРЦ, доводиться сказати, що це питання залишається сьогодні досить далеким від такого розв'язання, яке можна було б рекомендувати для практики.

По-перше, і це є визначальним, потребує упорядкування тих методологічних засад, на яких будується методика комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи в ІРЦ, визначення її освітніх труднощів та їх причин і необхідної підтримки в освітньому процесі.

По-друге, справжня індивідуальна модель підтримки особи в освітньому процесі передбачає вивчення багатьох показників у їхньому взаємозв'язку і взаємообумовленості, що дозволяє побачити конкретну індивідуальність з її проблемами і потребами. У методичних рекомендаціях з означеного питання, які сьогодні пропонуються, постає безліч розрізнених показників, за якими губиться конкретна особистість, що знов-таки свідчить про слабкість методологічних засад, на яких будується діагностика.

По-третє, методичні рекомендації з питань діагностики, придатні для практичного використання, повинні включати обґрунтування методичних прийомів та відповідний необхідний і достатній перелік діагностичних методик, діагностичну процедуру.

Використана література

1. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения : сборник статей. Москва–Ленинград : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. 136 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9980> (дата звернення: 03.08.2022).
2. Иванова А. Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. МГУ, 1976. 211 с.
3. Ілляшенко Т. Д. Чому їм важко вчитися? Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. Київ : Видавництво «Початкова школа», 2003. 128 с.
4. Калмыкова З. И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики. Проблемы диагностики умственного развития. Москва, 1975. С. 10–38.
5. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : «Самміт Книга», 2009. 272 с. : іл. (Серія «Інклюзивна освіта»).
6. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі / укладачі: Прохоренко Л. І., Ярмола Н. А., Набоченко О. О., Данілавичюте Е. А. та ін.. 2021. 200 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/12/31/Metod.rekom.dlya.IRTS.31.12.pdf> (дата звернення: 03.08.2022).
7. Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ) : електронний ресурс. URL: https://moz.gov.ua/uploads/2/11374-9898_dn_20181221_2449.pdf (дата звернення: 03.08.2022).
8. Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей та підлітків (МКФ-ДП) : електронний ресурс. URL: https://moz.gov.ua/uploads/1/5263-dn_20180523_981_dod_2.pdf (дата звернення: 03.08.2022).

9. Обухівська А. Г. Методика психолого-педагогічного вивчення розвитку молодших дошкільників. *Virtus : Scientific Journal*. 2019. № 38. С. 60–65.

10. Обухівська А. Г. Научуваність як діагностичний показник розумового розвитку дошкільників : дис. ...кандидата психолог. наук : 19.00.08. – спец. психол. Київ, 1998. 185 с.

11. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 року № 545. Дата оновлення: 29.04.2022 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text> (дата звернення: 03.08.2022).

12. Про затвердження Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.08.2018 року № 831. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0945-18#Text> (дата звернення: 03.08.2022).

13. Продіус О. І. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. *Проблеми системного підходу в економіці*. 2019. Вип. 4 (2). С. 86–93.

14. Садова І. І. Інклюзивна освіта в країнах Європи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69. Т. 1. С. 188–192.

15. Саламанкська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами, прийнята Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість. 7-10 червня 1994 року. Саламанка, Іспанія. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text (дата звернення: 03.08.2022).

16. Снісаренко О. І. Диференціація як система навчання інтегрованих учнів в загальноосвітньому закладі. *Науковий часопис Національного*

педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2017. Вип. 33. С. 74–82. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2017_33_15 (дата звернення: 03.08.2022).

17. Снісаренко О. І. Стратегія диференціації навчання інклюзивних учнів із затримкою психічного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2017. Вип. 10. С. 327–341. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_10_32 (дата звернення: 03.08.2022).

18. Софій Н. З. Особливості викладання в інклюзивному навчальному середовищі: практика спільного викладання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 10. С. 173–177. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2015_10_31 (дата звернення: 03.08.2022).

19. Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Обухівська А. Г. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2006. 36 с. : Дидактичний матеріал : комплект А і комплект Б (45 арк.).

20. Створення індивідуальної програми розвитку дітей з особливими освітніми потребами : методичний посібник / укладачі: Луценко І. В., Засеркова Н. В.; під заг. ред. Софій Н. З. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 66 с.

21. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупасової А. А. Київ : «А.С.К.», 2012. 124 с.

22. Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2021/2022 навчальному році : лист Міністерства освіти і науки України від 30 серпня 2021 року № 1/9-436. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-navchannya-osib-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-u-20212022-navchalnomu-roci> (дата звернення: 03.08.2022).

Розділ II.

З ПРАКТИКИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Активне впровадження в Україні інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) уже сягнуло другого десятиліття. Для вітчизняної педагогічної практики це є новим досвідом, впровадження якого вимагає подолання усталених стереотипів або переосмислення їх та узгодження з привнесеним новим, що є набагато продуктивнішим, ніж зміна одного на інше. На цьому шляху неминучі помилки, уникнення чи виправлення яких можливе тільки через перевірку практикою. Тимчасом, незважаючи на чималу кількість критичних зауважень, які супроводжують інклюзію [9; 10; 11], досі немає досліджень, спрямованих на вивчення результатів її практичного впровадження та актуальних потреб практики, які б сприяли її ефективності. Саме тому ми спробували зробити першу розвідку з цього питання, результати якої далі будуть викладені.

Певною мірою тут продовжується обговорення психолого-педагогічної діагностики розвитку дітей в Інклюзивно-ресурсному центрі (ІРЦ), якій присвячено попередній розділ цього посібника. Проблеми сьогоденних підходів до діагностики розвитку дітей з ООП завдяки зверненню до їх реалізації у педагогічній практиці постають виразніше і переконливіше.

Нашим завданням було:

- з'ясувати, наскільки підготовлені педагоги до роботи з дітьми з ООП в інклюзивних умовах та яку підготовку вони отримали;
- опосередковано через бачення педагогів з'ясовувалися також деякі організаційно-методичні проблеми сьогоденного впровадження інклюзивного навчання, зокрема:
 - ✓ наповнюваність інклюзивних класів;
 - ✓ кількість дітей з ООП у класі, їхні освітні труднощі та потреби у підтримці у процесі навчання;

- ✓ достатність та ефективність використання годин індивідуальної роботи відповідно визначеному рівню підтримки дитини;
- ✓ успішність навчання дітей з ООП в інклюзивних умовах (виконання Індивідуальної програми розвитку (ІПР) та Індивідуального навчального плану (ІНП) та місце у цьому процесі уроку і додаткових індивідуальних занять);
- ✓ стан адаптації дітей з ООП у середовищі однокласників з нормативним розвитком;
- ✓ налагодженість взаємодії педагогів з батьками та здатність останніх брати участь у психологічному супроводі дитини у процесі її інклюзивного навчання.

Збір названих вище відомостей здійснювався шляхом анонімного заповнення опитувальника з відповідними запитаннями. Було опитано понад двісті педагогів переважно початкових класів (частково — вихователів дошкільних закладів освіти) Вінницької, Черкаської, Тернопільської, Волинської областей та міст Дніпро і Київ.

Насамперед, мусимо визнати, що отримані матеріали опитування принесли деяке розчарування, оскільки містили значно менше інформації, ніж ми сподівалися. Виявилася тенденція до короткої (часто одним словом «так», «ні») констатації і уникнення оцінних суджень. За відповідями на ряд запитань стояло «все гаразд, проблем немає», або констатація без висловлювання власного ставлення. Наприклад, на запитання «Чи є у Вас досвід співпраці з асистентом учителя, асистентом дитини? Який він (які проблеми виникають)?» фактично ми не отримали ніякої інформації крім констатації: «Співпрацюю з асистентом учителя» або «З асистентом учителя проблем не виникало», «В класі є асистент вчителя (працюємо 4 роки)», «Є досвід співпраці з асистентом вчителя», (і, як бачимо, ніякого ставлення до свого досвіду).

Імовірно, що за такими відповідями стоїть, насамперед, бажання не сказати чогось зайвого, що може компрометувати самого педагога чи

школу, а може й інклюзивну освіту, і пов'язане з недостатнім володінням предметом, про який ідеться у запитанні, та відсутністю зацікавлення у оволодінні ним.

У зв'язку зі значною частиною відповідей, які мало містять корисної інформації, ми відмовилися від кількісного аналізу отриманого матеріалу і обмежилися зосередженням на спробі зробити якісний аналіз частини більш-менш змістовних відповідей, за якими виразно видне ставлення опитуваного до порушеної проблеми. Саме аналіз таких відповідей дозволяє побачити за ними те, що потребує внесення корективів на шляху подальшого впровадження інклюзивного навчання.

Окремо були проаналізовані відповіді на запитання, які не передбачали оцінювання, а обмежувались констатацією факту: по-перше, досвід педагога в інклюзивному навчанні дітей з особливими освітніми потребами (учитель, асистент учителя та протягом якого часу працює); по-друге, чи був у педагога попередній досвід роботи з дітьми з ООП, перш ніж почати працювати в інклюзивному класі (який цей досвід) та чи здійснювалась (і яка) підготовка до такої роботи; по-третє, кількість дітей з ООП у класі та загальна наповнюваність класу. Відповіді на ці запитання крім якісного аналізу можна було представити кількісно.

Становило інтерес виявлення зв'язку між тривалістю роботи педагога в системі інклюзивного навчання і змістом оцінних суджень, які, на нашу думку, мали б відображати набутий досвід. Проте такого зв'язку встановити не вдалося. Тимчасом було зафіксовано найкоротший стаж роботи — один місяць і най триваліший — понад чотири роки. Переважна більшість опитаних в системі інклюзії працює два-три роки.

Фахова підготовка педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

Значний інтерес становлять відповіді на запитання щодо попереднього досвіду роботи з дітьми з ООП та спеціальної підготовки, перш ніж почати працювати в системі інклюзивного навчання. Серед відповідей на це

запитання нами було виокремлено три категорії: 1) не було ніякого досвіду підготовки; 2) був певний практичний досвід; 3) була теоретична підготовка (курси, читання спеціальної літератури тощо).

Серед опитаних педагогів було виявлено 20 % таких, що не мали ніякого попереднього досвіду і навіть теоретичної підготовки до роботи з дітьми з ООП в системі інклюзивного навчання. Переважна більшість — понад 70 % обмежувалися теоретичною підготовкою. І тільки біля 10 % педагогів мали деякий досвід спілкування з дітьми з ООП.

Зміст отриманого досвіду і міра підготовленості педагогів до роботи з дітьми з ООП розкривається у процесі якісного аналізу їхніх відповідей. Зазвичай у відповідях зміст теоретичної підготовки представлений набором заходів: 1) *«Досвіду роботи з дітьми з ООП не було. Перед тим, як почати працювати з дітьми з ООП, проходила курси за освітньою програмою підвищення кваліфікації асистентів вчителів закладів загальної середньої освіти з інклюзивним та інтегрованим навчанням; проходила онлайн-курси «Школа для всіх»; 2) «Конкретного досвіду не було. Здійснювалась підготовка до такого виду діяльності у формі проходження курсів, відвідування лекцій, читання додаткової літератури, знайомство та бесіда із людьми які працюють у цій сфері»; 3) «Досвіду роботи з такими дітьми не було, проходила курси, слухала семінари».*

Практичний попередній досвід знайомства з дітьми названої категорії за окремими винятками становлять епізодичні випадки спілкування з однією дитиною, яка мала певне порушення психофізичного розвитку, наприклад, 1) *«Працювала в дошкільному закладі. В групі була дитинка з розладом спектру аутизму»; 2) «Працювала з дитиною на індивідуальній формі навчання»; 3) «Був досвід у дитячому таборі, дитина 11–12 років перебувала у мене в команді».*

Серед опитаних педагогів були тільки три випадки більш-менш ґрунтовного знання специфіки роботи з дітьми з ООП: 1) *«До цього отримала досвід роботи в (тоді ще) ПМПК (ред. — психолого-медико-*

педагогічна консультація), *тому мала розуміння як налагодити співпрацю із дітьми з ООП»; 2) «Була робота з особливими дітьми в спеціальній школі».*

Отже, опитування педагогів виявило не достатню їхню підготовленість до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання. Незнання специфіки роботи з цією категорією дітей відчувають і самі педагоги, які скаржаться на нестачу спеціальних знань (*«Наш досвід важкий, бо як сліпі котенята — навчання і методики не було»*) та наголошують на *«великій нестачі саме корекційних педагогів, зокрема логопедів, дефектологів, вузьких спеціалістів у закладах освіти».*

Як бачимо, перехід дітей з ООП від спеціальної освіти до інклюзивної водночас є і переходом від фахівців з ґрунтовною освітою зі спеціальної педагогіки і психології до фахівців загальної педагогічної практики, які зазвичай не достатньо обізнані зі специфікою цього контингенту та особливостями педагогічної роботи з ним. На наш погляд, це є серйозною проблемою інклюзивної освіти, яку розв'язувати буде непросто, оскільки інклюзія за визначенням передбачає навчання дітей з ООП разом з дітьми з нормативним розвитком, отже, і відповідними педагогами. Тимчасом метою інклюзивного навчання є соціальна інтеграція, яка неможлива без якісної освіти і реалізації потенціалу особи. Саме тому у розвинених країнах, які уже мають тривалий досвід інклюзивної освіти дітей з ООП, питання кваліфікації педагогічних кадрів є чи не центральним. Разом з тим є усвідомлення, що радикальне розв'язання цього питання можливе тільки через перебудову усієї освіти на нових засадах, які зможуть забезпечити індивідуальні освітні потреби кожної дитини. Але це ще досить віддалена перспектива навіть для багатьох заможних суспільств. Тому сьогодні кожна країна має свій досвід кадрового забезпечення інклюзивної освіти та її співіснування зі спеціальною. (Тут і далі наведені дані О. І. Продіус [9].) У багатьох країнах (Австрія, Німеччина, Фінляндія та інші) у штат школи, де інклюзивно навчаються діти з ООП, обов'язково включені спеціальні педагоги. Цікавий досвід має Фінляндія: в ній інклюзивний клас із 25 учнів ділиться на дві

групи, з якими працюють окремі педагоги. Діти зі складнішими порушеннями розвитку навчаються у спеціальних класах із десяти дітей, з якими працює 2–3 спеціальні педагоги, а кожна дитина має свій індивідуальний навчальний план. В усіх згаданих країнах діти зі значними порушеннями слуху, зору та інтелекту навчаються у спеціальних закладах освіти чи спеціальних класах. Проте найбільш радикально у кадровому забезпеченні інклюзивного навчання просунулась Норвегія, ліквідувавши спеціальні школи та забезпечивши у вузах універсальну підготовку педагогів, які володіють методикою роботи з дітьми з ООП [9]. Зауважимо, що це могла собі дозволити одна з найбагатших країн Європи.

Отже, найпростіша розвідка щодо кадрового забезпечення інклюзивного навчання у нашій країні виявляє не достатню готовність педагогів до роботи з дітьми з ООП. У нас є вибір серед зразків для наслідування, проте він великою мірою визначатиметься нашими економічними спроможностями особливо в умовах війни та майбутньої післявоєнної відбудови.

Представленість різних категорій дітей в системі інклюзивного навчання та обізнаність з ними педагогів

Отримані відомості з означених питань свідчать про велику варіативність наповнюваності інклюзивних класів, яка за відсутності встановлених меж, очевидно, залежить від місцевих умов. Здебільшого педагоги називали менше, ніж двадцять дітей у класі, а часто навіть десять-п'ятнадцять. Проте у містах, де щільність дитячого населення вища, кількість дітей у класі сягала тридцяти і навіть тридцяти двох (!) що зумовлювало скарги педагогів: *«Коли 2 дитини з ООП і 29 учнів у класі, працювати дуже складно»*. Така нерівномірність наповнення інклюзивних класів ставить їх у нерівні умови. Тому необхідне встановлення верхньої межі, яка не повинна перевищувати принаймні 25 учнів.

Значно складніші проблеми виявились у відповідях педагогів щодо представленості у класі учнів з ООП. Зазвичай називалась 1–2 дитини, в

окремих випадках — 3. Проте багато педагогів не знають, з якими порушеннями розвитку у них учні. Для цього є об'єктивна причина: в системі інклюзивної освіти відмовилися від нозологічних визначень. Вони розглядаються як дискримінаційні, що й відобразилося у характерній відповіді: *«Ми не знаємо і не маємо права розголошувати, якщо навіть знаємо!!!»*

Утім сьогодні неофіційно педагоги поки що використовують такі поняття, як «затримка психічного розвитку», «порушення інтелектуального розвитку», «розлади спектру аутизму», навіть «синдром Дауна» та інші. Усе це, хоч і досить приблизно, дозволило з'ясувати, які порушення розвитку переважають у дітей, що навчаються інклюзивно. Імовірно, що тут можуть бути певні регіональні відмінності, які залежать і від дійсної кількості дітей з тим чи іншим порушенням у регіоні, так і від звернень до інклюзивно-ресурсного центру та особливостей роботи самого ІРЦ, зокрема, змісту його взаємодії з батьківською та педагогічною громадськістю. Таке припущення виникло у зв'язку з тим, що, наприклад, у Вінницькій області серед дітей, охоплених інклюзивним навчанням, виявилось 45 % з розладами спектру аутизму. Звичайно, тут може проявитися сучасна схильність до гіпердіагностики цього стану, коли визначальними стають певні аутистичні прояви, які іноді бувають властивими дітям з порушенням інтелектуального розвитку (розумовою відсталістю), і це великою мірою залежить від позиції фахівців, які ті чи інші симптоми розглядають як визначальні. В усякому разі, розлад спектру аутизму є комплексним порушенням, яке часто включає й порушення інтелектуального розвитку.

У цілому можна сказати, що сьогодні в інклюзивному навчанні найбільша кількість дітей з порушенням інтелектуального розвитку різного ступеня і затримкою психічного розвитку (ЗПР). Незважаючи на суттєві відмінності між цими станами, вони системно позначаються на інтелектуальній діяльності дитини і потребують масивної корекційно-педагогічної допомоги їй у процесі навчання. Не випадково у країнах, які

поряд з чималим досвідом інклюзивного навчання дітей з ООП зберегли систему спеціальних шкіл і класів, в останніх навчаються здебільшого діти з порушеннями інтелектуального розвитку і труднощами у навчанні [2; 9] (зауважимо, що назва «діти з труднощами у навчанні» найбільше відповідає тій категорії дітей, яких ми називаємо такими, що мають ЗПР). Інклюзивне навчання дітей з порушенням інтелектуального розвитку обмежується багатьма умовами [1, с. 272].

Серед дітей, що навчаються інклюзивно, педагоги часто називають дітей з порушеннями мовлення, а також «порушення емоційно-вольової сфери» (імовірно, часто йдеться про гіперактивний розлад з дефіцитом уваги — ГРДУ), значно рідше — з порушеннями зору і слуху та опорно-рухового апарату.

Діагнози, які називають педагоги, є неофіційними і тому не пов'язані з тими офіційними відомостями, які надходять з ІРЦ і з якими їм доводиться працювати. На наш погляд, це має скоріше негативне значення, ніж позитивне.

Сьогодні ІРЦ заповнює бланк **Висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи**, у якому фіксується багато різних особливостей фізичного, когнітивного, мовленнєвого, емоційно-вольового, соціоадаптаційного розвитку дитини [8]. Проте це не дає цілісного уявлення про неї, що дозволило б усі ці численні особливості побачити у їхній співзалежності і зумовленості (детальніше — у попередньому розділі цього посібника, с. 12–19). З відповідей на наше опитування видно, що буквально перелік різних труднощів дітей дають педагоги, які прийшли працювати в інклюзивні класи зовсім без досвіду знайомства з дітьми з ООП, наприклад: 1) *«Всього учнів п'ятнадцять. Одна дитина з ООП. Освітні труднощі цієї дитини: відсутність мотивації до навчання, розсіяна увага, труднощі із запам'ятовуванням, відсутність уміння організувати роботу та працювати самостійно, складність у комунікації в дитячому колективі»; 2) «Дитина має затримку мовного розвитку, проблеми зі сприйняттям та вольовою*

поведінкою»; 3) «Учень з інтелектуальними, функціональними (сенсорні, мовленнєві), соціоадаптаційними труднощами». З таких відповідей важко уявити стан дитини і її справжні потреби у допомозі в процесі навчання. Усі названі труднощі можуть супроводити різні стани, але у різній взаємозалежності, тому складно було уявити, з яким порушенням названа дитина та якої тактики у наданні їй педагогічної допомоги вона потребує. І тільки з відповідей педагога на подальші запитання, у яких називаються деякі реакції дитини на залучення до спілкування, гра наодинці з певними предметами, виникала здогадка, що у другому з наведених прикладів, імовірно, йшлося про розлад спектру аутизму. Названі ж як визначальні такі особливості, як «затримка мовного розвитку, проблеми зі сприйняттям та вольовою поведінкою», можна знайти чи не у кожної дитини з тим чи іншим порушенням розвитку. У третьому з наведених прикладів було ще важче здогадатися, що за дитина перед нами. Хоч далі педагог говорить про розлад спектру аутизму, проте не називає соціоадаптаційних труднощів. Саме їх зміст міг би допомогти зрозуміти дитину та будувати педагогічну роботу з нею. Найвірогідніше, тут визначальним є порушення інтелектуального розвитку (розумова відсталість). Такому стану будуть властиві і певні мовленнєві і соціоадаптаційні порушення.

Цінність усіх названих відомостей була б тоді, коли б вони були представлені ієрархічно як первинні і вторинні. Наприклад, порушення мовлення властиві багатьом іншим порушенням. Тут принципово важливою є їхня первинність чи вторинність, що суттєво впливає на тактику корекційної роботи з дитиною. Але усе це стає зрозумілим у процесі цілісного вивчення розвитку конкретної дитини, а не окремих симптомів. Покладатися, що дитину з мовленнєвими порушеннями дообстежить логопед у школі, означає принизити таку солідну установу як ІРЦ. Ще менше надій, що у складанні ІПР дитини з когнітивними труднощами братиме участь дефектолог і візьме на себе завдання встановити ієрархічну залежність у її інтелектуальній діяльності.

Тимчасом виявилось, що недосвідчені педагоги часом не диференціюють ЗПР і порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня і навіть помірного, бо для них усі ці діти мають когнітивні труднощі. Тому коли педагог говорить, що у класі двоє дітей *«мають освітні труднощі: володіння програмовим матеріалом, важко засвоюють математичні знання, встановлення причинно-наслідкових зв'язків»*, то про те, що у них ЗПР, а не тяжчий стан, можна гадати тільки з наступного повідомлення: *«Учні мають досягнення з української мови, що написали самостійну роботу на середній рівень, також вміють гарно малювати»*.

Позбавлення педагога знань про той чи інший діагноз позбавляє його і впорядкування та диференціації знань про дітей з ООП, а разом з тим і цілісного уявлення про конкретну дитину. Сучасний педагог (не дефектолог), який недавно почав працювати у системі інклюзивної освіти дітей з ООП й у переважній більшості випадків має великий дефіцит знань у новій для нього галузі, захоче звернутися до спеціальної літератури. Проте виходячи з переліку різних труднощів конкретної дитини, він не зможе навіть знайти, де про неї написано.

Індивідуальна програма розвитку та Індивідуальний навчальний план і рівні підтримки дитини з особливими освітніми потребами

Важливе місце у нашому опитуванні педагогів займали відомості про виконання ІПР та ІНП та достатність для цього годин надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг відповідно до встановленого рівня підтримки.

У переважній більшості випадків педагоги стверджували, що ІПР та ІНП виконуються.

Переважно відповіді педагогів були лаконічними, часто одним словом: *«Так»*, *«Ні»*, *«Частково»*, *«Не достатньо»*, *«Не завжди, кожна тема сприймається по-різному»*. Такі відповіді могли бути формальними, за якими немає ніякої оцінки. Тому ми спиралися на порівняно невелику кількість обґрунтованих відповідей. Серед них знов-таки виразно чути скарги на брак

знань з методики роботи з дітьми з ООП: *«Бракує інформації про алгоритм дій з дитиною, що має особливі освітні потреби. Доводиться йти не за виконанням програми, а за можливостями дитини»*. Це зауваження педагога цікаве ще й тим, що у ньому виявляється не достатнє розуміння місця ІПР і ІНП у процесі навчання і розвитку дитини з ООП. Тимчасом вони складаються саме для того, щоб *«йти за можливостями дитини»*, а не за програмою для дітей з нормативним розвитком.

Об'єктивно складання ІПР та ІНП та послідовна їх реалізація є найскладнішим і головним методичним завданням, яке потребує знання типових й індивідуальних психологічних особливостей дитини, щоб побудувати саме таку програму педагогічної роботи з нею, яка є оптимальною для її навчання і розвитку. Складніша чи простіша програма буде однаково шкідливою для неї.

Показовим щодо відсутності розуміння взаємозв'язку між ІПР і ІНП у процесі їх побудови є таке зауваження педагога: *«Все залежить від дитини та її можливостей. Індивідуальна програма розвитку виконується, а з навчальною є деякі труднощі»*. Очевидно, що програму розвитку часто не пов'язують з програмою навчання і розуміють її як адаптацію у шкільному середовищі, поліпшення поведінки тощо, що підтверджується і таким записом: *«Розвиток дитини з ООП краще забезпечується серед дітей з нормативним розвитком, проте освітні навички краще формуються під час індивідуальних занять»*.

Тимчасом труднощі у навчанні є, по-перше, перешкодою навіть для такої адаптації у середовищі ровесників, а по-друге, вказують на невідповідність програми навчання можливостям дитини і потребу її перегляду командою супроводу. Навряд чи можна говорити про виконання ІПР, якщо не виконується ІНП.

Щодо кількості годин для індивідуальної підтримки дітей, то відповіді педагогів розподілилися майже однаково між тими, що вважають достатньою кількість годин для індивідуальної роботи, і тими, які вважають, що їх мало.

Особливий інтерес становить думка педагогів, які вважають, що годин індивідуальної підтримки дітей не достатньо, і, як видно з наведеного вище прикладу, обґрунтовують це тим, що навчання і розвиток дитини з ООП краще забезпечують індивідуальні заняття. Такі твердження непоодинокі і їх обґрунтування є досить переконливі: *«Дитина з ООП отримувала 4 години корекційно-розвиткових занять: корекція розвитку (1 година), корекція мислення (1 година), корекція мовлення (2 години). На мою думку, до цих занять варто ще додати індивідуальні заняття з вчителем, що будуть сприяти кращому засвоєнню навчального матеріалу».*

Якщо виключити не зовсім правомірне розмежування корекції розвитку і корекції мислення та об'єднати їх як одне заняття, то воно займатиме дві години на тиждень. Додамо до них дві години занять з логопедом (які дуже потрібні, бо логопед, можливо, єдиний дефектолог, який працює з дитиною) і на заповнення прогалін у засвоєнні програми навчання часу не залишається. Тимчасом потреба в індивідуальних заняттях такого змісту виникатиме, бо на уроці у середовищі дітей з нормативним розвитком засвоєння навчального матеріалу дитиною з ООП ускладнене навіть за наявності асистента педагога. Тому й виникають у педагогів такі уже зовсім категоричні твердження: *«Освіту та розвиток дитини потрібно забезпечувати додатковими індивідуальними заняттями».*

Звернемо увагу, що найчастіше про брак годин для індивідуальних занять говорять педагоги, які працюють з дітьми із ЗПР. Саме ці педагоги на запитання, чи вдається їм виконувати ІПР і ІНП дитини заявляють: *«Ні, не вдається. У нас другий рівень підтримки, ЗПР. Додати додаткові години», або «Досягнення були незначні. Не вдається виконувати індивідуальну програму розвитку дитини і її індивідуальний навчальний план. Недостатньо корекційних занять».*

Іноді про брак годин для індивідуальної роботи говорять обережніше, посилаючись на небезпеку перевтоми дітей, наприклад: *У класі, де я працюю всього 21 дитина, з них дві з ООП (ЗПР). Із року в рік помітний прогрес у*

навчанні та психологічному розвитку дітей. ІІР та ІІН виконується, крок за кроком поступово. Мої діти мають додатково індивідуальні або групові заняття з психологом та логопедом. Хотілось би займатись більше, але для дітей буде перевантаження. Під кінець тижня, і особливо в кінці семестру (чверті), помітно як дітям важко — це впливає на емоційний стан та працездатність».

Як бачимо, діти із ЗПР опинилися у найгіршому становищі серед інших дітей з ООП, маючи у процесі інклюзивного навчання всього другий рівень підтримки — 2 години на тиждень, які часто розділені на два заняття по одній годині з психологом і логопедом. Можливо, іноді вдасться психологу більше приділити їм уваги за рахунок групових занять. Порушення ж розвитку у цих дітей є системним і торкається багатьох взаємопов'язаних функцій. Воно може оцінюватися як легке тільки у порівнянні з ще тяжчими і, безумовно, засвоєння цими дітьми програми навчання не може обмежитися уроком разом з дітьми з нормативним розвитком. Потрібно взяти до уваги і те, що в систему інклюзивного навчання з індивідуальною підтримкою у дві години на тиждень, очевидно, включаються діти з вираженою ЗПР, а діти з легшими її варіантами, віднесені до першого рівня підтримки, не мають і цього. Зауважимо, що навіть у спеціальній школі чи класі, де увесь навчальний процес підпорядкований особливостям цих дітей, планувалися години для заповнення прогалін у засвоєнні ними програмового матеріалу і розвитку. Отже, потрібно визнати, що дітям із ЗПР у процесі інклюзивного навчання справді бракує індивідуальної підтримки. Тимчасом турбота про розвиток і соціально-трудова адаптація цієї категорії дітей має неабияке суспільне значення, оскільки, по-перше, ці діти є численною групою не тільки серед охоплених інклюзивним навчанням, але й у дитячій популяції в цілому; по-друге, за умови адекватної психолого-педагогічної допомоги вони здатні успішно інтегруватися у систему соціально-трудових відносин, здобути різні професії і скласти значний резерв на ринку праці.

Педагоги скаржаться і на брак годин для дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями, які мають рівень підтримки навіть третього і четвертого рівня, коли мовлення і сприймання вербальної інформації дуже обмежені і зумовлюють вторинні когнітивні труднощі. При цьому одні вказують на потребу збільшення годин для логопедичних занять, інші вважають, що *«не достатньо додаткових занять освітнього спрямування, бо індивідуальні заняття сприяють кращому включенню дітей у навчальний процес разом з дітьми в класі»*.

Яскравим свідченням того, що педагогів не задовольняє фіксована кількість годин індивідуальної підтримки дітей з ООП, є такий запис: *«На мою думку, можна було б збільшити кількість додаткових занять для дітей з ООП (для усіх рівнів підтримки). Опіраючись на індивідуальну продуктивність кожної дитини, команда супроводу обирала б певну кількість необхідних годин для додаткових занять (збільшувала або зменшувала)»*.

Заслуговує окремої уваги зміст освіти та рівень індивідуальної підтримки у процесі інклюзивного навчання дітей з тяжкими і найтяжчими порушеннями розвитку (переважно когнітивні порушення та пов'язані з ними численні інші порушення).

У матеріалах нашого опитування педагогів проблеми розвитку і соціальної інтеграції таких дітей яскраво виявились у одній розповіді про досвід інклюзивного навчання хлопчика з синдромом Дауна.

«У класі, в якому я працюю, — пише вчителька, — 29 дітей, з них один хлопчик з ООП із синдромом Дауна. У нього затримка інтелектуального розвитку, порушена мовленнєва діяльність. За чотири роки навчання у школі учень навчився читати по складах (або якщо коротке слово, то цілими словами) тексти, знає частини мови, може із допомогою знайти їх у реченні. Виконує математичні завдання за допомогою калькулятора, розрізняє форми предметів, вміє порівняти. Орієнтується у просторі та побуті, легко знаходить спільні інтереси із новими людьми, завжди

контактує із однолітками. Виконати ІПР вдається частково, оскільки у дитини помітна зупинка у накопиченні та засвоєнні нової інформації. Для хлопчика головне — працювати із усіма дітьми, оскільки він не хоче відрізнятись. Основа його хорошого настрою та продуктивної праці — це робота у класі із іншими учнями. Також у нього 5 корекційних занять на тиждень, які він відвідує залюбки».

З цього запису вчительки можна здогадатися, що хлопчик відвідує усі уроки разом з дітьми з типовим розвитком. Цьому сприяють його психологічні особливості, типові для більшості дітей з синдромом Дауна: добродушність, слухняність, емоційна прихильність до всіх, хто з ними спілкується, схильність до наслідування. Така дитина справді готова увесь час перебувати в оточенні однокласників і педагогів. Незважаючи на суттєві обмеження у процесі навчання, вона не створює особливих проблем у поведінці і їй дозволяють бути на всіх уроках. Не бажання відрізнятись від інших дітей та продуктивна праця разом з іншими дітьми, звичайно, є перебільшенням в оцінці мотивів поведінки хлопчика. Імовірно, він навчається за модифікованою програмою, побудованою на основі закладу загальної середньої освіти. Зрозуміло, що протягом чотирьох років навчання досягнення хлопчика дуже невеликі. До того ж вчителька вдало відмітила зупинку навіть у такому просуванні дитини у освіті і розвитку, що характерно для осіб з синдромом Дауна у міру досягнення ними підліткового віку. Напевно, і читання по складах, і, особливо, знання частин мови у повсякденному житті для хлопчика не матиме практичного значення і тому швидко забудеться, як тільки перестане підкріплюватися щоденними заняттями. Набагато важливішими є для нього такі знання і навички, які допомагають йому орієнтуватися у повсякденному житті, посильній побутовій праці, спілкуванні, дотриманні особистої гігієни тощо. Такі знання і навички здобуваються великою мірою в організованій практичній діяльності, яка в його ІПР та ІНП повинна займати визначне місце. ІПР і ІНП таких дітей доцільніше складати з використанням *навчальних програм*

спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з порушенням інтелектуального розвитку [5; 12]. У цих програмах спеціально відмічено те, що потрібно засвоїти дітям, у яких порушення інтелектуального розвитку помірного ступеня. Для таких дітей доцільним є адаптований розклад [6] з відвідуванням частини уроків, на яких він разом з однокласниками засвоюватиме і виконуватиме доступні йому пізнавальні завдання. Таким чином вивільниться час для здобуття названих вище практичних навичок. Тут відкриваються великі можливості для участі у педагогічній роботі батьків як членів команди психолого-педагогічного супроводу дитини. Батьки є учасниками у розробленні програми і плану формування у дитини корисних для її соціальної адаптації навичок. Вони під керівництвом педагога (добре, якщо є дефектолог) і реалізують цю програму у повсякденному спілкуванні з дитиною.

Отже, у педагогічній роботі з такими дітьми в інклюзивному класі закладу загальної середньої освіти (так само й у закладі дошкільної освіти) дуже важливе значення має ґрунтовна модифікація і реалізація програми навчання. Робота над модифікацією програми починається в ІРЦ, де у Висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи визначаються основні завдання з реалізації її освітніх потреб у процесі її інклюзивної освіти. Сьогодні з'являються хороші розробки з питань *адаптації і модифікації навчальної програми*, зокрема, індивідуальної навчальної програми учня з порушенням інтелектуального розвитку, *складання адаптованого розкладу уроків*, до яких ми й відсилаємо зацікавлених осіб в організаційно-методичній побудові інклюзивного навчання дітей з ООП [4; 5; 6; 7].

Досвід адаптації дітей з особливими освітніми потребами в середовищі однокласників

У зарубіжному досвіді інклюзивного навчання дітей з ООП значна увага приділяється їхній адаптації в інклюзивному класі в середовищі однокласників. Неможливість встановити дружні контакти з ровесниками

виступає як одне із застережень, коли інклюзивне навчання може стати протипоказаним [1].

Наше опитування педагогів з цього питання виявило їхню обережність в оцінках успішності включення дітей з ООП в класний колектив. Відповіді поділилися на позитивні і негативні майже порівну. Як і відповіді на інші запитання, вони часто не розкривають змісту проблем і є простою констатацією: *«так», «ні», «проблем, на мою думку, немає», «не завжди вдається налагодити дружні контакти з однокласниками»*. За такими відповідями може приховуватися як позитивний досвід, так і негативний і, з великою імовірністю, неготовність педагога вирішувати цю складну проблему.

Тимчасом були й такі відповіді, які розкривають зміст як позитивного, так і негативного досвіду, та намагання оцінити фактори, які його зумовлюють. Насамперед, привертає увагу ставлення педагогів до проблеми взаємин дітей як однобічної — позитивного ставлення дітей з нормативним розвитком до дітей з ООП. Типові відповіді: 1) *«У нашому класі одна дитина з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. Всього дітей в класі 28. Надзвичайно дружні учні, тому проблем у взаємостосунках немає. Діти не вирізняють дитину з ООП у класі, ставляться до неї добре»*; 2) *«У класі дуже гарні стосунки між дітьми, однокласники з розумінням ставляться до дітей з ООП, готові допомагати, де можуть. Атмосферу доброзичливості створює вчитель»*.

Недостатньо толерантне ставлення до дітей з ООП, педагоги здебільшого пов'язують з не достатньою поінформованістю, як дітей з нормативним розвитком, так і їхніх батьків: *«Діти та їхні батьки погано поінформовані про інклюзивне навчання та про дітей з ООП», «Недостатня інформованість про дітей з ООП»*.

Найбільший інтерес становлять відповіді педагогів, де розкриваються особливості дітей з ООП, які створюють труднощі контактів однокласників з ними і, відповідно, ускладнюють роботу педагогів. Серед таких

особливостей найбільше називаються порушення поведінки (здебільшого через порушення інтелектуального розвитку, розлади спектру аутизму, емоційно-вольової сфери): 1) «Однокласники, подекуди бояться реакції дитини з ООП на труднощі та невдачі»; 2) «Основна проблема полягає в тому, що дитина з ООП не відчуває соціальні межі інших здобувачів освіти: може торкатися, обіймати чи розглядати речі без дозволу, не розрізняє емоції інших людей»; 3) «Є окремі випадки, коли у дитини девіантна поведінка, що ускладнює налагодження дружніх стосунків»; 4) «Проблеми виникають під час уроків, коли асистент допомагає учневі, тим самим заважає іншим учням класу. Буває, що дитина з порушенням кричить, кидається стільцями, стукає об парту. Відповідно зривається увесь урок»; 5) «Є діти, які повинні навчатися в спеціальних закладах. Батьки керують процесом і тому ці діти в звичайних класах. Вчителям важко проводити уроки і асистент не може допомогти».

Часто називаються проблеми налагодження спілкування дітей з тяжкими порушеннями розвитку мовлення, висловлювання яких не розуміють однокласники, хоч в цілому ставляться до них позитивно: 1) «Проблема в тому, що у дітей, які перебувають на інклюзивному навчанні, часто відсутнє мовлення або загальний недорозвиток мовлення: спілкуються переважно окремими словами, примітивними реченнями, мовлення емоційно невиразне, монотонне. Це і є проблема для дитини у спілкуванні з однолітками, бо вони не можуть висловити та передати те, що вони хочуть»; 2) «Дитина чудово контактує з іншими учнями. Проблеми виникають при висловлюванні дитини (часто однокласники не дуже розуміють)»; 3) «Бар'єром є те, що хлопчику важко говорити і діти часто його не розуміють».

Досвід інклюзивного навчання дітей зі складними порушеннями поведінки та проблеми, які потрібно вирішувати, викладено у розповіді одного педагога, яку варто навести повністю: «У мене в класі двоє дітей з ООП — діти з розладом спектру аутизму. Працюю з ними чотири роки. У

першому класі під час проведення уроків було дуже важко, коли одна дитина плаче, а інша хоче в туалет або спати. Потрібен черговий помічник в ігровій кімнаті. Адже помічник вчителя (ред. — асистент вчителя) може допомогти з однією дитиною, а вчитель покинути навчальний процес не може, щоб заспокоювати від плачу другу дитину. (Хоча ми впоралися з такими проблемами, пояснювали і дітям, і батькам). А тепер — це дуже хороші, позитивні діти. Вони вийшли зі свого «комфорту» (ховання в собі), навчилися читати, писати, прекрасно виконують різноманітні обчислення, краще висловлюють свої думки, виступали на святах (хоча гучні різноманітні музичні звуки переносити їм важко), відвідували всі екскурсії, дуже люблять гратися з дітьми. Учні люблять діток з особливими освітніми потребами, вони переживають за них, щоб все виконували, радіють їхнім успіхам. На перервах люблять з ними гратися, бігати, малювати. Індивідуальну програму розвитку дитини з одним учнем все вдається виконувати. А з дівчинкою — ні. Вона дуже швидко втомлюється і протестує, коли не хоче щось робити».

Зауважимо, що це — позитивний досвід і, можливо, тому педагог так охоче ним ділиться. Проте у нашому опитуванні це єдиний випадок, хоч згадка про дітей з тяжкими порушеннями розвитку траплялася набагато частіше, але не обговорювалась. Судячи зі скупих висловлювань педагогів, успішного розв'язання проблеми адаптації цієї категорії дітей з ООП в середовищі однокласників не завжди вдається досягнути. При цьому виокремлюється дві сторони цієї проблеми: 1) труднощі адаптації дитини з ООП в середовищі однокласників, які негативно позначаються на її розвитку і соціалізації; 2) труднощі адаптації дітей цієї категорії, які негативно позначаються на педагогічному процесі в цілому і перешкоджають освіті і соціалізації дітей з нормативним розвитком.

Побіжно у процесі розгляду адаптації дітей з ООП в інклюзивному середовищі, зокрема, виявлення непоодиноких випадків тяжких порушень розвитку мовлення, виникає питання достатності для таких дітей корекційно-

розвиткової допомоги (навіть за умови четвертого рівня підтримки) в умовах інклюзивного навчання.

Участь батьків у процесі інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами

З'ясування цього питання, як і ряду попередніх, у нашому опитуванні наражалося на пасивність педагогів. На запитання «Як ставляться батьки до інклюзивного навчання своїх дітей? Чи є вони помічниками педагогів?» було багато таких відповідей: *«Позитивно», «Батьки ставляться позитивно», «Батьки ставляться з розумінням»*. Справді, більшість опитаних педагогів називають ставлення батьків до інклюзивного навчання дітей позитивним. Проте тут одразу диференціювалось позитивне ставлення і активність у допомозі педагогам: *«Батьки ставляться позитивно. Наразі не завжди батьки є помічниками, так як не закріплюють вдома навчальний матеріал з дітьми»*. Аналіз більш-менш розгорнутих висловлювань педагогів показує, що позитивне ставлення батьків до інклюзивного навчання пов'язане з можливістю дитини відвідувати заклад освіти поблизу дому, а також зі сподіванням, що у середовищі дітей з нормативним розвитком їхня дитина краще розвиватиметься. Таке ставлення батьків у багатьох випадках не включає їхньої спроможності і готовності брати участь у команді психолого-педагогічного супроводу дитини, що є важливою (а часто й визначальною) умовою успішності її інклюзивного навчання. Тому батьків як своїх помічників називає тільки половина усіх опитаних педагогів, про що свідчать такі висловлювання: 1) *«Батьки співпрацюють з вчителем та асистентом вчителя, що гарно впливає на шкільні успіхи дитини. Але був також і негативний досвід співпраці, батьки поклали всю відповідальність за навчання на школу, не займаючись вдома (домашнє завдання)»; 2) «Батьки не проявляють ініціативи, щоб допомогти дитині вчитися. На мою думку не всі батьки можуть бути помічниками педагога»; 3) «Дитина виховується лише мамою. Вона намагається допомагати, але не може, через брак інтелектуального розвитку»*.

Як ми уже зазначали, отримані нами матеріали опитування не часто дозволяють аргументувати результати їх аналізу опорою на кількісні дані. Проте варто звернути увагу на помічену тенденцію до позитивної взаємодії з педагогами тих батьків, діти яких мають доволі тяжкі порушення психофізичного розвитку: 1) *«Батьки є постійними партнерами та помічниками педагогів. Вони допомагають своїй дитині у всьому та підтримують навчання в інклюзивному класі. Відгукуються на будь-які прохання»* (дитина з синдромом Дауна); 2) *«Батьки позитивно ставляться до інклюзивного навчання їхніх дітей. Вони є підтримкою як самої дитини, так і асистента вчителя»* (дитина з синдромом Дауна); 3) *«У більшості випадків батьки задоволені й зацікавлені у співпраці із школою»* (дитина з порушенням інтелектуального розвитку помірного ступеня); 4) *«Батьки дуже допомагають мені у роботі з дітками»* (діти з розладом спектру аутизму, позитивний досвід роботи з якими описано вище); 5) *«Від самого початку батьки були задоволені створенням інклюзивного класу, що стало допомогою у навчанні для їхньої дитини. До навчання дитини батьки ставляться відповідально та з розумінням її особливостей. В освітньому процесі батьки всебічно допомагають вчителям»* (дитина з порушенням інтелектуального розвитку).

Тимчасом усі негативні оцінки педагогами співпраці з батьками у нашому опитуванні виключно пов'язані з інклюзивним навчанням дітей із ЗПР і почасти — з тяжкими порушеннями мовлення: 1) *«Батьки позитивно сприйняли ідею інклюзивного навчання дитини, проте практичної допомоги не надають, вважаючи що це обов'язок школи»* (дитина із ЗПР); 2) *«Взагалі позитивне ставлення. Не можу сказати, що завжди є помічником педагога. Дитина є своєрідною, хоче показати себе і у більшості випадків з негативного боку»* (дитина із ЗПР і з порушенням поведінки); 3) *«Батьки ставляться позитивно. Наразі не завжди батьки є помічниками, так як не закріплюють вдома навчальний матеріал з дітьми»* (дитина із ЗПР); 4) *«Батьки задоволені, мама намагається допомагати»* (дитина з

тяжкими порушеннями мовлення); 5) *«Не всі батьки ставляться позитивно, вони не бачать потреби в інклюзивному навчання. І з ними важко домовитись»* (дитина з порушенням розвитку мовлення. Дошкільний заклад освіти).

Імовірно, що батьки порівняно легші порушення розвитку дітей схильні недооцінювати, а можливість навчати дитину поблизу дому у середовищі ровесників з нормативним розвитком тільки підтверджує їхнє переконання у відсутності проблем. Крім того, ЗПР у дитини часто продукує сім'я, не здатна забезпечити їй повноцінне виховання і розвиток, що й проявляється пізніше у байдужому ставленні до її навчання.

Симптоматично, що про ту співпрацю батьків з фахівцями у команді психолого-педагогічного супроводу дитини, яка передбачена методичними засадами організації інклюзивного навчання, зокрема, розроблення та узгодження ІПР і ІНП, у відповідях педагогів не згадувалося жодного разу. Очевидно, що це зумовлено не тільки неготовністю батьків до співпраці з педагогами, але й методичною неготовністю останніх організувати співпрацю та сприяти батьківській педагогічній компетентності.

Висновки

Здійснене нами дослідження є спробою встановити зворотній зв'язок з практикою у процесі впровадження інклюзивного навчання дітей з ООП. Зроблені висновки не претендують на вичерпність, проте дозволяють окреслити ряд важливих для подальшого впровадження інклюзивного навчання питань, які поки що виступають як застереження і потребують ґрунтовнішого вивчення.

1. У процесі опитування виявлено пасивне ставлення педагогів до ряду важливих питань організації педагогічного процесу в інклюзивних класах та намагання уникнути оцінних суджень, що, імовірно, свідчить про не достатню компетентність і пов'язаний з нею знижений інтерес до предмету їхньої безпосередньої діяльності.

2. Перехід від спеціального навчання дітей з ООП до інклюзивного неминуче пов'язано зі зниженням рівня кваліфікованої педагогічної допомоги, яка їм надається. Пом'якшення впливу цього негативного фактора на якість освіти і розвитку дітей означеної категорії потребує ретельної підготовки педагогів та включення в їхній колектив фахівця зі спеціальної педагогіки і психології (дефектолога), що є вкрай необхідним.

3. На готовності педагогів до роботи з дітьми з ООП негативно позначається заміна науково обґрунтованих визначень евфемізмами та вживання переліку труднощів у навчанні (симптомів) замість окреслення взаємопов'язаних типових особливостей розвитку дитини, які відображаються у психолого-педагогічному і нозологічному діагнозі. Це часто не дозволяє диференціювати суттєво відмінні особливості дітей та відповідні підходи у процесі педагогічної роботи з ними.

4. Потребують удосконалення розроблені позірно, без достатньої опори на практику, категорії освітніх труднощів і рівнів підтримки дітей з ООП в освітньому процесі. У сьогоденних умовах надання підтримки у найтяжчому становищі опинились діти, підтримка яких є мінімальною і не відповідає їхнім освітнім потребам. Тимчасом турбота про розвиток і соціально-трудова адаптація цієї категорії дітей має неабияке суспільне значення, оскільки, по-перше, ці діти є численною групою не тільки серед охоплених інклюзивним навчанням, але й у дитячій популяції в цілому, по-друге, за умови адекватної психолого-педагогічної допомоги вони здатні успішно інтегруватися у систему соціально-трудових відносин, здобути різні професії і скласти значний резерв на ринку праці. Останнє набуває особливої ваги у нашій країні в умовах війни та післявоєнної відбудови і втрата цього контингенту через його дезадаптацію була б доволі відчутною.

5. Часто не відповідає методичним засадам практика надання освітніх послуг дітям, освітні труднощі яких мають тяжкі і найтяжчі ступені прояву. Для компетентного розроблення ІПР та ІНП та адаптації розкладу

уроків для таких дітей необхідна участь фахівця-дефектолога і опора на відповідні навчальні програми спеціальних закладів освіти.

6. Потребує перегляду беззастережне включення в інклюзивні умови навчання дітей зі складними порушеннями поведінки, які унеможливають роботу з класом на уроці та ставлять під питання право на якісну освіту дітей з нормативним розвитком.

7. Наступним кроком у вивченні ефективності інклюзивного навчання повинен стати моніторинг розвитку і компетентності дітей з ООП — порівняльні результати в умовах інклюзії і спеціального навчання. Підтримання зворотного зв'язку з практикою у процесі впровадження інклюзивного навчання дозволить вчасно виявляти негативні тенденції, які важко було передбачити заздалегідь. Пріоритетною повинна стати якість інклюзивної освіти, а не гонитва за охопленням нею якомога більшої кількості дітей цієї категорії.

Використана література

1. Зиглер Е., Ходапп Р. Тлумачення розумової відсталості / пер. з англ. О. Г. Карагодіна. Київ : Сфера, 2008. 344 с.

2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : «Самміт Книга», 2009. 272 с.: іл. (Серія «Інклюзивна освіта»).

3. Обухівська А. Г. Научуваність як діагностичний показник розумового розвитку дошкільників : дис. ...кандидата психолог. наук : 19.00.08. – спец. психол. Київ, 1998. 185 с.

4. Практичний психолог в інклюзивно-ресурсному центрі (Блок «Молодший шкільний вік»): методичні рекомендації / Д. В. Прасол, І. В. Корнієнко, О. С. Чеканова, І. В. Дрозд, А. Ю. Семенова, А. О. Толмачова, І. А. Соломко, О. В. Бавольська; за заг. редакцією Д. В. Прасола. Миколаїв : Вид. Торубара В. В., 2021. 624 с.

5. Прасол Д. В. Адаптації і модифікації у навчальному процесі (На прикладі індивідуальної навчальної програми, плану, календарно-

тематичного планування, розкладу і змісту уроків, системи оцінювання) :
відеопрезентація. *Youtube* : вебсайт. URL:

<https://www.youtube.com/watch?v=73NIN6GuZ1g> (дата звернення: 03.08.2022).

6. Прасол Д. В. Адаптований розклад. Для кого, коли і навіщо?
Фейсбук : вебсайт. URL:
<https://www.facebook.com/dmitriy.prasol/posts/3899766953459318> (дата
звернення: 03.08.2022).

7. Прасол Д. В. Індивідуальна навчальна програма учня з
порушенням інтелектуального розвитку. *Фейсбук* : вебсайт. URL:
<https://www.facebook.com/dmitriy.prasol/posts/3749734338462581> (дата
звернення: 03.08.2022).

8. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр :
Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 року № 545. Дата
оновлення: 29.04.2022 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text> (дата звернення: 03.08.2022).

9. Продіус О. І. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах
Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. *Проблеми системного
підходу в економіці*. 2019. Вип. 4 (2). С. 86–93.

10. Садова І. І. Інклюзивна освіта в країнах Європи. *Педагогіка
формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020.
№ 69. Т. 1. С. 188–192.

11. Снісаренко О.І. Стратегія диференціації навчання інклюзивних
учнів із затримкою психічного розвитку в умовах загальноосвітнього
закладу. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2017. Вип. 10. С. 327–341.

12. Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми
потребами у закладах загальної середньої освіти у 2021/2022 навчальному
році : лист Міністерства освіти і науки України від 30 серпня 2021 року
№ 1/9-436. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-navchannya-osib-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-u-20212022-navchalnomu-roci> (дата звернення: 03.08.2022).

Розділ III.

ТЕХНОЛОГІЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ДИТИНОЮ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

В умовах військових дій забезпечення безперервності здобуття освіти, в тому числі корекційно-розвиткової спрямованості освітнього процесу, є ще більшим викликом для усіх учасників освітнього процесу, ніж це могло здаватися під час карантинних обмежень, пов'язаних із пандемією Covid-19. Головним пріоритетом є безпека усіх: дітей, педагогічних працівників, батьків дітей, асистентів педагогів. Тому навчання дітей та надання їм психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг нині може здійснюватися виключно із урахуванням безпекової ситуації в кожній окремій адміністративно-територіальній одиниці країни [10]. За даними освітнього омбудсмена України серед інших проблем дітей з особливими освітніми потребами (ООП) та їхніх сімей, пов'язаних із війною, відзначається складний емоційний стан чи психологічні проблеми у дітей, неможливість забезпечення освітнього процесу загалом та доступу до корекційних послуг [3].

Єдиним шляхом забезпечення сталості навчання і надання психолого-педагогічної підтримки за цих обставин стало широке запровадження дистанційної форми навчання. Так, згідно опитування батьків, проведеного влітку 2022 року, 62,5 % з них обрали для своєї дитини дистанційну форму здобуття освіти у новому навчальному році [14]. Станом на листопад у більш як половині закладів загальної середньої освіти і половині закладів дошкільної освіти освітній процес відбувається дистанційно або в змішаному форматі [2].

На сьогодні Міністерство освіти і науки України унормувало дистанційну форму навчання дітей з особливими освітніми потребами під час військових дій [10] незалежно від місця їхнього перебування. Нині дистанційне здобуття освіти може застосовуватися до дітей з ООП:

- 1) які перебувають на безпечній території України;
- 2) які є внутрішньо переміщеними особами;
- 3) які перебувають за кордоном і здобувають освіту або у своєму закладі освіти, або у будь-якій іншій школі на безпечній українській території;
- 4) які знаходяться у зоні проведення активних бойових дій або на тимчасово окупованій території можуть здобувати освіту за дистанційною формою (у закладах освіти на підконтрольній території).

В цьому розділі ми розглянемо організаційні засади дистанційної роботи з дитиною з особливими мовленнєвими потребами в умовах неможливості організувати очне навчання (період карантинних обмежень, правової дії режиму воєнного стану тощо).

Психологічні засади організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми з мовленнєвими труднощами в кризовий період

Всі діти на території України так чи інакше зазнали травмивного психоемоційного впливу внаслідок бойових дій різного ступеня та тривалості, що може зумовити виникнення різних форм соціальної, психологічної дезадаптації, призвести до виникнення непродуктивних стратегій подолання труднощів, до небажаної та нетипової поведінки, агресивності, тривожності тощо. Тому реалізація корекційно-розвиткової спрямованості освітнього процесу дистанційно в період військових дій має бути спрямована в тому числі на нормалізацію і стабілізацію психоемоційного стану дитини з мовленнєвими труднощами, якщо в цьому є потреба, та попередження вторинної психологічної травми у неї [13].

Слід брати до уваги, що навіть невеликі психотравмивні ситуації можуть позначитися на загальному та мовленнєвому розвитку дитини. Розлука з кимось із членів сім'ї, або вимушене переміщення в нові умови проживання, зміна звичного режиму дня та звичного оточення, необхідність довготривалого перебування в укритті, перебування в окупації, тривожність членів родини в сукупності із призупиненням освітнього процесу (в тому

числі відсутністю систематичної логопедичної і психологічної підтримки) може значно інтенсифікувати вже наявні труднощі (фізичні, функціональні, навчальні, соціоадаптаційні) у дітей з порушеннями мовлення. Зафіксовано непоодинокі випадки появи або посилення заїкання у дітей різного віку, чи навіть виникнення мутизму — повного зникнення мовлення внаслідок психологічної травми [11]. Емоційне напруження часто призводить до погіршення уваги, запам'ятовування, агресивності, дратівливості, надмірної рухової активності. Також може спостерігатися зазвичай непритаманні дитині в'ялість, рухова загальмованість, сонливість, байдужість, зниження мотивації.

Зокрема у дитини з порушеннями мовлення емоційне напруження може призводити до надмірного або недостатнього тону м'язів як усього тіла, так і артикуляційного апарату, порушення дихальної функції (за типом поверхневого дихання), що позначається на якості мовлення: нечіткій вимові, заміні звуків схожих за артикуляцією, переставляння звуків та складів в усному та писемному мовленні тощо.

Пережиті події можуть послужити причиною втрати сформованих навичок (мовленнєвих, шкільних, соціально-побутових тощо). Прикладами так званого «відкату» в мовленнєвому розвитку є такі:

- дитина перестала вимовляти звуки, раніше автоматизовані у спонтанному мовленні: пропуски, заміни, викривлення нормативної вимови звука;
- помічається значне збіднення словникового запасу: замість іменника на зображенні називає дію («співак» — «співає», «сокира» — «рубав»), або місце знаходження предмета («холодильник — кухня», «посуд» — «кухня») тощо;
- фонетико-фонематичні помилки: «плутання» при називанні слів, схожих за звуковим або звуко-складовим наповненням («пальма» — «пальто», «пензлик» — «вузлик», «лійка» — «лінійка», «молоко» — «молоток», «ромашка» — «мурашка») тощо;

– втрата навички письма та читання: зростання кількості помилок, погіршення почерку, складність утримування ручки в руці, пропуск літер при написанні, «додумування» недочитаного речення тощо;

– поява, посилення або рецидив заїкання, порушення темпоритмічної організації мовлення.

Ідеться про своєрідний регрес (перехід до більш низького рівня розвитку) в мовленнєвому розвитку, що може супроводжуватиметься загальним регресом у психічному розвитку дитини.

Ще одним фактором поглиблення функціонально-мовленнєвих труднощів є тривалість періоду без кваліфікованого психологічного супроводу (тривалість періоду між отриманням корекційно-розвиткових послуг безпосередньо в закладі освіти або ІРЦ до відновлення занять дистанційно в безпечному місці). Можна припустити, що перекладена в цей час виключно на батьків відповідальність за стан мовлення дитини різною мірою була нівельована пошуком ними можливостей задовольнити базові потреби родини в умовах загрози життю і здоров'ю. Виконання попередніх настанов спеціалістів щодо стимулювання мовленнєвої діяльності дитини в сім'ї, закріплення набутих під час очного навчання мовленнєвих навичок могло унеможливитись.

Особливості поточного психічного стану дитини та можливий регрес у психомовленнєвому розвитку має братися до уваги під час планування занять і доборі навчального матеріалу спеціалістом. Тут фахівцю-логопеду необхідно адаптуватися до нових умов сьогодення — набувати компетентностей працювати з дітьми, травмованими війною, щоб стати опорою для них та надати посильну психологічну підтримку. Вже саме повернення до навчання є відновленням стабільності, відчуття безпеки, психологічного комфорту у дітей.

В умовах виключно дистанційного впливу спеціаліста на дитину доцільне використання психокорекційних технік і вправ, спрямованих на зняття емоційної напруги та саморегуляцію (дихальні вправи для

нормалізації фізіологічного і мовленнєвого дихання, самомасаж обличчя, рук, язика, арт-терапевтичні техніки, психогімнастика тощо). Врахування специфіки сприймання, обробки, інтерпретації і організації сенсорної інформації, що надходить із навколишнього середовища та від власного тіла (врахування сенсорного профілю) [1; 5; 6; 7], допоможе логопеду індивідуалізувати використання сенсорних стимулів як компенсаторного засобу з метою покращення уваги, зняття стресу та покращення продуктивності дитини з мовленнєвими труднощами. Ідеться про особливості розвитку і функціонування сенсорних систем (зір, слух, дотик, нюх, смак) і вестибулярного апарату (відчуття руху, сили тяжіння та рівноваги) та пропріоцептивної системи (відчуття положення тіла у просторі, відчуття, які отримуємо від м'язів, зв'язок). Під час спостережень за дитиною, як правило, помічається наявність у неї чутливих реакцій і способів реагування, помилок сприйняття. Уникнення відчуттів може свідчити про гіперчутливість, гіпочутливість виражається у пошуку відчуттів, труднощі обробки інформації свідчать про сенсорні порушення [6; 7]. Ефективним буде введення сенсорних стимулів, необхідних дитині (або мінімізація впливу небажаних стимулів), та використання тих способів самостимуляції і самозаспокоєння, які спостерігалися у дитини раніше.

Прикладами врахування сенсорного профілю дитини і створення відповідних середовищних умов (адаптації) є: заміна флуоресцентного освітлення приміщення на звичайне або носіння окулярів із захисним фільтром для зменшення гіперчутливості; налаштування яскравості екрану пристрою, який використовується для дистанційних занять; використання навушників або відмова від них для регуляції акустичної чутливості; демонстрування фахівцем більшої чи меншої кількості наочних матеріалів (зображень, відеоматеріалів, таблиць, схем) під час занять; використання м'яча, що балансує, замість стільця, що допоможе стабілізувати та заспокоїти дитину; використання сенсорного обтяжувача (ковдри, подушки, накладки для рук і ніг, жилета, мішка, обтяжуючої сенсорної іграшки), або закутування

в звичайну ковдру, щоб дитина могла заспокоїтись і краще відчутти своє тіло; розминання пластичних матеріалів (кольорове тісто, кульковий пластилін, полімерна глина) тощо.

В кризовий період вкрай важливо зменшити вимоги до дитини і фіксувати найменші її досягнення. Проте не слід відкидати можливість перегляду і коригування індивідуальної програми розвитку відповідно до стану дитини на момент відновлення корекційно-розвиткової роботи.

Організаційні засади дистанційної роботи з дитиною з мовленнєвими порушеннями

Дистанційне навчання є зручним з точки зору логістики. Заняття проводиться там, де зручно кожному з учасників взаємодії. Це дозволяє організувати своє місце якнайзручніше. Не витрачається час на переміщення до місця проведення заняття, що забезпечує миттєвість доступу, можливість провести більше зустрічей. Крім того, дистанційне навчання може виявитися більш прийнятним для осіб із підвищеною соціальною тривожністю.

Дистанційне навчання має низку якостей, які роблять його ефективним під час роботи з дітьми з порушеннями мовлення. Головним чином, ефективність досягається за рахунок індивідуалізації навчання: кожна дитина займається за зручним для неї розкладом і в звичному для неї темпі; всі можуть вчитися стільки, скільки їм особисто необхідно для освоєння або відпрацювання тієї чи іншої навички. Дистанційне навчання дозволяє звести до мінімуму непродуктивне використання часу, економить час на закріплення, повторення вивченого, що допомагає краще засвоїти матеріал у відведений термін навчання.

Заняття зі спеціалістом онлайн характеризується і певною новизною. Тож, вони можуть зацікавити дитину і мотивувати її до включення. Проте, така робота спеціаліста розрахована на використання лише зорового і слухового залучення дитини і без дотримання певних вимог не може

гарантувати ефективної реалізації корекційно-розвиткових заходів, що має бути враховано про прийнятті рішення про дистанційну логопедичну роботу.

З досвіду роботи серед умовних «недоліків» дистанційного режиму навчання ми виділили такі:

- незнайома досі ситуація, в якій опинилась дитина, заважає сфокусуватись на навчанні;
- відсутність безпосереднього контакту між фахівцем та дитиною;
- необхідність батьківського супроводу дистанційного навчання;
- неоднаковість або відсутність умов та можливостей для проведення дистанційного навчання (відсутність технічного оснащення, необхідність ділити техніку між членами сім'ї, відсутність мережі Інтернет тощо);
- відсутність фахової підготовки і потрібних професійних навичок у батьків;
- неприйняття дитиною рідних у ролі педагога.

На перших етапах підготовка до заняття потребує від логопеда витрати більшої кількості часу та зусиль на самонавчання з використання сучасних технічних засобів. Спеціалісти, які вже використовували у роботі інформаційно-комп'ютерні засоби навчання, не матимуть особливих труднощів із підготовкою електронних завдань для дітей. Проте, опанування платформи для реалізації корекційно-розвиткових заходів розпочинатиметься, насамперед, з вибору з існуючих найбільш функціональної і зручної для усіх учасників освітнього процесу.

Попри те, що дистанційні технології створюють великі можливості для подальшого впровадження в освіті, для батьків, які безпосередньо залучені до дистанційного навчання своїх дітей, це може стати певним викликом. Тимчасом безпосередній супровід навчання з боку батьків є вкрай важливим для дітей з порушеним розвитком.

В нових умовах навчання, батьки стають для дітей також вчителями, тож питання організації віддаленого освітнього процесу, створення

розвиваючого середовища вдома надзвичайно актуальне. Дитина з порушеннями мовлення потребує постійної батьківської підтримки. Саме родина має бути зацікавлена в тому, щоб забезпечити відповідний педагогічний вплив для оволодіння дитиною потрібними знаннями й уміннями.

Залучення батьків і їх методична підтримка дитини багато в чому буде залежати від педагога. Використання спеціалістом батьківського ресурсу в дистанційних умовах навчання має сприяти продовженню реалізації стратегії виховання та розвитку дитини з порушеннями мовлення, підвищенню ефективності навчання, виховання зазначеної категорії дітей. Тож співпраця з педагогом з використанням технологій дистанційного навчання (асинхронне навчання), або у режимі онлайн-спілкування в режимі реального часу (синхронне навчання), — це спільна стратегія щодо організації освітнього процесу в умовах дистанційного навчання.

Для ефективної організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми з порушеннями мовлення дистанційно та попередження негативних наслідків такого навчання спеціалісту слід дотримуватись наведених далі рекомендацій.

Завдання для дітей з порушеннями мовлення потрібно добирати відповідно до індивідуальних особливостей дитини, враховуючи особливість освітніх потреб — згідно з індивідуальною програмою розвитку, звертати увагу на форму, структуру, зміст, обсяг і складність запропонованих вправ і завдань [12; 13].

Заходами організації і підтримки дитини під час дистанційного навчання може бути використання візуального розкладу, розроблення правил учня в онлайн-кімнаті, ритуалів дистанційного привітання (помахати рукою, виконати дію, що зображено на картці), визначення емоційного стану на початку заняття чи уроку та в кінці за допомогою спеціальних карток емоцій, шкали емоцій, смайликів, гів-зображень, чергування різних видів активності (фізичні, дихальні, гімнастика для очей) тощо.

Долучаючи до дистанційного освітнього процесу батьків, педагоги повинні надати їм рекомендації щодо використання спеціальних засобів, форм і методів виконання тих чи інших завдань. Присутність поруч батьків дасть можливість організувати навчання під керівництвом фахівця і отримати позитивний вплив за невеликий проміжок витраченого часу.

Індивідуальні, вікові, особистісні можливості дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку, як і негативні зміни в психоемоційному стані, є визначальними в підготовці спеціаліста до занять. Під час віртуального навчання стає більше вербальної інформації і вербальної взаємодії учасників, тому ступіть розуміння зверненого мовлення дитиною буде одним із критеріїв оцінки можливості проведення дистанційного заняття з зазначеною категорією дітей.

Зазначимо, що значною перешкодою у навчанні з логопедом онлайн може стати неможливість тактильного контакту: фахівець не має можливості проводити спільну роботу з предметами, наприклад, передавати м'яч одне одному, сортувати / групувати предмети, проводити механічну постановку звуків або логопедичний масаж. Це компенсується загостренням уваги до тих каналів сприйняття, які доступні, насамперед, — слухового і зорового. Якщо для умовного відновлення фізичної присутності можна використовувати певні ритуали (наприклад, доторкнутися пальчиком до екрану одночасно, «дати п'ять» долонькою, показати сердечко руками), то проведення маніпуляцій із постановки звуків механічним способом можливо організувати лише за допомогою батьків.

Важливо продумати використання аудіогарнітури, оскільки своїми діями педагог може створювати шум навколо себе і тим самим маскувати власне мовлення. Тут необхідно врахувати, що у дітей із порушеннями мовлення, як правило, порушений фонетико-фонематичний слух і зайвий шум навколо педагога або біля дитини додасть труднощів із розпізнаванням зверненого мовлення. Для забезпечення якості звуку можна скористатися мікрофоном без шнура, що вбудований в навушники. Використання

навушників дитиною може бути, але з урахування індивідуальних її особливостей (згоди дитини, поведінкових, сенсорних труднощів, особистісних особливостей), проте не є обов'язковим. Основною умовою має бути комфортне самопочуття дитини.

Перед проведенням дистанційного логопедичного заняття завчасно слід подбати і про освітлення приміщення, з якого ведеться трансляція. Обличчя логопеда, артикуляція, міміка має бути чіткою і добре розрізняваною дитиною. Щоб дитина якісно бачила обличчя логопеда на екрані, краще використати додаткове освітлення.

Слід зазначити, що якість зображення більшою мірою залежить від вебкамери, яку використовує у роботі спеціаліст, і швидкості інтернет-з'єднання усіх користувачів, що може довільно змінюватися і бути непередбачуваною. Важливо знати, що через особливості передачі відеозображення вебкамерою, або через особливості її налаштування, все, що відбувається в реальному часі, може транслюватися дзеркально. Це слід врахувати при пред'явленні безпосередньо в камеру матеріалів з читання, письма, орієнтування в координатах «ліво-право» тощо.

Важливо подбати і про те, яке саме зображення позаду логопеда буде під час заняття. Розглядання фонового зображення відволікатиме дитину під час заняття чи уроку. Тому доцільно вести кожну трансляцію зі знайомого дитині робочого місця, не використовувати ефекти, що додають яскравий фон або розмивають його.

Стратегія залучення батьківського потенціалу до дистанційної корекційно-розвиткової роботи

Попри те, що залученість батьків до корекційно-розвиткової роботи в закладі або ІРЦ відбувалася добровільно і за їхнім особистим бажанням, тепер вона стає обов'язковою. В дистанційному навчанні батьки є партнерами педагогів, а отже і поділяють з ними відповідальність за результат. Тому, перед тим як починати заняття, необхідно провести певну роботу з батьками дитини з порушеннями мовлення. До прикладу, логопеду

варто завчасно надати рекомендації щодо організації робочого місця, обговорити питання про зустріч, час підключення, підготовку батьків до конкретного заняття (заряджений пристрій, облаштування робочого місця, підготовка матеріалів та наочності на урок / заняття, наприклад, дібрати необхідні іграшки з домашніх, роздрукувати матеріали, підготувати олівці і папір тощо), засоби додаткового зв'язку на випадок відключення чи поганої якості інтернет-з'єднання. Обговорюється також створення у дитини заздалегідь позитивної мотивації, заохочення її до занять, якщо дорослі не присутні на занятті. Важливим є питання дотримання взаємної конфіденційності дистанційної комунікації спеціаліста і сім'ї дитини, а також погодження різних форм зворотного зв'язку з батьками дитини (електронні щоденники, опитувальники, телефонний зв'язок тощо). Доцільно розробити своєрідні правила для них (наприклад, допомагати дитині виконувати завдання, якщо виникають труднощі, а не робити замість неї; давати час на виконання завдань в тому темпі, який можливий, тощо). Також важливо підтримати батьків, мотивувати до спільного навчання з дітьми.

Міра залученості батьків дитини з мовленнєвими порушеннями безпосередньо до занять може бути різною і корелюється із віком дитини, цілями конкретного заняття тощо. Наприклад:

- непомітною, коли батьки організують з'єднання, а дитина виконує завдання самостійно;
- частковою, коли необхідно надати дитині певну допомогу (покласти дитині на носа шматочок вати, щоб вона ротовим видихом по язика її здула; доторкнутися логопедичним інструментом у місце в ротовій порожнині, куди дитина має поставити язика, вкласти ручку в руку);
- активною, коли дорослий за вказівкою педагога виконує необхідні дії (механічний спосіб постановки звуків, масаж язика, спільне малювання, писання).

Інколи дистанційний логопедичний супровід дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку виявляється неможливим через її вікові особливості,

особливості саморегуляції, через що вона не здатна спостерігати за педагогом на моніторі тривалий час, зосереджуватися на звуковому подразнику, або взагалі не має можливості використовувати засоби інформаційно-комп'ютерних технологій, підключення до мережі Інтернет. В такому випадку ми рекомендуємо перейти від прямої моделі надання корекційно-розвиткових послуг до тренерської: спеціаліст стає консультантом батьків щодо питань мовленнєвого розвитку та його корекції в домашніх умовах.

Отже, для успішної реалізації дистанційного навчання надзвичайно важливим є: залучення батьків до освітнього процесу, консультування їх щодо особливостей виконання запропонованих завдань та їхньої участі в цілому у процесі організації навчання на відстані, повторення та актуалізація раніше вивченого матеріалу, урахування індивідуальної працездатності дитини відповідно до стану її здоров'я, моніторинг динаміки втомлюваності, дотримання охоронного режиму, позитивні емоції педагогів, батьків і дітей. Разом з цим спільне бажання діяти в інтересах дитини і організована педагогом взаємодія з батьками допоможе їм стати активними партнерами у наданні необхідної для дитини з порушеннями мовлення дистанційної підтримки, забезпечить безперервність і систематичність корекційно-розвиткових заходів, дозволить батькам використати рекомендації спеціаліста як інструмент власної діяльності з виховання та розвитку дитини з мовленнєвими порушеннями.

Використана література

1. Dunn W. The Sensory Profile: User's manual. San Antonio, Texas : Psychological Corporation, 1999.
2. Більшість українських учнів навчаються в очному або змішаному режимі : стаття. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/bilshist-ukrayinskih-uchniv-navchayutsya-v-ochnomu-abo-zmishanomu-rezhimi> (дата звернення: 14.11.2022).

3. Горбачов С.І. Дотримання прав дітей з особливими освітніми потребами у часи війни. *VIII Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу»*, 19–20 жовтня 2022 року : відео. URL: <https://youtu.be/tRUvGbOencw?t=8631> (дата звернення: 20.10.2022).

4. Деякі питання організації дистанційного навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.09.2020 року № 1115. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text> (дата звернення: 07.10.2022).

5. Заплатинська А.Б. Становлення поняття «сенсорна інтеграція» у педагогіці. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія : Соціально-педагогічна. 2013. Вип. 23 (1). С. 48–57.

6. Кіпаренко О. Сенсорна інтеграція як метод корекції розладів у дітей. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 49. Кам'янець-Подільський, 2020. С. 152–176.

7. Мирошніченко О.О. Сенсорна інтеграція учнів з особливими освітніми потребами. *Варіативні моделі й технології трансформації професійного розвитку фахівців в умовах відкритої освіти* : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., 23 червня 2022 р. Київ : ДЗВО «Ун-т менеджменту освіти», 2022. С. 257–264.

8. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.09.2020 року № 1115. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text> (дата звернення: 07.10.2022).

9. Про затвердження Змін до деяких наказів Міністерства охорони здоров'я України : Наказ Міністерства охорони здоров'я України від

01.08.2022 року № 1371. URL: <https://moz.gov.ua/article/ministry-mandates/nakaz-moz-ukraini-vid-01082022--1371-pro-zatverdzhennja-zmin-do-dejakih-nakaziv-ministerstva-ohoroni-zdorov%e2%80%99ja-ukraini> (дата звернення: 01.09.2022).

10. Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022/2023 навчальному році: Лист Міністерства освіти і науки України від 06.09.2022 року № 1/10258-22. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-osvitnogo-procesu-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-20222023-navchalnomu-roci> (дата звернення: 06.09.2022).

11. Рібцун Ю.В. Запобігти, захистити, допомогти. Діти з особливими мовленнєвими потребами в умовах воєнного стану. *Вісник науки та освіти*. 2022. № 2. С. 201–212.

12. Якимчук Г.В. Логопед онлайн: з досвіду роботи. *Дошкільне виховання*. 2020. № 8. С. 13–15.

13. Якимчук Г.В. Організаційні засади дистанційної роботи з дитиною з особливими мовленнєвими потребами в період воєнного стану. *Трансформаційні процеси соціально-гуманітарної сфери сучасної України в умовах війни: виклики, проблеми та перспективи*: зб. матеріалів міжнародної науково-практичної конференції, Тернопіль, 2-3 червня 2022 р. Тернопіль: Університетська думка, 2022. 342 с. С. 214–216.

14. Яку форму навчання обрали батьки для своїх дітей? Перші результати опитування батьків, які знаходяться в Україні: стаття. URL: <https://eo.gov.ua/yaku-formu-navchannia-obraly-batky-dlia-svoikh-ditey-pershi-rezultaty-opytuvannia-batkiv-iaki-znakhodiatsia-v-ukraini/2022/08/09/> (дата звернення: 09.08.2022).

Розділ IV.

МОДЕЛЬ КООРДИНОВАНОЇ СИСТЕМИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ

Сфера освіти зазнала сильних змін в Україні в умовах воєнного часу спровокованого російською агресією. Значна частина сімей внаслідок бойових дій, що загрожували життю, змінили місце проживання в межах України або за кордоном, і частина з них змінила місце навчання для своїх дітей. Постали нові проблеми організаційного змісту, зокрема, щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами, в т. ч. дітей з інтелектуальними порушеннями помірною ступеню.

Наразі Міністерство освіти і науки України рекомендує чотири моделі освітнього процесу, зокрема: очне, дистанційне, змішане навчання та індивідуальна форма роботи (екстернат або сімейна форма навчання), адже учні, де б вони не перебували, мають бути охоплені освітнім процесом і мати можливість навчатися за українськими програмами [6].

Результати опитувань батьків свідчать про те, що більшість шкіл обирають змішаний або очний формат освітнього процесу.

Під час воєнного стану в країні найбільш вразливими і беззахисними є діти з особливими освітніми потребами, зокрема ті, що мають порушення інтелектуального розвитку помірною ступеня (далі — діти). На них особливо негативно позначається зміна умов навчання. Часто такі діти відчують емоційну залежність від вчителів, з якими працюють тривалий час, і їм важко прийняти нового дорослого. Ці діти потребують часу для встановлення контакту та довірливих взаєностосунків, при цьому втрачається цінний час для навчання [2].

Соціальна адаптація дітей відбувається частіше в несприятливих соціально-психологічних умовах, які гальмують і деструктивно впливають на розвиток основних сфер їхньої особистості та формують широкий спектр

вторинних порушень. Тому дуже важливо налагодити з ними системну корекційну роботу, яка може забезпечити розвиток їхніх життєвих компетентностей, інтеграцію та адаптацію до суспільного життя, реалізацію власного потенціалу на тому рівні, який можливий [4].

Нами розроблена програма корекційно-педагогічної роботи з дітьми цієї категорії *на основі методики формування просторової знаково-символічної системи знань*. Застосування цієї методики сприяє підготовці дітей до самостійного життя шляхом формування у них умінь організації власного побуту, успішній соціальній адаптації, підвищенню рівня життєвої компетентності і загального розвитку у цілому [1; 2].

Формування у цих дітей навичок самообслуговування не відбувається самостійно. Це спеціальний напрямок педагогічної роботи, що враховує наявні можливості учня і орієнтує на найближчі цілі. На заняттях соціально-побутового орієнтування у дітей вдосконалюються навички ведення домашнього господарства, самообслуговування, здорового способу життя, орієнтування у навколишній дійсності і соціальному середовищі, відбувається засвоєння моральних і культурних норм поведінки.

Відомо, що без спеціальної допомоги дорослого у цих дітей не формується потреба у налагодженні стосунків з іншими людьми. Це пов'язано з обмеженим чуттєвим і практичним досвідом, недостатнім розумінням соціальних вимог і моральних цінностей суспільства. Труднощі співвіднесення мотивів та поведінки проявляються у недовірі, ворожому ставленні до інших людей і, водночас, у підпорядкуванні сторонньому негативному впливу, відсутності критичної оцінки своїх і чужих вчинків. Тому педагогічна програма включає завдання з вироблення умінь спілкування: уявлень і знань про правила культури поведінки і взаємин з різними людьми (знайомими і незнайомими, старшими і молодими), накопичення відповідного досвіду емоційно позитивного ставлення до навколишніх.

Розроблена нами модель формування просторової знаково-символічної системи знань (далі — ПЗССЗ) у дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня включає чотири види просторових знаків та символів (далі — ПЗС) та рівні складності та, перелік знань та вмінь [6]. За рівнем складності ПЗС ми виокремили такі їх рівні:

- до I-го рівня віднесені фотографії, предметні кольорові та контурні картинки;
- до II-го рівня — сюжетні картинки;
- III-й рівень — букви, цифри, геометричні фігури, слова, знаки (дорожні, товарні, вказівні), вивіски, таблички-позначення, піктограми (предметні, дійові), картинки з силуетом, символи (державні, медичні);
- IV-й рівень — елементарні схеми.

До знань та вмінь ми відносимо вміння впізнавати, розпізнавати, співвідносити, називати та практично застосовувати ПЗС.

Відповідно до виокремлених рівнів складності передбачається послідовність у їхньому застосуванні.

У методиці передбачені різні форми організації заняття *на різних етапах навчання*. На *першому етапі* оптимальною для ознайомлення з ПЗС та налагодження взаємодії з педагогом є індивідуальна робота з дитиною. На *другому етапі* — доцільно проводити індивідуальні та групові заняття, на яких передбачається формування дитячого колективу. *Під час третього етапу* формується взаємодія дітей в групі. На *четвертому етапі* здійснюється закріплення навичок практичного використання ПЗС в колективній роботі [5].

Орієнтовний перелік методів та прийомів, які рекомендовано застосовувати для навчання дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня

I. Орієнтувально-мотиваційний етап	
Напрямок	Методи та прийоми

емоційно-стимулювальний	<p>1.1 Метод стимулювання інтересу до навчання: прийом використання заохочення та схвалення, прийом підтримки успіху, прийом раптовості, прийом створення позитивного емоційного середовища.</p> <p>1.2 Метод стимуляції тактильно-кінестетичної чутливості: прийом доторкання, прийом тактильного дослідження ПЗС, прийом постукування ПЗС по частинах обличчя (щічки, ніс, вушко) дитини, прийом підтримування голови дитини у напрямку ПЗС.</p> <p>1.3. Метод позитивного емоційного стимулювання: прийом фіксації погляду на обличчі дорослого, прийом позитивного емоційного встановлення зорового контакту дитини з дорослим; прийом фіксації погляду на ПЗС, прийом зворотної реакції поглядом на погляд; прийом створення ситуацій успіху, прийом емоційно-підкріплювальної допомоги, прийом збагачення позитивними відчуттями та зняття напруження.</p> <p>1.4. Метод імітації різних емоційних станів: прийом показу базових емоцій (радості, суму, спокою, страху, гніву), прийом фіксування моторних станів (мімічних та пантомімічних) при зміні емоцій.</p> <p>Методи збагачення сенсорного досвіду</p> <p>1.5. Методи стимуляції зорової уваги: прийом зосередження на яскравих ПЗС, прийом ознайомлення, прийом спостереження за діями дорослого, прийом демонстрації, прийом переміщення ПЗС по горизонталі, вертикалі, ближче до очей дитини, подалі від дитини; прийом світлового підсвічування ПЗС, що демонструються. Наочно-зорові прийоми: чіткий показ</p>
-------------------------	---

зразка руху або окремих його елементів; наслідування прийомів навколишнього життя; використання зорових орієнтирів для формування орієнтування в просторі.

1.6. Метод розглядання: прийом поступового розглядання ПЗС, прийом збільшення паузи між стимулом та відповідною реакцією, прийом чергування ПЗС.

1.7. Метод стимуляції слухової активності: прийом зосередження на сигналах аудіального типу (звуки, що притаманні різним предметам побуту), прийом ознайомлення дитини з властивостями звуку (голосно-тихо), прийом супроводу демонстрації ПЗС спокійним голосом.

1.8. Аудіовізуальний метод (структурно-глобальний): прийом одночасного показу знайомих ПЗС та озвучення їх назв; прийом розвитку слухового сприймання та слухової пам'яті, прийом наслідування та тренування інтонаційних зразків мовлення, прийом імітації тренування ритмічного та механічного повторення фраз, прийом діалогічних реплік.

1.9. Метод тактильно-м'язової наочності: прийом безпосередньої короткочасної допомоги дорослого, який дотиком до дитини уточнює і направляє положення окремих частин тіла.

1.10. Метод стимуляції вестибулярних відчуттів та моторної активності включає прийом руху головою за ПЗС у вертикальному напрямку (вверх, вниз), прийом руху тіла в горизонтальній площині (вправо, вліво), прийом поступально-повертальних рухів (вперед, назад); прийом похитування разом з ПЗС, повертання тілом

	<p>разом з ПЗС з одного боку на інший, прийом крутитися, прийом розхитування, прийом підплигування тримаючи ПЗС, прийом зміни положення дитини (зліва від дорослого, справа, напроти), прийом зміни позицій окремих частин тіла (ноги підняті, під них кладуться знайомі ПЗС), прийом повороту тулуба до джерела звуку, прийом повороту голови до джерела звуку.</p> <p>1.11. Метод інноваційних комп'ютерних технологій: прийом моделювання певних процесів і ситуацій вибору з ряду можливих рішень.</p> <p>1.12. Відеометод: прийом екранного подання інформації ПЗС.</p>
ситуативно-заохочувальний	<p>1.13. Метод копіювання жестів, моторних позицій (мімічних, пантомімічних): прийом демонстрації соціальних жестів.</p> <p>Прийом атракції: прийом позитивного звернення за власним ім'ям до дитини, прийом «золотих слів».</p>
спостережувальний о-орієнтувальний	<p>1.14. Метод розглядання знайомих ПЗС та бесіда про них.</p> <p>1.15. Метод безпосереднього спостереження за переміщенням ПЗС.</p> <p>1.16. Метод екскурсії-огляду (наближення середовища до дітей): прийом виділення в середовищі ПЗС, в ПЗС істотних ознак.</p> <p>1.17. Метод демонстрації: прийом показу ПЗС (зразка ПЗС, способу дій з ПЗС), прийом демонстрації зображень ПЗС, прийом виразного емоційного пояснення з використанням мультимедіа засобів.</p> <p>1.18. Метод розповіді про ПЗС.</p>
Завдання,	Емоційно-збагачені виховні ситуації, практичні вправи,

вправи:	навчально-тренувальні ситуації, безсюжетні ігрові вправи, ігри-забави, спонтанні ігри, звуконаслідувальні слова з різною інтонацією, створення соціальних ситуацій, ігрові вправи. Сюжетно-рухові ігри.
----------------	---

II. Маніпулятивний (практично-діяльнісний) етап	
Напрямок	Методи та прийоми
практично-маніпулятивний	<p>2.1. Методи та прийоми спонукання до початку дій з ПЗС: прийом демонстрації жестів та дій дорослого, прийом відтворення жестів та дій дорослого.</p> <p>2.2. Метод показу: прийом застосування вказівного жесту, прийом дослідження пальцем ПЗС, прийом проведення пальцем (олівцем, поглядом) від предметної ситуації до ПЗС і навпаки, прийом поелементної демонстрації жестів та дій з ПЗС.</p> <p>2.3. Метод проб і помилок: прийом створення проблемної ситуації, прийом вибору, прийом виділення.</p> <p>2.4. Прийом розкладання трьох ПЗС за наслідуванням, за зразком, за словесною інструкцією (вибрати щоразу найбільшу/найменшу).</p> <p>2.5. Прийом вимірювання пальцями або руками ПЗС, прийом порівняння величини ПЗС шляхом накладання чи прикладання.</p> <p>2.6. Метод обстеження: прийом вкладання, обмацування, обертання, перекладання, струшування, кидання.</p> <p>2.7. Метод спільного виконання простих рухів і дій із дорослим: прийом накладання, прийом прикладання, прийом практичного примірювання, прийом контактного, повторного обведення ПЗС, прийом розрізнення, прийом</p>

	<p>впізнавання, прийом вибору, прийом співвіднесення, прийом з'єднання, прийом складання, прийом відтворення за зразком розміщення ПЗС.</p> <p>2.8. Метод показу: прийом розглядання ПЗС.</p> <p>2.9. Метод наслідувальних вправ: прийом багаторазового повторення дитиною дій (розумових чи практичних) з ПЗС, прийом тренувальних вправ.</p> <p>2.10. Методи практичної діяльності: прийом відтворення аплікації, прийом штрихування, прийом обведення, прийом малювання за трафаретом, прийом замальовування (поперечне, поздовжнє), прийом конструювання, прийом порівняння та диференціація, прийом підбору ПЗС до звучання, прийом визначення місця розташування ПЗС, прийом виокремлення, прийом групування, прийом називання, прийом повторення, прийом розкладання, прийом визначення послідовності та чергування, прийом озвучення, прийом використання в ігровій діяльності ПЗС у якості сигналу до дії, прийом комбінування, прийом добирання, прийом орієнтування, прийом відображення, прийом порівняння, прийом виділення, прийом зміни активних контактних та неконтактних позицій дитини та дорослого.</p> <p>2.11. Ритміко-просторовий метод: прийом вимірювання довжини коридору, прийом відтворення елементів руху по сходах, просторового орієнтування за ПЗС (вказівниками, стрілками).</p>
предметно-ігровий	<p>2.12. Метод виконання простих предметно-ігрових дій: прийом виокремлення об'ємних ПЗС за формою, за кольором, із загального фону, прийом знаходження в</p>

	<p>знайомому просторі відповідних ПЗС, лото з використанням ПЗС.</p> <p>2.13. Ігрові методи: прийоми введення елементів змагання, прийом створення ігрових ситуацій.</p> <p>2.14. Безсюжетні рухові ігри: прийом коротких перебіжок поміж ПЗС.</p> <p>2.15. Пізнавальна гра: прийом визначення нового по відношенню до уже засвоєних ПЗС.</p> <p>2.16. Відображувальна гра: прийом відтворення ігрових дій в певній послідовності.</p> <p>2.17. Метод фішок: прийом підбору ПЗС за аналогією та до відповідних назв.</p> <p>2.18. Прийом збільшення на картці зображення знаків та символів, поступове зменшення розміру їх зображення.</p> <p>2.19. Метод інструкції: прийом словесного повторення.</p> <p>2.20. Метод малювання: прийом графічного обведення ПЗС, прийом пальчикового малювання, прийом відтворення зображень ПЗС різними кольорами.</p> <p>2.21. Метод демонстрації: прийом показу, додаткового просторового зосередження уваги на головних та додаткових фрагментах ПЗС.</p> <p>2.22. Метод називання: прийом повторення назв ПЗС, прийом пригадування назв з невербальною/вербальною підказкою, прийом самостійного пригадування назв ПЗС за показом ПЗС.</p>
дидактично-ігровий	<p>2.23. Метод піктограм: прийом відтворення ряду заданих ПЗС.</p> <p>2.24. Сюжетно-відображувальна гра: прийом рольового включення, прийом наслідування рухів та дій.</p>

	<p>2.25. Дидактична гра (настільно-друкована): парні ПЗС, лото із графічним зображенням ПЗС, доміно.</p> <p>2.26. Мовленнєва гра: прийоми активізації мовлення, прийом повторного мовлення (створення проблемних ситуацій).</p> <p>2.27. Метод проєктивного обмальовування: прийом включення дитини у творчість, прийом малювання по крапках із зображенням ПЗС, по їх контуру, за трафаретом.</p>
Завдання, вправи:	<p>ігри та вправи за наслідуванням: обмацування предмету, вивчення видимих та прихованих частин, визначення кольору, форми та величини, визначення запаху та смаку, визначення ваги шляхом утримування та зважування в руках, перекладання з руки в руку; натискування або стискання в руках (м'який, твердий), торкання поверхні до шкіри для вивчення властивостей поверхні; музична вікторина.</p>

III. Комунікативно-інтеграційний етап	
Напрямок	Методи та прийоми
мовний	<p>3.1. Метод стимуляції мовлення: артикуляційно-дихальні та імітаційні прийоми.</p> <p>3.2. Предметно-називний метод: прийом повторення звуків та слів за дорослим, прийом називання (себе, дорослих, ПЗС), прийом жестикулювання, прийом звуконаслідування, прийом підбору за аналогією та до відповідних назв ПЗС, прийом співвідношення слова з ПЗС, прийом багаторазового індивідуального та хорового промовляння, прийом вибору ПЗС за назвою, прийом</p>

	<p>бесіди з опорою на ПЗС, прийом навідних запитань з опорою на ПЗС, прийом розповіді з показом ПЗС, прийом порядкового рахунку вголос з опорою на ПЗС, прийом закінчення фрази словом з опорою на ПЗС, прийом опису ПЗС, прийом коментування виконання дій з ПЗС; прийом повторення слів, словосполучень, речень; прийом багатократного індивідуального і хорового промовляння мовного матеріалу.</p> <p>3.3. Мовленнєві вправи: інформаційні, операційні та мотиваційні.</p> <p>3.4. Умовно-невербальні методи: прийом інтонаційного відтворення невербальних ПЗС, прийом ритміко-мелодійного відтворення з опорою на ПЗС, прийом проспівування з опорою на ПЗС.</p> <p>3.5. Метод читання: прийом впізнавання друкованих назв ПЗС, прийом синхронного читання і прослуховування назв ПЗС, прийом озвученого читання назв ПЗС.</p> <p>3.6. Мовленнєві ігри: мовленнєве лото, мовленнєве доміно.</p>
ситуативно-комунікативний	<p>3.7. Метод навчально-ігрових мовленнєвих ситуацій: прийом інсценування практичних ситуацій; рольова гра з використанням ПЗС.</p> <p>3.8. Метод демонстрації практичних ситуацій та використання ПЗС у них: прийом підбору букв розрізаної азбуки до ПЗС, прийом групування однакових ПЗС різних за розміром, кольором та величиною, прийом передруковування ПЗС.</p> <p>3.9. Дидактична гра на взаємодію дитини з дорослим, дитини з дітьми: прийом комунікативного моделювання.</p>

	<p>3.10. Практично-ситуативний метод: прийом систематизації ПЗС за темами, прийом створення ситуацій, які мотивують комунікувати за власним бажанням.</p> <p>3.11. Метод екскурсії-огляди: прийом описування місця розташування ПЗС у середовищі.</p>
Вправи:	<p>ідентифікація знаків та символів; вибір потрібного символу з двох (3-х, 4-х); вибір двох однакових знаків та символів; вибір такого самого знаку та символу серед багатьох інших; складання фрази за допомогою знаків та символів; складання окремих символічних фраз і вибір тієї, яку назвав дорослий.</p>
Завдання:	<p>чергування в класі, в їдальні.</p>

IV. Діагностично-оцінювальний етап	
Напрямок	Методи та прийоми
контрольний теоретичний	<p>4.1. Метод усного контролю: прийом індивідуального опитування, прийом усної розповіді, прийом відповіді на запитання, прийом вибору правильної назви ПЗС, прийом опитування.</p>
контрольний практично- ситуативний	<p>4.2. Дидактична гра.</p> <p>4.3. Практично-ситуативний метод.</p> <p>4.4. Метод створення навчально-ігрових ситуацій.</p> <p>4.5. Сюжетно-відображувальна гра.</p> <p>4.6. Метод створення простих проблемних ситуацій.</p> <p>4.7. Метод екскурсій.</p> <p>4.8. Конфліктний метод за умови допущення помилки.</p>

Розглянемо детальне планування корекційної роботи на кожному з етапів навчання.

Орієнтувально-мотиваційний етап

Упродовж цього етапу робота спрямовується на формування стійкої уваги, вміння зосереджуватися на зоровому зображенні та на назві ПЗС, удосконалення окремих аналізаторів та накопичення уявлень про конкретні ознаки ПЗС, а також формування вміння впізнавати та маніпулювати ПЗС в об'ємному зображенні (іграшки, реальні предмети, геометричні форми), навчання вміння використовувати аналізатори для формування правильних уявлень та понять про ПЗС реальної дійсності, вміння зорового спостереження за предметами (зорово-орієнтована поведінка).

Корекційно-розвиткова робота передбачає сенсорну стимуляцію зорових, слухових, кінестетично-тактильних аналізаторних систем; формування зорових уявлень; стимулювання голосових реакцій в межах предметно-практичних ситуацій. Водночас, має здійснюватися виховання адекватних поведінкових реакцій в процесі навчальної діяльності, формування емоційно-позитивного ставлення до процесу навчання; вміння взаємодіяти з педагогом, наслідувати його дії. Навчання слід реалізовувати за трьома напрямками: спостережувально-орієнтувальним, емоційно-стимулювальним, ситуативно-заохочувальним.

Провідними видами діяльності на I-му етапі є зорове зосередження, розглядання та спостереження за іграшками, реальними предметами, об'ємними геометричними формами, жестами, піктограмами, буквами, цифрами, кольоровими та предметними картинками, які наявні в середовищі щоденного перебування дітей.

Методи та прийоми першого етапу навчання спрямовані на стимулювання та мотивацію до вивчення ПЗС дітьми шляхом активізації трьох аналізаторних систем (зорову, слухову, тактильно-кінестетичну), що є передумовою до сприймання ПЗС, навчання зосередження на об'єкті вивчення, розвитку уявлення про простір та формування внутрішньої мотивації до співпраці з дорослим.

Формування мотивації до спільної діяльності та активізація уваги в межах аналізаторних систем (нюхової, зорової, тактильно-кінестетичної, слухової), зосередження уваги на процесі нюхання, слухання, дослідження предметів на дотик, становить основу організаційного моменту заняття. На цьому етапі педагог створює ситуації, щоб підтримувати позитивний настрій дитини до діяльності на занятті, створює умови для виникнення у дитини внутрішньої потреби включення в предметно-маніпулятивну діяльність. Передбачаються завдання для позитивної емоційної стимуляції, зосереджується увага дитини на собі (розглядання себе в дзеркалі), предметах гігієни та частинах тіла, стимуляції до роботи спільно з дорослим. Емоційна спрямованість етапу здійснюється через організацію ситуації успіху, що сприяло залученню дитини до подальшої навчально-мовленнєвої діяльності. Проведення ритуалу привітання на I-му етапі навчання не є доречним, адже діти у переважній більшості не вміють концентрувати увагу.

Практичні вправи з реальними предметами сприяють формуванню вміння зосереджуватися на предметах вивчення, розглядати та обстежувати їх. Завдяки активізації зорового сприймання відбувається накопичення м'язово-тактильного досвіду дитини, а це сприяє формуванню цілісності образу. Поява об'ємного предмету в руках дитини, зокрема, викликає складну орієнтовно-дослідну діяльність (через доторкання, обмацування руками, виконання маніпуляцій), сприяє формуванню зорово-орієнтовної поведінки. Усе це в комплексі сприяє активному засвоєнню суспільного досвіду.

Практичні вправи з фотографіями передбачають формування пошукових способів орієнтування в площинних зображеннях і на цій основі формується зацікавленість предметом в цілому, дитина підводиться до повного зорового впізнавання реальних предметів. Практичні вправи з площинними зображеннями мали на меті розвивати співвідносні дії з ПЗС шляхом примірювання, наслідувальних дій рук, розвиток рухів кисті рук тощо.

На етапі роботи з зошитом передбачалося формування способів орієнтування (проби, примірювання) у практичних діях з ПЗС, первинне закріплення набутих знань, визначення кількості засвоєного матеріалу під час заняття, наприклад: дитина спільно з дорослим послідовно вклеює ПЗС відповідні вивченому матеріалу, ті, які розпізнає та готова до їх практичного використання, а ті, що не засвоїла — продовжують вивчати на наступному занятті та доповнювати аплікаціями зошит. Вміст матеріалів на одній сторінці в зошиті поступово має розширюватися і доповнюватися друкованими назвами, а далі піктограмами.

У підсумку заняття фіксується ступінь відповідності поставленої мети заняття та результатів спільної діяльності і окреслюється мета наступної діяльності. Можливим було використання спеціальних сигналів — кольорів, знаків, шкал тощо, для позначення ступеня досягнення поставленої мети діяльності.

Робота з батьками містила встановлення взаємозв'язку педагога з батьками та демонстрацію виконаних завдань дитиною, спільна діяльність батьків з дитиною.

Оскільки за складом групи учнів не однорідні, педагог має стежити за процесом розв'язання завдань кожним зокрема і, в разі потреби, надає допомогу: одному учневі доводиться полегшити завдання чи ускладнити, другому — дати відповідні вказівки, третього підбадьорити, четвертого зацікавити. Тільки за такої умови дитина зможе досягти навчальної мети.

Маніпулятивний (практично-діяльнісний) етап

Під час розроблення корекційних занять для другого етапу навчання враховується, що успішному розвитку дитини сприяє предметна, ігрова та продуктивна діяльність, в умовах якої відбувається практичне використання засвоєних вмінь та знань, моделювання практичних ситуацій, активна взаємодія з дітьми. Тому корекційні заняття цього етапу доцільно проводити у мікрогрупі (за участю трьох дітей), упродовж яких передбачалося спостереження за власними діями дитини та участю дорослого у

відповідності з ними. На кожному занятті приймалося до уваги те, що розвиток дитини відбувається поступово під час здійснення системного цілеспрямованого навчання, налагодженого спілкування з дорослим та дітьми, підтримкою активності в діяльності. У процесі розроблення структури кожного заняття враховуються конструктивні принципи використання робочого матеріалу: зліва направо, від простого до складного тощо.

Корекційні заняття цього етапу навчання мають свої відмінності у структурі, зокрема: корекційна зарядка, зосередження уваги на знаках й символах, практичні вправи з реальними предметами та фотографіями, практичні вправи з малюнками та рисунками знаків і символів, робота зі схемами, робота в предметно-просторовому середовищі (в межах різних кімнат), релаксаційні завдання, робота з зошитом, робота з батьками; підсумок заняття.

Корекційна зарядка під час організаційного моменту спрямовується на активізацію позитивних емоцій та формування емоційно-позитивного ставлення до спільної роботи з дорослим та дітьми. Вправи для зосередження уваги на ПЗС передбачають активізацію пізнавального інтересу дитини до тих ПЗС, які будуть вивчатися на занятті, їхньому місці знаходженні та практичному застосуванні.

Завдання основної частини заняття добираються з урахуванням його цілеспрямованості та розраховані на організацію активної пізнавальної та практичної діяльності дитини з ПЗС. Демонстрація дорослим способів дій з ПЗС з вербальним підкріпленням передбачає формування пошукових способів орієнтування (проби, примірювання), способів обстеження (обмацування та проведення пальцем, дослідження рукою, двома руками або по черзі), проведення олівцем по контуру ПЗС, розглядання, виділення із загального простору знайомого ПЗС, вибір (одного з двох ПЗС однієї групи, двох однакових з ряду інших до 5 картинок, такого самого ПЗС серед багатьох інших (від 5 картинок) рукою, поглядом; вимірювання пальцем

довжини; вкладання, обертання, перекладання, струшування, кидання, з'єднання, роз'єднання, розкладання, складання, перекладання, групування, співвідношення ПЗС під час вирішення практичних або ігрових завдань.

Основна частина цього етапу ґрунтується на застосуванні практичних прав. Практичні вправи з реальними предметами та фотографіями передбачають зосередження уваги на руках дитини та кінці вказівного пальця, формуванні вказівного жесту на означений знак та символ, зосередженні уваги на реальних предметах та фотографіях, їхньому обстеженні та виокремленні у предметно-просторовому середовищі.

Практичні вправи з малюнками та рисунками знаків та символів спрямовані на формування зацікавленості до них в цілому, зорового впізнавання, їх розрізнення, а також на формування співвідношення реальних предметів з їхніми площинними зображеннями, акустичні зосередження на звуках, активізації тактильно-кінестетичних відчуттів.

Робота зі схемами на робочому місці та в предметно-просторовому середовищі націлена на складання динамічного ланцюжка знаків та символів за допомогою дорослого, місцезнаходження знака та символу у предметно-просторовому середовищі. Важливими компонентами під час навчання складання схеми є орієнтири, які виступають передумовами у здійсненні гігієнічних процедур, наприклад «миємо, коли брудне», «миємо руки перед їжею», «вмиваємо обличчя, коли прокинулися», «чистимо зуби після вживання їжі», «миємо ноги, коли лягаємо спати». Релаксаційні завдання спрямовані на закріплення уявного способу дій з ПЗС, зосередження на власних відчуттях із закритими очима.

Робота з зошитом передбачає перенесення засвоєних знань дитини в площину робочого зошита та формування нових практичних умінь з ПЗС (порівняння, накладання, прикладання, практичного примірювання, групування, складання, контактного повторного обведення, малювання: штрихування, малювання за трафаретом, замальовування, аплікацію).

Важливим структурним компонентом заняття була робота з батьками, яка передбачала демонстрацію виконаних дитиною завдань, залучення батьків до спільного виконання тих завдань, які дитина не в змозі виконати самотійно. Вдалим доповненням були такі види роботи, як конструювання та ліплення, це ті форми роботи, до яких варто залучати батьків, щоб така діяльність ставала доброю практикою проведення сімейних вечорів.

Підсумкова частина передбачає фіксацію ступеню досягнення мети та формування мети наступного заняття. Тривалість заняття розрахована до 25 хв.

Поетапність засвоєння будь-якої практичної дії з ПЗС передбачає збільшення активності дитини у визначеній діяльності. Після кожного спільного виконання дій дитині пропонується виконати завдання повторно, з більшою самостійністю. В ігрових завданнях і дидактичних іграх дорослий, стимулюючи активність дитини, діє, не випереджаючи її ініціативу. Важливо дати час, необхідний дитині для того, щоб зосередити увагу на отриманні результату своїх дій в процесі поступового поетапного засвоєння маніпулятивних та предметних дій.

Зміст завдань на другому етапі навчання спрямований на формування у дитини інтересу до співпраці з дорослим та дітьми в процесі маніпулятивних дій, формування у дитини орієнтування на оцінку дорослим своїх дій, розвиток у дитини функціональних можливостей кисті рук та пальців, формування пошукових орієнтувально-дослідницьких дій з ПЗС. Важливим є формування дій співвідношення та формування дій із знаряддями, формування основних способів засвоєння суспільного досвіду (спільні дії з дорослим, наслідувальні дії, дії за зразком, за жестовою інструкцією з мовленнєвим супроводом, дії за вербальною інструкцією). Усі зазначені напрями роботи вводяться у зміст занять поступово з урахуванням рівня активності та стійкості інтересу дитини до діяльності.

За ступенем активності в діяльності, усі прийоми цієї групи розділені на пасивні (спільні дії дорослого з дитиною: «Давай зробимо разом»),

пасивно-активні (частково спільні дії дитини з дорослим) та активні прийоми (дії за зразком: «Зроби, як я», дії за пред'явленим зразком: «Запам'ятай і повтори», дії за жестовою інструкцією, дії за вербальною інструкцією дорослого: «Подай предмет»). Прийом показу розділено на дві групи. До 1-ої групи належать показ міміки дорослого, показ пантомімічних рухів дорослого (відтворення вказівного жесту «Я», жестів «Дай», «На», «Йди», «Чистий», «Брудний» тощо). 2-а група — прийоми показування, які розвивають предметну діяльність, а саме: показ маніпулятивних дій, показування дій співвідношення, сюжетних дій, дій із знаряддями. В ході занять дорослий поступово навчає дітей виконувати дії, які раніше засвоєнні за показуванням, з опорою на зразок, а потім — за словесною інструкцією дорослого (з опорою на пам'ять дитини).

Другий етап навчання містить розділ «Я (людина) в гігієнічній кімнаті», спрямований на засвоєння дитиною відображення предметно-просторового наповнення гігієнічних кімнат (душової, туалету), сприймання себе (дитини) у цьому приміщенні, процесу виконання практичних дій дитиною із застосуванням ПЗС. Основними ПЗС цього етапу навчання є контурний предметний малюнок, сюжетний малюнок із зображенням процесу дій дитиною. Результатом навчання має бути створення динамічних ланцюжків за темами: «Схема тіла», «Я у душі», «Я мию руки», «Я мию голову», «Я вмиваю обличчя», «Я чищу зуби», «Я мию голову», «Я мию ноги», «Я в туалеті».

Методичні рекомендації до роботи педагога. На цьому етапі дії дорослого передбачають вербальний супровід, а від дітей не вимагається мовленнєвого супроводу своїх дій, лише виконання завдання. Передбачається, що всі висловлювання, інструкції структуровані: чіткість у вимовлянні, фрази складаються із двох-чотирьох слів; обов'язкові кілька секундні паузи між реченнями, повторення інструкцій та ключових слів, обсяг яких залежить від ситуації та можливостей дитини.

На всіх етапах навчання вербальна інструкція, якою супроводжується кожне завдання педагога, реалізовує специфічні завдання. Так, мовлення педагога визначає ціль, завдання та загальні умови діяльності, способи дій, оцінку дій дитини. Зокрема інструкція передбачає «ключові слова», якими визначався вибір дитиною об'єкту або напряму дій з ним. У ряді випадків виконання інструкції може бути досягнуто включенням в неї вказівного жесту, який допомагає дитині виділити із ситуації потрібний ПЗС, його властивість або положення в просторі. Ефективним також є поділ інструкції на частини. Часто позитивний результат досягається шляхом надання інструкції «образної» форми. Дорослий застосовує інструкцію спільно з наочними та практичними методами навчання. Вербальна інструкція є короткою та чіткою. Спочатку дорослий фіксує у мовленні всі спільні дії, далі — самостійні дії дитини, разом з цим супроводжує дії дітей мовленням, дає оцінку їхнім діям, вводить нові слова, пропонує зразки вимови простих слів та фраз за темою.

Критерії оцінки ефективності проведення навчально-корекційної роботи на II-ому етапі навчання дітей нами було доповнено такими компонентами: спосіб засвоєння суспільного досвіду, особливості застосування засвоєних знань у практичній діяльності (провідний спосіб орієнтування у практичних діях із ПЗС, особливості переносу сформованих дій з ПЗС в нові умови, практичні життєві ситуації), досягнення дитини в проміжний етап змодельованого процесу дій (наприклад, процес миття рук — дитина оволоділа вмінням відкривати кран з холодною водою), спосіб орієнтування дитини на оцінку педагогом своїх дій, кількість створення динамічних ланцюгів за темами.

Комунікативно-інтеграційний етап

На цьому етапі сутність навчання полягає у формуванні вміння повторювати назви ПЗС, впізнавати їх за назвою, самостійно називати; впізнавати просторові знаки та символи в межах практичної ситуації і вказувати на їх призначення, а також знаходити їх в школі та громадських

місцях, пояснювати, що вони означають, та яким є їх практичне призначення. Робота на цьому етапі спрямована на реалізацію та корекцію усного мовлення та формування жестового мовлення у дітей, у яких не вдалося сформувати навички вербального спілкування. Виховна мета передбачає вивчення правил спілкування з дорослим та з однолітками, вживання «ввічливих» слів, формування контакту очей при спілкуванні, відповідної змісту ситуації міміки та жестів. Навчання здійснюється за двома напрямками: мовним та ситуативно-комунікативним.

Комунікативно-інтеграційний етап поєднує *номінативну (називання, повторення, опис) та комунікативну (жестикулювання, спілкування) діяльність*. На цьому етапі нами були визначені для вивчення контурні предметні картинки, сюжетний малюнок, прості схеми, в яких присутні елементи піктограм, знаково-символічні зображення, які зустрічаються в умовах закладу та громадських місцях. Також важливою є розумова діяльність: порівняння та узагальнення сюжетних малюнків, простих схем, у яких присутні елементи піктограм, знаково-символічні зображення, які зустрічаються в умовах закладу та громадських місцях.

Значна увага приділяється *розвитку розуміння мовлення, його сприймання, накопиченню запасу мовних засобів*. У процесі ознайомлення з ПЗС діти навчаються вслухатися та сприймати мовленнєве звернення дорослих, розуміти його зміст. Більш усвідомленому засвоєнню інформації сприяє використання різноманітних ігрових ситуацій, поєднання відповідей з практичними діями дітей. При цьому використовуються прийоми повторення слів за дорослим, називання (себе, дорослих, знайомих ПЗС), звуконаслідування, спонукання до звуконаслідування, співвідношення слова з ПЗС, багаторазового індивідуального та хорового промовляння.

Основним методом роботи над зображенням на цьому етапі є його розглядання у супроводі бесіди педагога. Основним методичним прийомом у навчанні розглядання картини є запитання. До завдання розглядання входить визначення місця та часу зображеної події, виділення, характеристика

дійових осіб та найбільш суттєвих предметів навколишньої дійсності, стосунки персонажів, просторові співвідношення предметів. Запитання характеризуються загальним змістом, характер картини, а також такі, що стосуються опису, характерних дій головних персонажів картини, та запитання, спрямовані на аналіз емоційного стану, естетичну оцінку зображеного. Більшу частину становлять репродуктивні запитання констатувального характеру. Також використовуються проблемні питання, що спонукають дітей до пошуку відповіді в самій картині, до аналітичних дій. Ускладненим видом розглядання є бесіда за картиною. Він відрізняється від попереднього більшою цілеспрямованістю, систематичністю питань, як репродуктивних, так і пошукових.

У процесі корекційного впливу на третьому етапі пріоритетним є формування вміння впізнавати графічні зображення назв ПЗС, знаходження буквенного та піктограмного зображення ПЗС серед графічних малюнків та у предметно-просторовому середовищі, навчання узагальнених назв ПЗС та їхнього називання, виконання практичних дій з мовленнєвим описом, самостійне складання схем з мовленнєвим описом.

Корекційна робота, що здійснюється у формі підгрупових занять загальною тривалістю 35-45 хв., містить такі структурні компоненти: корекційна зарядка; зосередження уваги на графічному зображенні назв ПЗС, впізнавання та називання назв ПЗС, називання та групування графічних зображень назв, робота зі схемами та робота в предметно-просторовому середовищі з мовленнєвим супроводом, релаксаційні завдання, робота з зошитом, екскурсії по закладу, робота з батьками, підсумкова частина.

Організаційний момент заняття має корекційну зарядку з метою активізації позитивних емоцій, формування емоційно-позитивного ставлення до звуконаслідування дорослого, активізація уваги в межах аналізаторних систем (зорова, слухова) — зосередження уваги на процесі дуття, формувати вміння дуги, артикуляції звуків (візуально та дотиково), дослідження вібрації голосової складки, використанні звуків у різних практичних ситуаціях,

розвиток органів артикуляції, формування уміння досліджувати букви на дотик.

Другою складовою організаційного моменту є зосередження уваги на графічному зображенні назв та називанні знаків та символів для активізації пізнавального інтересу дитини до назв знаків та символів, які будуть вивчатися на занятті, опису на слух їхнього місцезнаходження та практичному застосуванні.

Основна частина заняття спрямована на формування вміння впізнавати, розрізняти (зорово, на дотик, на слух) та назвати назви ПЗС, формування пошукових способів орієнтування у графічних зображеннях назв ПЗС та формування зацікавленості до них в цілому, а також вчити співвідносити графічні позначення назв ПЗС з контурними рисунками (піктограмами) та схематичними зображеннями. Частина заняття, що мала на меті сформувати вміння називати та згрупувати графічні зображення назв, також передбачала їхнє виокремлення (самостійне знаходження) у предметно-просторовому середовищі.

Робота зі схемами та робота в предметно-просторовому середовищі з мовленнєвим супроводом націлена на розвиток умінь самостійного моделювання процесу дій з використанням контурних рисунків, схематичних зображень, процесу змодельованого у схемі. Навчання передбачає називання узагальнювальних слів, місцезнаходження графічного (буквеного) позначення ПЗС у предметно-просторовому середовищі.

Релаксаційні завдання спрямовані на закріплення уявного способу (із закритими очима, зосередження на відчуттях).

Робота з зошитом — застосування засвоєних знань у практичній діяльності, повторення та закріплення матеріалу, формування способів орієнтування у практичних діях із знаками та символами.

Екскурсії по закладу спрямовані на формування та закріплення практичних дій у предметно-просторовому середовищі, загальне орієнтування в закладі (кімнати, коридори, сходи, поверх) за графічними

позначеннями назв знаків та символів, їхнє впізнавання та називання. Робота з батьками передбачала налагодження комунікацій дитини з батьками, їх підтримку, демонстрацію виконаних дитиною завдань, спільне виконання тих завдань, які не виконала дитина самостійно. У підсумковій частині педагог фіксує ступінь досягнення мети заняття та формування мети наступного заняття.

Методичні рекомендації для дорослого. Основним завданням дорослого є стимулювання дитини до використання мовлення в процесі виконання власних дій. Достатньо уваги слід приділити для пошуку та виокремлення із навколишнього предметно-просторового середовища смислових одиниць: ПЗС та їхнє вербальне означення.

Упродовж попередніх етапів навчання графічні позначення слів були на окремих картках, однак увага до називання слів найбільше приділяється на цьому етапі: *більше говорить дитина*. Навчальне предметно-просторове середовище активно доповнюють графічними позначеннями слів, називають опорні слова.

Назви тем до занять третього етапу використані ті самі, що й для вивчення на другому етапі, але їхнє змістовне наповнення істотно відрізняється. Пропонуються вправи для розвитку загальних мовленнєвих навичок, мовленнєві ігри, творчі пошукові завдання з описом.

Критерії оцінки ефективності корекційного впливу на розвиток дитини та особливостей результатів її практичної роботи були доповнені наступними компонентами:

- потенційні можливості мовлення дітей (повторює, називає за показом, самостійно називає за вербальною інструкцією);
- кількість узагальнених назв дитина здатна засвоїти протягом 1-го заняття.

Діагностико-оцінювальний етап

На завершальному етапі навчання підсумовуються набуті дітьми знання та навички: рівень знань про просторові знаки та символи, практичні

уміння орієнтуватися у просторі з опорою на оптико-предметні, предметно-просторові, знаково-просторові, символно-просторові знаки та символи, використання їх у побуті (кімнаті, закладі, вулиці); самостійно використовувати знання про ПЗС в практичних ситуаціях відповідно до рівня інтелектуального розвитку дитини.

Під час вивчення наступних тем здійснюється аналіз не лише рівня засвоєних вмінь та навичок, але й визначення потенційних можливостей дітей для подальшого врахування. У процесі його реалізації визначена як результативність попередніх етапів, так і всього процесу в цілому.

Провідними видами діяльності на IV-му етапі є номінативна (називання, повторення, опис), комунікативна діяльність (жестикулювання, предметно-орієнтоване спілкування), розумова діяльність (порівняння, узагальнення) та практична діяльність.

Для роботи використовуються усі ПЗС, які вивчалися протягом попередніх етапів навчання (іграшки, реальні предмети, об'ємні та площинні геометричні форми, жести, піктограми, букви, цифри, кольорові та контурні предметні картинки, рисунки просторових знаків та символів, сюжетний малюнок, прості схеми, в яких присутні елементи піктограм, знаково-символічні зображення, які зустрічаються в умовах закладу та громадських місцях).

Методи роботи спрямовані на формування та закріплення у дітей певного рівня самостійного використання ПЗС у нових завданнях та практичних життєвих ситуаціях. Тому провідними є методи та прийоми, які спрямовані на контроль рівня засвоєння та самостійного практичного застосування ПЗС.

Контрольно-теоретичний напрямок. Головною функцією в навчанні методів контролю і самоконтролю є контрольно-регулювальна, тобто контроль не повинен відокремлюватися від навчального процесу, а бути компонентом, який виконує навчальні, виховні, розвивальні, спонукальні функції. *Метод самоконтролю* передбачав формування в дітей вміння

самостійно контролювати власні дії, знаходити зроблені помилки, неточності, визначати виправлення. *Метод усного контролю*: прийом індивідуального опитування, прийом усної розповіді, прийом відповіді на запитання, прийом вибору правильної назви ПЗС. *Контрольний (практично ситуативний) напрям* містив практично-ситуативний метод, метод створення навчально-ігрових ситуацій, сюжетно-відображувальну гру, метод створення простих проблемних ситуацій, метод екскурсій та конфліктний метод, за умови допущення помилки дитиною.

Під час діагностично-оцінювального етапу основною формою корекційної роботи залишаються *ігрові заняття* (індивідуальні та підгрупові), також враховуються прості побутові дії, режимні моменти (гігієнічні процедури), екскурсії в закладі та поза його межами, дозвілля дітей з ПТРВ за цілеспрямованої участі педагога.

Важливими структурними компонентами корекційних занять є: активізація знань, сформованих у дитини, робота з зошитом, впізнавання та називання знаків та символів в предметно-просторовому середовищі, практично-пошукові ситуації з орієнтуванням на схематичні зображення знаків та символів, відтворення схеми, екскурсії по закладу та громадських місцях (магазин, торговельний центр, туалет) тощо.

Активізація знань, сформованих у дитини, є вагомою складовою на початку заняття. (Для чого це робиться, зрозуміло. Але якщо називається такий компонент заняття, то треба називати, як це робиться.)

Робота з зошитом передбачає доповнення засвоєного матеріалу і допомагає визначити спосіб орієнтування дитини у практичних діях із знаками та символами, актуалізує знання, пригадування засвоєних знань з орієнтацією в зошиті.

Впізнавання та називання знаків та символів в предметно-просторовому середовищі сприяє встановленню рівня розуміння ПЗС, в тому числі побутових сигналів, жестів, виокремленню знаків та символів у предметно-просторовому середовищі, називанню місцезнаходження

графічного (буквеного) позначення знаків та символів у предметно-просторовому середовищі.

Орієнтуванню серед знаків та символів сприяли практично-пошукові ситуації з відтворенням схематичних зображень знаків та символів, називання узагальнювальних слів, відтворення схеми змодельованого процесу дій (гігієнічної процедури) з використанням рисунків, схематичних зображень, процесу змодельованого у схемі, самостійне практичне відтворення гігієнічної процедури за назвою, за схемою.

Екскурсії по закладу та громадських місцях (магазин, торговельний центр, туалет) передбачають визначення рівня орієнтування в предметно-просторовому середовищі за графічними позначеннями знаків та символів, їх впізнавання та називання.

На діагностико-оцінювальному етапі відпрацьовуються *два типи корекційних занять*: 1) практично-пошукові із застосуванням предметних або контурних малюнків та мовленнєвої інструкції для виявлення рівня орієнтування в предметно-просторовому середовищі; 2) заняття з відтворення змодельованих дій і процесів з орієнтуванням на схему. У підсумковій частині заняття пропонуються завдання, виконання яких передбачене в межах закладу або громадських місцях відповідно до теми.

Навчальний матеріал за складністю містить такі знаково-символьні зображення: схеми, на яких зображені гігієнічні процедури: «алгоритм миття рук», «алгоритм чищення зубів», «як правильно замотувати мокре волосся рушником», «місцезнаходження туалету в громадському приміщенні» тощо.

Показниками компетенції є знання назв гігієнічних процедур, уміння пізнавати, співвідносити їх з сюжетними малюнками та піктограмами; співвідносити їх з аналогічними в приміщенні та поза його межами в громадських місцях; знання та уявлення про умови, в яких застосовуються ці схеми (місце в закладі, в громадських місцях тощо). Також діти повинні вміти називати зміст зображення на схемі та розуміти його; впізнавати,

розпізнавати схеми та співвідносити їх з сюжетними малюнками, піктограмами та аналогічними ситуаціями в оточенні.

У процесі навчання дітей за допомогою ПЗС удосконалюються їхні мисленнєві операції, збагачується активний та пасивний словник, розвивається пізнавальна активність.

Використана література

1. Інноваційні технології в діяльності інклюзивно-ресурсного центру : метод. пос. / авт. кол за ред. А. Г. Обухівська, Т. Д. Ілляшенко. Київ : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2019. 228 с.

2. Каменщук Т. Д. Основні психолого-педагогічні умови корекційної роботи з дітьми з порушеннями розумового розвитку. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 1-2 травня 2020 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. Ч. I. 132 с. С. 125–128.

3. Каменщук Т. Д. Особливості формування просторової знаково-символічної системи знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.03. Київ, 2018. 275 с.

4. Каменщук Т. Д. Психолого-педагогічні засади технологій соціальної інтеграції дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня. *Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції* : кол. монографія / авт. кол.: Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, Т. Д. Каменщук, А. Г. Обухівська, Г. В. Якимчук; наук. ред. А. Г. Обухівська, Т. Д. Ілляшенко. Київ : Ніка-Центр, 2020. С. 95–110.

URL: https://lib.iitta.gov.ua/723321/1/%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F_psy-ped-suprovid_2020.pdf

5. Каменщук Т. Д. Формування комунікативної діяльності у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку

помірного ступеня. *Організація корекційно-розвиткової роботи в умовах інклюзивно-ресурсного центру: методичні рекомендації* / авт. кол. : Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, Т. Д. Каменщук, А. Г. Обухівська, Г. В. Якимчук; за ред. А. Г. Обухівської, Т. Д. Ілляшенко. Київ : Ніка-Центр, 2021. С. 55–93. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729130/1/organizatsia%202021.pdf>

б. Про деякі питання організації здобуття загальної середньої освіти та освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні: Наказ Міністерства освіти і науки України від 28 березня 2022 року № 274. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-deyaki-pitannya-organizaciyi-zdobuttya-zagalnoyi-serednoyi-osviti-ta-osvitnogo-procesu-v-umovah-voyennogo-stanu-v-ukrayini> (дата звернення: 03.08.2022).

ЕЛЕКТРОННЕ ВИДАННЯ

Методичний посібник підготовлено за результатами прикладного наукового дослідження «Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції» (номер держреєстрації 0120U100465)

Для безкоштовного розповсюдження

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ МОДЕЛІ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ (З ДОСВІДУ РОБОТИ)

Методичний посібник

За редакцією А.Г. Обухівської, Т.Д. Ілляшенко

Підписано до друку 28.11.2022. Умовн. друк. арк 5,93.

Об'єм даних 1,6 Мб.

Видавець і виготовлювач:

УНМЦ практичної психології і соціальної роботи,

01032, м. Київ, бульвар Тараса Шевченка, 27-а,

тел/факс 252-70-11,

e-mail: UCAP@ukr.net

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів видавничої справи ДК № 4537 від 07.05.2013.