

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

*До 30-ї річниці створення
психологічної служби
у системі освіти України*

ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО- РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО- РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

За редакцією
А.Г. ОБУХІВСЬКОЇ, Т.Д. ІЛЛЯШЕНКО

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

Національна академія педагогічних наук України
Український науково-методичний центр
практичної психології і соціальної роботи

*Присвячено 30-тій річниці
створення психологічної служби
у системі освіти України*

**ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-
РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО
ЦЕНТРУ**

Методичні рекомендації

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

Київ
Ніка-Центр
2021

УДК 159.9
О-64

Рецензенти:

Прохоренко Леся Іванівна — докторка психологічних наук, професорка, директорка Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;

Ткачук Ірина Іванівна — кандидатка педагогічних наук, завідувачка лабораторії прикладної психології освіти Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України.

Авторський колектив:

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

Рекомендовано до друку Вченою радою Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України (протокол № 8 від 07.09.2021 року)

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. 94 с.

ISBN 978-966-7067-45-8

У методичних рекомендаціях викладено підходи до надання корекційно-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Обстоюється необхідність збереження вітчизняних засад освіти і розвитку дітей цієї категорії шляхом поєднання спеціального й інклюзивного навчання. З цих позицій розглядається оцінка розвитку дітей в інклюзивно-ресурсному центрі як показання для оптимальних умов їхнього навчання. Розглядається оцінювання освітніх потреб дітей з мовленнєвими порушеннями з позицій Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я (МКФ). Представлена програма формування комунікативної діяльності дітей з порушенням інтелектуального розвитку помірного ступеня як важливої умови їхньої соціально-побутової адаптації.

Методичні рекомендації можуть становити інтерес для практичних психологів, педагогів, студентства відповідної спеціалізації та усіх тих, хто дотичні до проблеми впровадження інклюзивного навчання в Україні.

УДК 159.9

© Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, 2021

ISBN 978-966-7067-45-8

Зміст

ПЕРЕДМОВА.....	4
Розділ I. ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ І ДІЯЛЬНІСТЬ ІНКЛЮЗИВНО- РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ	6
Розділ II. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	26
2.1. Спеціальне та інклюзивне навчання дітей із затримкою психічного розвитку.....	26
2.2. Оцінка готовності дітей із затримкою психічного розвитку до навчання в інклюзивних умовах	32
Розділ III. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ МКФ В КОНТЕКСТІ ОЦІНКИ ОСОБЛИВИХ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ	41
Розділ IV. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ	55
4.1. Орієнтовні корекційно-розвиткові заняття з формування комунікативної діяльності у дітей з порушенням інтелектуального розвитку помірною ступеня.....	58
4.2. З досвіду формування комунікативної діяльності у дітей з порушенням інтелектуального розвитку помірною ступеня	84

ПЕРЕДМОВА

Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в Україні досі переживає період становлення. Продовжує формуватися і залишається не стабільною нормативно-правова база, яка його регламентує. Практика змушує вносити корективи у розв'язання багатьох питань, які, здавалося б, не залишали жодних сумнівів у їхній довершеності. За таких умов створення будь-яких методичних рекомендацій, пов'язаних з психолого-педагогічним супроводом дітей з ООП наражається на непередбачувані труднощі.

Ці методичні рекомендації були заплановані як методичний супровід реалізації надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг інклюзивно-ресурсним центром (ІРЦ) дітям з ООП, які не отримують такої допомоги у закладі освіти. Проте осмислення цього завдання, поставленого перед ІРЦ, супроводилося такими потужними змінами і вдосконаленнями як у діяльності ІРЦ, так і в організації інклюзивного навчання у цілому, що довелося коригувати і зміст методичних рекомендацій. По-перше, Постановою Кабінету Міністрів України від 21 липня 2021 року № 765 затверджено категорії (типи) особливих освітніх потреб (труднощів) та розроблені відповідні рівні підтримки дітей з ООП у процесі їх інклюзивного навчання. По-друге, суттєво переглянуто та зведено до необхідного мінімуму психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги, які надаються безпосередньо в ІРЦ.

Названі важливі документи, прийняті протягом поточного року, змусили не тільки по-іншому поглянути на завдання ІРЦ у психолого-педагогічному супроводі дітей з ООП, але й на науково-методичні засади, на яких сьогодні у нашій країні будується інклюзивне навчання, що суттєво вплинуло як на зміст окремих розділів цих методичних рекомендацій, так і на їхній зміст у цілому.

У першому розділі викладено позицію авторів щодо проблем впровадження інклюзивного навчання в Україні. Звернено увагу на неприйнятність відходу від вітчизняних засад освіти і корекції розвитку дітей з ООП, які мають суттєві переваги порівняно з тими, що сьогодні впроваджуються. Запропоновано поєднання спеціального навчання з інклюзивним як єдиної системи, здатної зберегти кращі надбання освіти і розвитку та водночас сприяти соціальній інклюзії названої категорії дітей.

Виходячи з викладених у першому розділі позицій щодо поєднання спеціального й інклюзивного навчання, у другому розділі розглянуто диференційований підхід до показань для інклюзивного навчання дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Запропоновано оцінювання в інклюзивно-ресурсному центрі їхньої готовності до інклюзивного навчання із застосуванням вітчизняної діагностичної методики якісної оцінки розвитку дитини.

З позицій Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я (МКФ) викладено підходи до оцінювання освітніх потреб дітей з мовленнєвими порушеннями.

Значна увага у методичних рекомендаціях приділена удосконаленню корекційно-розвиткової роботи з дітьми, що мають порушення інтелектуального розвитку помірного ступеня. Зокрема, викладена програма формування комунікативної діяльності дітей цієї категорії як важливого засобу їх соціалізації.

Ці методичні рекомендації можуть становити інтерес для практичних психологів, педагогів, студентів відповідної спеціалізації та усіх тих, хто дотичний до проблеми впровадження інклюзивного навчання в Україні.

Розділ І.

ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ І ДІЯЛЬНІСТЬ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

Діяльність інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) як осередку організації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в системі їх інклюзивного навчання відображає стан і проблеми його впровадження. Тому реалізація завдань ІРЦ може розглядатися тільки в контексті становлення цієї актуальної і нової для нашої країни форми освіти дітей з ООП. Зауважимо, що тут мова піде про дітей з порушеннями психофізичного розвитку, ООП яких суттєво відрізняються від таких потреб інших категорій дітей, згадуваних у відповідних міжнародних документах [15].

Десятилітній досвід активного впровадження інклюзивного навчання дітей з ООП в Україні потребує підведення певних підсумків, оцінки здобутків і проблем. Останнім часом з'являються дослідження, у яких критично оцінюється сьогодення вітчизняна практика інклюзивної освіти [4; 13; 16; 17] та називається чимало причин, які роблять цю форму навчання в Україні мало-ефективною. Серед них — недостатньо розроблена нормативно-правова база, труднощі оволодіння педагогами (особливо старшого покоління) новими для них педагогічними технологіями, велика наповнюваність інклюзивних класів, недостатнє фінансування, яке не дозволяє створювати інклюзивне безбар'єрне середовище у закладі освіти, зокрема, для дітей з інвалідністю, тощо. Усе це робить сьогоденню інклюзію дітей з ООП у закладі загальної середньої освіти такою, що не забезпечує їхні освітні потреби [4; 17].

В умовах досить стрімкої, навіть поспішної, кардинальної перебудови вітчизняної практики освіти дітей з ООП навряд чи можна було достатньо досягнути усю її складність і уникнути не-

вдач. Інклюзивне навчання дітей з ООП в Україні почалося на основі екстраполяції зарубіжного досвіду, проте використання його було досить одностороннім: увага зосереджувалася переважно на тих організаційно-методичних питаннях, які дозволяли безперешкодно розпочати його впровадження. Не було враховано досвід тих країн, які з цього питання встигли зробити ряд важливих висновків і застережень.

Узагальнення досвіду США та деяких країн Європи [9] показало, що однією з найсуттєвіших проблем, яка стоїть на перешкоді впровадження інклюзивного навчання дітей з ООП, є неготовність учителя масової школи до нового виду професійної діяльності і нової відповідальності. Ще на початку 80-х років минулого століття американські дослідники стали говорити про неприйнятність роботи невідповідного учителя масової школи з дитиною з ООП [9]. Тимчасом підготовка ця пов'язана зі ще складнішою проблемою — з необхідністю розроблення нових методичних підходів до задоволення різних освітніх потреб дітей в інклюзивному класі протягом уроку. На сьогодні таких задовільних підходів немає.

Задекларована у міжнародних документах теза «рівний доступ до якісної освіти» [15] через інклюзивне навчання дітей з ООП у середовищі ровесників з нормативним розвитком ще далека від задовільної реалізації. Зрозуміло, що рівний доступ далеко не завжди означає можливість скористатися якісною освітою. Забезпечення такої можливості сьогодні є актуальною проблемою. Свідченням цього є те, що всі країни, і ті, що недавно стали на шлях впровадження інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, і ті, які здобули уже чималий досвід, практикують переважно надання дитині додаткових (поза уроком) освітніх і корекційних послуг у процесі індивідуальної чи групової роботи [7; 13; 14]. Отже, визнається, що сучасний урок як основна форма організації навчання, у якій реалізується програма освіти і розвитку переважної більшості дітей, не забезпечує особливих освітніх потреб тих кількох дітей, що включені у їхнє середовище.

Сьогодні йде пошук способів зробити навчання в інклюзив-

ному класі таким, що задовольняє індивідуальні потреби кожного окремого учня. З цього питання поки що є не достатній досвід, але він переконує, що для рівних можливостей усіх різних дітей у класі задовольняти свої освітні потреби необхідно докорінно перебудувати традиційну систему освіти, яка складалася протягом багатьох десятиліть. Досі практика показала, що сучасні заклади загальної освіти досить обмежені у можливостях тих змін, які потрібні для здійснення освітнього включення дітей з ООП [9; 17]. Поглиблення таких змін тягне за собою кардинальну реформу усієї системи освіти, що, безумовно, є тривалим процесом із застосуванням інших педагогічних технологій, з ґрунтовною підготовкою на їхній основі педагогів, нової матеріально-технічної оснащеності. Розроблення таких технологій ще попереду.

Світовий досвід методичних пошуків задоволення різних освітніх потреб учнів в інклюзивному класі сьогодні активно вивчається вітчизняними фахівцями [8; 18; 19]. Зокрема, зарубіжні наукові розробки з цього питання, викладені у найбільш вичерпному методичному керівництві щодо організації інклюзивного навчання [10], переконують, що їх запровадження тягне за собою і прийняття цілої системи науково-теоретичних поглядів у галузі педагогічної психології та відмову від таких вітчизняних, а також ґрунтовної перебудови освітньої практики. Якщо припустити доцільність такої перебудови, то вона потребувала б не визначено тривалого часу.

Тимчасом сьогодні не розроблено таких задовільних практичних керівництв з диференціації навчання в інклюзивному класі, якими могли б скористатися сучасні вітчизняні педагоги. Зрештою, й зарубіжні автори відомих розробок з питань створення інклюзивного середовища в школі визнають складність і поступовість його впровадження, наголошуючи, що «інклюзія — це ідеал, до якого можна прагнути, але не можна повністю досягнути» [1, с. 9]. А поки що недосконалість диференціації навчання в інклюзивному класі намагаються компенсувати дітям з ООП додатковими послугами.

Педагогічна робота з окремими групами дітей на уроці з участю різних педагогів чи поза уроком є компромісом між ін-

клюдивним і диференційованим (спеціальним) навчанням. І такий компроміс практикують навіть ті країни, які стали на шлях інклюдивного навчання дітей з ООП значно раніше і спроможні вкладати у нього значні кошти [4; 13]. Отже, спеціальне навчання практикується у системі інклюдивного навчання у процесі реалізації індивідуальної програми розвитку (ІПР) та індивідуального навчального плану (ІНП) надання дітям з ООП додаткових освітніх послуг. Спеціальне навчання сьогодні нерозривно пов'язане з інклюдивним. У різних країнах воно має свою історію розвитку і свої досягнення та суттєво впливає на якість надання дітям з ООП освітніх послуг. Тому разом із запозиченням досвіду інклюдивного навчання неминуче запозичується і весь досвід спеціального навчання.

Потрібно визнати, що вітчизняна практика спеціального навчання дітей з ООП (з психофізичними порушеннями) має ряд переваг, які полягають у спеціальних програмах та методах корекційно-педагогічної роботи з різними категоріями дітей, побудованих на визначальних, положеннях про рівень актуального розвитку дитини і зону її найближчого розвитку [3].

Запозичення зарубіжного досвіду інклюдивного навчання змушує запозичувати і всі методи спеціального навчання та відмовлятися від названих переваг і руйнувати вітчизняні засади навчання і розвитку дітей з ООП.

Суттєвим недоліком вітчизняної спеціальної освіти, подолати який вкрай необхідно, є сегрегація без достатньої обґрунтованості дітей з ООП у спеціальних школах-інтернатах, що позбавляє їх можливості виховуватися у родині та обмежує набуття соціального досвіду. Забезпечення значній частині дітей цієї категорії можливості навчатися у спеціальних класах закладів загальної середньої освіти за місцем проживання, здійснене за останнє десятиліття, є важливим кроком до інтеграції вітчизняної спеціальної освіти в єдину освітню систему. Водночас це є і суттєвим кроком до соціальної інтеграції дітей з ООП та можливостей подальшого її удосконалення. Проте *стрибок від суцільно сегрегативної системи організації спеціальної освіти до суцільно інклюдивної, орієнтація на неї як на основну форму освіти дітей*

названої категорії, очевидно, є передчасною, бо за ним не встигає ні матеріально-технічне, ні методичне її забезпечення.

Зазвичай форсоване впровадження інклюзивного навчання виправдовується ратифікацією міжнародних угод, спрямованих на захист прав дітей з особливими потребами на якісну освіту й інтеграцію у суспільство, що здійснюється, зокрема, і через інклюзивне навчання. Тимчасом теорія включення, відображена у деклараціях багатьох міжнародних конференцій і відповідних наукових пошуках, є скоріше визначенням стратегії суспільного розвитку, а не конкретним приписом, визначеним у часі. Окреслення загальних напрямків удосконалення освіти дітей з ООП, які сприяють їхній інтеграції у суспільстві поєднується з повагою до традицій та досвіду кожної країни [15, п. 14]. Рухаючись у рекомендованому напрямку, кожна країна може виходити із свого досвіду, який склався історично. І цієї позиції дотримується багато країн [5; 12; 13].

Стартові умови впровадження інклюзивного навчання у всіх країн різні, тому не можуть бути однаковими і його способи і вони не повинні бути кроком назад від того рівня освіти дітей з ООП, який склався у країні. Тимчасом у нашій країні спостерігається саме ця негативна тенденція, зумовлена екстраполяцією досвіду деяких зарубіжних країн у вітчизняні умови.

Заглиблення у методичні питання інклюзивного навчання дітей з ООП дедалі більше виявляє неможливість копіювання зарубіжного досвіду, принаймні, без руйнування вітчизняного. Проблема полягає у тому, що у тих країнах, досвід яких ми переймаємо, у навчанні дітей з ООП не використовуються спеціальні програми. Натомість адаптується програма, за якою навчаються діти з нормативним розвитком, під можливості конкретної дитини з тим чи іншим порушенням розвитку. ІПР й ІНП дитини будуються (говорячи поняттями вітчизняної педагогічної психології) на основі її актуального розвитку. Таким чином навчання йде за розвитком дитини, а не розвиток за навчанням, що суперечить основним положенням вітчизняної педагогічної і, зокрема, спеціальної психології, побудованих на методологічних засадах

започаткованої Л.С. Виготським культурно-історичної теорії розвитку психіки, яка набула світового визнання.

У процесі копіювання зарубіжного досвіду використання програми закладу загальної середньої освіти розглядається як визначальна і непорушна умова побудови інклюзивного навчання [20]. Відповідні вітчизняні методичні розробки, побудовані на зарубіжному досвіді, орієнтовані на програму, за якою навчається більшість дітей в інклюзивному класі [17, с. 174; 18]. Періодична згадка про спеціальну програму практично нічого не змінює, оскільки тривале спостереження дитини, перш ніж скласти її ІПР й ІНП, відбувається у ході її навчання за програмою для дітей з нормативним розвитком. 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. Навряд чи суттєво змінює на краще ІПР дитини комплексна оцінка її розвитку, яку дає ІРЦ, оскільки його діяльність теж відбувається на зламі вітчизняного досвіду і привнесенні зарубіжного. Таким є намагання замінити вітчизняні методи психолого-педагогічного вивчення дитини стандартизованими тестами, зокрема, тестом Д. Векслера, який також орієнтований на виявлення рівня актуального розвитку обстежуваного. «Проведення комплексної оцінки з метою визначення особливих освітніх потреб дитини, в тому числі коефіцієнта її інтелекту» зафіксовано у Положенні про ІРЦ [11, п. 8, п. 1]. Щоправда, мета встановлення коефіцієнта інтелекту не зазначена, і коли далі мова йде про організацію комплексної оцінки, зокрема, когнітивної сфери дитини, про коефіцієнт інтелекту уже не згадується, а перераховується сформованість окремих пізнавальних процесів. Отже, поки що рекомендація тесту Д. Векслера з метою діагностики інтелектуального розвитку дітей практично мало реалізується, але вона у будь-який момент може стати і зовсім категоричною, оскільки зафіксована у нормативних документах. І це призведе до серйозних втрат в організації психолого-педагогічної допомоги дітям з порушенням психофізичного розвитку, яка формувалася у нашій країні протягом багатьох років. Зокрема, буде втрачена можливість діагностувати

затримку психічного розвитку (ЗПР), яка тестом Д. Векслера не передбачена. Так само будуть виникати труднощі у діагностиці первинних і вторинних особливостей інтелектуального розвитку дітей з мовленнєвими та сенсорними порушеннями.

У зарубіжній педагогічній практиці в умовах єдиної освітньої програми та її адаптації і модифікації до актуального розвитку дитини з ООП, недоліки інклюзивного навчання значно менше привертають до себе увагу. Інша справа, коли використовуючи зарубіжний досвід, вітчизняна практика фактично змушена відмовлятися від спеціальних програм, розроблених для різних категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Тоді з усією очевидністю постають ті втрати, яких зазнають ці особливі діти в інклюзивних умовах.

Іноді застосування для всіх дітей єдиної освітньої програми виправдовують задекларованими завданнями рівного доступу до якісної освіти усіх дітей. Проте спеціальні програми, розроблені на основі Державного стандарту освіти, торкаються не змін у її якості і змісті, а тих методичних засобів, які роблять її справді доступною для всіх категорій дітей з ООП.

Вітчизняні спеціальні освітні програми, як, до речі, і психолого-педагогічна діагностика, побудовані на основі положень про актуальний розвиток дитини і зону її найближчого розвитку [2]. Визначальним для подальшого розвитку дитини є такий початок її навчання, коли, спираючись на її актуальний (стартовий) розвиток, працюють із зоною найближчого розвитку. Саме з цією метою у спеціальній програмі передбачено пропедевтичний період навчання, «дозування» навчального матеріалу, темп його засвоєння і методи викладання. Інклюзивне навчання в сьогоднішній його формі, не може забезпечити дитині цих умов, отже, не може забезпечити і її розвитку.

Початок навчання на базі складнішого матеріалу, який виходить за межі зони найближчого розвитку дитини з ООП, не дозволяє включити її у навчальну діяльність, отже, й стимулювати подальший розвиток. Чим більше актуальний розвиток дитини з ООП відстає від актуального розвитку її однокласників з нормативним розвитком, тим менш сприятливими будуть умови її

навчання і тим більші втрати вона терпітиме в освіті і розвитку у сьогоднішніх інклюзивних умовах. Саме такими є діти із ЗПР, з порушеннями інтелектуального розвитку (з розумовою відсталістю), з деякими тяжкими порушеннями мовлення, з розладами спектру аутизму.

Не випадково у тих країнах, які запроваджуючи інклюзивне навчання, не відмовляються від спеціального, дуже обережно ставляться до інклюзії дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Наприклад, у США в умови інклюзивного навчання дитина з таким порушенням може бути включеною, «якщо ... проблему було виявлено достатньо рано, на початку навчання у школі; якщо проблема дитини незначна і не помітна за межами школи; якщо проблема дитини обмежується лише одним видом діяльності; ... якщо дитина здатна дружити чи налагоджувати дружні стосунки зі здоровими дітьми; ... якщо вчитель знається на цій проблемі і хоче працювати з дитиною; якщо сім'я дитини бажає і має можливість ефективно працювати над проблемою дитини». Натомість протипоказанням є, якщо у процесі навчання в інклюзивному класі стан дитини не поліпшується, якщо інтелектуальні порушення поєднуються з розладами поведінки, якщо у дитини виникають труднощі при спробі налагодити дружні стосунки зі здоровими дітьми, якщо вчитель не може продовжувати працювати з дитиною, а сім'я дитини не достатньо його підтримує [4, с. 272]. (Принагідно зазначимо, що перелік наведених показань для інклюзивного навчання з позицій вітчизняних уявлень про порушення інтелектуального розвитку (розумову відсталість) легкого ступеня виключав би такий діагноз). За відомостями, які наводить А.А. Колупаєва, у Голландії 70 % від загальної кількості школярів, які перебувають в системі спеціальної освіти – це діти з розумовою відсталістю та труднощами у навчанні [6, с. 60]. У Литві, яка стала на шлях впровадження інклюзивного навчання ще на початку століття, із загальної кількості дітей, які навчалися в інклюзивних умовах, 58,9 % склали діти з порушеннями мовлення, в той час як дітей з розумовою відсталістю було всього 5,7 %. Зате для таких дітей у цій маленькій країні функціонувало 30 спеціальних шкіл [6, с. 110].

Тимчасом інклюзивне навчання у нашій країні почалося саме з цих дітей, оскільки вони значно менше потребують витрат на створення безбар'єрного простору, який здебільшого розуміють як фізичний доступ до шкільного приміщення та пересування в ньому, ніж діти з порушеннями опорно-рухового апарату чи сенсорними порушеннями [11, Додаток 4; 16].

У наших сьогоднішніх умовах інклюзивного навчання можуть ефективно навчатися ті діти з ООП, які мають інтелектуальний розвиток, близький до нормативного, і можуть успішно працювати на уроці разом з усім класом, користуючись необхідною їм підтримкою, включаючи за потреби й асистента дитини. До таких умов навчання протягом дошкільного дитинства можна підготувати певну частину дітей з порушенням опорно-рухового апарату (у тому числі з інвалідністю), з легкими порушеннями зору і слуху, частину дітей із ЗПР та з порушеннями мовлення.

Сьогодні неможливість задовольнити освітні потреби більшості дітей з ООП на уроці в інклюзивному класі, як уже зазначалося, змушує переносити їхню освіту і розвиток з мало-ефективного уроку на індивідуальні заняття. І тут теж виникає чимало проблем не тільки організаційно-методичного змісту, але й економічного.

Реально дитина з ООП потребує такої підтримки поза уроком, яка компенсує недоотримані на уроці знання і умови для розвитку. Наприклад, урок у сучасному інклюзивному класі мало відповідає освітнім потребам дитини з порушенням інтелектуального розвитку (розумовою відсталістю) навіть легкого ступеня. Тому вона отримуватиме знання і розвиток тільки на індивідуальних (групових) заняттях, побудованих відповідно до її освітніх потреб, які певною мірою компенсуватимуть неефективний для неї урок. Згідно з нормативами, які діяли досі [11], такі діти отримували 3–5 годин на тиждень індивідуальних занять по 20–25 хвилин чи групових по 35–40 хвилин, яких вкрай не достатньо для їхньої освіти і розвитку у порівнянні з тим, що може дати навчання за спеціальною програмою протягом тижня у спеціальному класі. Збільшення обсягу оплачуваних корекційно-розвиткових послуг привело б до непомірного навантаження на

бюджет країни. Крім того виникає загроза перевантаження дітей з ООП, оскільки додаткові індивідуальні і групові заняття не входять у граничне тижневе навантаження.

Саме потребою упорядкування і планування кількості годин індивідуальних корекційно-розвиткових занять для дітей з ООП в системі інклюзивного навчання зумовлені нещодавно прийняті постановою Кабінету міністрів України категорії (типи) особливих освітніх потреб (труднощів) у осіб з особливими освітніми потребами та рівнів підтримки в освітньому процесі в інклюзивних класах (групах) закладів освіти [3].

Відтепер завданням ІРЦ є віднесення освітніх труднощів дитини з ООП до певної категорії з фіксованою кількістю годин підтримки поза уроком на тиждень.

Спроба розглянути можливості впровадження розроблених на сьогодні як типів освітніх труднощів, так і рівнів підтримки дітей з відповідними труднощами, виявляє ряд нез'ясованих питань та суперечностей. Так, на нашу думку, неприйнятним для практики є непослідовність у виявленні освітніх труднощів найлегшого (першого) рівня та в організації надання підтримки таким дітям в освітньому процесі. З одного боку, не передбачена комплексна оцінка розвитку таких дітей в ІРЦ, а виявлення їхніх освітніх труднощів обмежується тільки силами закладу освіти. З другого боку, для них передбачено розроблення індивідуального навчального плану, логічно пов'язаного з індивідуальною освітньою траєкторією, відповідною адаптацією програми навчання, що в цілому складає властивий для інклюзивного навчання комплекс заходів, які потребують відповідного фінансування. Тимчасом цьому рівню підтримки дітей з ООП в освітньому процесі у фінансуванні відмовлено, що не може не позначитись негативно і на якості підтримки. Пояснити таке непослідовне ставлення до першого рівня освітніх труднощів можна тільки прагненням зменшити навантаження на державний бюджет, оскільки діти з легкими освітніми труднощами є найчисленнішою групою серед усіх дітей з ООП і витрати навіть на мінімальну підтримку їх у процесі інклюзивного навчання можуть бути доволі відчутними. Проте це — небезпечна політика, яка дозволяє великій частині

дітей, які мають усі можливості за належної підтримки здобути якісну освіту та високий рівень соціально-трудової адаптації, терпіти хронічну неуспішність у навчанні та через неї бути відкинутими у класному колективі, а надалі маргіналізуватися у суспільстві.

Зауважимо, що легкі освітні труднощі не є легкими для діагностики їхніх причин та подолання, тому для їх виявлення потрібно застосовувати повний комплекс методичних засобів, якими володіє ІРЦ.

Отже, якщо діти з першим рівнем освітніх труднощів включені до таких, що мають ООП, то необхідна комплексна оцінка їхнього розвитку та фінансово забезпечена відповідна допомога у процесі здобуття ними освіти. Якщо ж така допомога виключена, то логічно було б виключити цих дітей з числа таких, що мають ООП.

Ще одним важливим питанням для розроблення названих методичних рекомендацій є визначення освітніх труднощів у конкретної дитини та рівня її підтримки в освітньому процесі. Перелічені освітні труднощі можуть по-різному поєднуватися у окремих дітей і відповідно до вітчизняних психолого-педагогічних позицій перебувати у взаємозв'язку як первинні, вторинні, третинні і т.д. [2]. Важливим для побудови надання допомоги дитині в освітньому процесі є визначення первинних труднощів (порушень), від яких залежить стратегія подолання вторинних. Розглядати усі названі освітні труднощі як конгломерат окремих труднощів не продуктивно, бо таким чином губиться особистість дитини з причиново-наслідковою зумовленістю її особливостей [2]. Крім того, необхідно розвести дві різні категорії труднощів: 1) власне освітні труднощі, які зумовлюються інтелектуальними труднощами та по-різному з ними пов'язаними сенсорними, мовленнєвими (названими у відповідних документах функціональними); 2) труднощі, які можна назвати такими, що пов'язані із забезпеченням життєдіяльності дитини, в тому числі й у процесі навчання. Останні зумовлені фізичними і певною мірою функціональними обмеженнями. Вони навіть у найтяжчій формі прояву далеко не завжди зумовлюють найтяжчі

освітні труднощі, проте можуть вимагати витратних прилаштувань, засобів і методів навчання, асистента дитини тощо. Такі діти за фізичними труднощами можуть потребувати четвертого-п'ятого рівня підтримки, а за власне освітніми труднощами, можливо, другого-третього рівня. Крім того, категорія освітніх труднощів у дитини є динамічною: труднощі можуть зменшуватися у міру ефективної роботи з потенційними можливостями розвитку дитини чи, навпаки, виявлятимуться глибші проблеми її розвитку.

Сьогоднішні умови інклюзивного навчання різною мірою можуть задовольнити освітні потреби дітей з різними типами освітніх труднощів.

Включити в освітній процес на уроці в інклюзивному класі можливо дітей з ООП, які мають порівняно легкі труднощі — першого і другого ступеня прояву — за умови надання їм підтримки відповідно 2–4 години на тиждень. Для дітей, які мають труднощі тяжкого і найтяжчого ступеня прояву, фактично передбачено індивідуальне навчання з відвідуванням окремих заходів закладу освіти. Для багатьох таких дітей 6-8 годин на тиждень буде не достатньо.

Проте у найтяжчих умовах будуть перебувати діти, які мають труднощі помірною ступеня прояву. Передбачене навчання їх в інклюзивному класі за розкладом і програмою для дітей з нормативним розвитком навіть з адаптацією і модифікацією останньої відповідно до ІПР і ІНП конкретної дитини за сьогоднішніх методичних можливостей буде мало ефективним і не зможе компенсуватися з допомогою чотирьох годин індивідуальних занять. Тимчасом діти з такою категорією труднощів у процесі навчання становлять значну частину серед усіх тих, що мають ООП.

У цілому, оцінюючи перспективу застосування категорій освітніх труднощів дітей з ООП та рівнів їх підтримки в освітньому процесі, скажемо, що вони внесуть більші обмеження у надання освітніх послуг дітям з ООП порівняно з тими, що діяли досі, і це ще більше загострить названі вище суттєві проблеми ефективності інклюзивного навчання.

Зазвичай, головним аргументом на користь пріоритетності

цієї форми навчання висувається потреба соціальної інтеграції дітей з ООП. *Проте в інтересах освіти і розвитку дітей цієї категорії потрібно розвести поняття соціального виховання, яке, безумовно, повинно бути інклюзивним і сприяти інтеграції дітей з ООП у суспільстві, і навчання, якість якого визначається його спроможністю забезпечити освіту і розвиток дитини з ООП. Умови навчання, які не слугують освіті й розвитку дитини не можуть слугувати їй соціальній інтеграції.* В умовах недосконалого інклюзивного навчання створюються високі ризики завдати неоправданної шкоди розвитку дітей, отже, й можливостям їхньої соціальної інклюзії.

Висновки і пропозиції

Здійснений аналіз стану впровадження інклюзивного навчання дітей з ООП в Україні дозволяє зробити ряд висновків і пропозицій.

Насамперед, потрібно визнати, що інклюзивне навчання дітей з ООП сьогодні не може бути пріоритетним, а темпи його впровадження форсованими, оскільки його матеріально-технічне оснащення та розвиток відповідних освітніх технологій є не достатніми для забезпечення його ефективного функціонування.

Є неприйнятною некритична й однобічна екстраполяція зарубіжного досвіду інклюзивного навчання у вітчизняні умови та знецінення і руйнування вітчизняного досвіду освіти і розвитку дітей з ООП, який дає достатній простір для пошуку поєднання якісної освіти дітей цієї категорії та їхньої соціальної інтеграції.

Як один із можливих способів забезпечення якісної освіти і розвитку дітей з ООП та сприяння їхній соціальній інтеграції пропонуємо поєднання спеціального й інклюзивного навчання як єдиної системи, на обґрунтуванні якої зупинимося далі.

Насамперед, як єдину систему ми розглядаємо поєднання спеціальних й інклюзивних класів (груп) у закладах дошкільної і загальної середньої освіти.

Досі спеціальні й інклюзивні класи (групи) діють як альтернативні. До того ж останнім часом вони перебувають у нерівних умовах, оскільки виразна орієнтація державної політики на ін-

клюдивне навчання та посилене його пропагування серед батьківської громадськості сприяє витісненню спеціальних класів. Тимчасом практика їх не заслуговує знецінення, а порівняння умов навчання інклюзивному класі і в спеціальному робить очевидними переваги останнього.

Насамперед, спеціальний клас працює за спеціальною програмою, яка сьогодні здатна найкраще задовольнити особливі освітні потреби дітей. Спеціальні програми та відповідні методичні засади їх застосування є однією з найбільших переваг вітчизняної системи навчання і розвитку дітей з ООП і зведення їх нанівець, як це відбувається в умовах інклюзивного навчання, щонайменше є необачним. Нарешті потрібно визнати, що сьогоднішні спеціальні програми, побудовані на основі Державного стандарту освіти, забезпечують рівний доступ до якісної освіти дітей з ООП не менше, ніж адаптовані командою супроводу дитини в інклюзивному класі програми відповідного закладу освіти.

Ще однією перевагою спеціального класу є зменшена у ньому (більше, ніж удвоє, порівняно з інклюзивним) кількість дітей забезпечує необхідну індивідуалізацію педагогічної роботи з кожною дитиною.

Суттєве значення для ефективного керівництва навчанням і розвитком дітей має і те, що у спеціальному класі реальнішим є забезпечення відповідної підготовки педагога.

Функціонування спеціальних класів у закладах загальної середньої освіти дозволяє великій частині дітей з ООП навчатися за місцем проживання, що є і кроком до соціальної інклюзії.

І спеціальні й інклюзивні класи зможуть функціонувати набагато ефективніше, якщо вони з альтернативних перетворяться на єдину освітню систему для задоволення освітніх потреб дітей з ООП та їх соціальної інтеграції.

Функціонування цих двох форм навчання дітей з ООП як єдиної системи дозволяє гнучко реагувати на освітні потреби дитини, яка може починати навчання у спеціальному класі, а у міру розвитку і набуття компетентностей та здатності працювати на уроці разом з дітьми з нормативним розвитком продовжува-

тиме його в умовах інклюзії. Так само діти, для яких інклюзивне навчання виявилось неефективним, повинні мати можливість надалі навчатися у спеціальному класі.

Тільки за таких умов набуде сенсу моніторинг динаміки розвитку дитини не рідше, ніж двічі на рік, як зазначено у Положенні про ІРЦ [11]. Сьогодні здійснення моніторингу на основі оцінки виконання ІПР і ІНП в умовах інклюзивного навчання та їх спрощення у разі виявлених негативних показників загрожує помилковими висновками про можливості розвитку дитини, бо причина її неуспішності може бути у неадекватності умов навчання, а не обмежених потенційних можливостях розвитку. Доцільнішим у таких випадках буде продовження її навчання у спеціальному класі і виявлення та реалізація таким чином справжніх її можливостей.

У цілому ми обстоюємо ту позицію, що включення дітей з ООП в сьогоденне інклюзивне навчання повинно бути зваженим і вибірковим у залежності від особливостей їхніх пізнавальних функцій. Пріоритетною в кожному окремому випадку повинна бути така траєкторія здобуття дитиною освіти, яка дозволить їй адаптуватися до життя в соціумі з меншими втратами.

В умовах сьогоденного не достатнього методичного забезпечення інклюзивного навчання воно може бути ефективним тільки для дітей, які можуть з більшою чи меншою допомогою скористатися фронтальною роботою педагога з класом на уроці.

Для дітей, інтелектуальний розвиток яких стабільно залишається значно нижчим від нормативного, ефективнішим буде навчання у спеціальному класі. Для їхньої соціальної інтеграції перспективним є впровадження різних форм часткової інклюзії, коли вони об'єднуються зі своїми ровесниками з нормативним розвитком на заняттях з окремих предметів і на позаурочних заходах [8].

Ретельна корекційно-педагогічна робота з дітьми з ООП на початку їхнього навчання у спеціальних класах (групах) змогла б підготувати значну їх частину до подальшого успішного навчання в інклюзивних класах. Такими є діти з вторинними не-

доліками інтелектуальної діяльності та значними потенційними можливостями їх подолання у сприятливих педагогічних умовах: більшість дітей із ЗПР, з тяжкими порушеннями мовлення, значна частина дітей з сенсорними порушеннями та порушеннями опорно-рухових функцій.

Виявлення та охоплення корекційно-педагогічною допомогою дітей з ООП у ранньому і дошкільному віці дозволить значну їх частину підготувати до початку шкільного навчання в інклюзивних умовах. Це завдання разом із диференційною діагностикою розвитку дітей є найважливішим завданням ІРЦ.

Нещодавно у внесених поправках до Положення про ІРЦ одним із важливих його завдань названо надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових та інших послуг дітям раннього та дошкільного віку, які не відвідують заклади дошкільної освіти [11]. Здійснення цієї важливої функції ІРЦ потребує активного виявлення ним на території своєї діяльності дітей дошкільного віку, які потребують корекційно-педагогічної допомоги.

В умовах поєднання спеціального й інклюзивного навчання як єдиної системи освіти і соціальної інтеграції дітей з ООП поглиблюється диференціація критеріїв комплексної оцінки їхнього розвитку, здійснюваної ІРЦ. *Необхідне розроблення методичних рекомендації як обґрунтування показань для різних форм їх навчання.*

Як виявлення дітей з ООП, так і визначення їхнього освітнього маршруту великою мірою пов'язане з готовністю батьків свідомо брати участь у цих відповідальних заходах. Сьогодні спроби говорити про доцільність спеціального навчання для деяких категорій дітей з ООП наражаються на активний спротив особливо засобів масової інформації, які вбачають у таких рекомендаціях порушення прав батьків. Проте *потрібно розвести об'єктивну оцінку розвитку дитини і право вибору батьків серед різних умов її освіти і розвитку. Вибір батьків є незаперечним. Так само є права дитини, які теж потребують захисту і від свавілля батьків включно.*

Установка значної частини батьків на інклюзивне навчання

дитини незалежно від особливостей її розвитку зумовлене посиленою пропагандою його як єдино перспективного та низьким рівнем батьківської педагогічної компетентності. У нових умовах вибору різних форм навчання дітей з ООП батьки здебільшого виявились безпорадними, а їхні рішення мало залежать від усвідомлення дійсного стану розвитку дитини та її освітніх потреб. Можливість навчати дитину в інклюзивних умовах часто сприймається як підтвердження відсутності серйозних проблем у її розвитку, що є підсвідомим сподіванням батьків. Таке ставлення батьків до інклюзивного навчання не передбачає їхньої партнерської співпраці з фахівцями у психологічному супроводі здобуття дитиною освіти. *За недостатньої компетентності батьків культивування їхніх прав часто виявляється на межі маніпуляцій їхньою свідомістю та ігнорування прав дитини.* Розв'язання цієї колізії у гуманістичному суспільстві, до чого прагне і наше суспільство, можливе тільки через послідовну і ретельну психолого-педагогічну освіту батьків та психологічну допомогу їм.

Висновки ІРЦ щодо особливостей розвитку дитини і її освітніх потреб є об'єктивними і спрямованими як на захист прав батьків, так і на захист прав дитини. Вони можуть набути дієвості за умови здатності батьків адекватно їх сприйняти. Отже, не менш важливим завданням ІРЦ, ніж оцінка розвитку дитини, є освітня робота з батьками.

Повертаючись до проблеми поєднання спеціальних й інклюзивних класів як єдиної системи освіти дітей з ООП, звернемо увагу на потребу розроблення нормативів, які його регламентують.

Хоч функціонування спеціальних класів уже достатньо апробоване, проте включення їх у систему разом з інклюзивними робить їхній контингент значно динамічнішим. Щоб після виведення частини дітей в інклюзивні умови навчання зберегти спеціальний клас для іншої частини тих, що продовжать у ньому навчатися, доцільно розширити межі між мінімальною і максимальною його наповнюваністю.

Поєднання спеціальної й інклюзивної освіти як єдиної системи, зобов'язує адміністрацію закладу освіти разом із забезпеченням умов для функціонування інклюзивного класу забезпе-

чити дітям навчання у спеціальному класі того самого чи реально досяжного іншого закладу освіти.

Гостро актуальним є організаційно-методичне забезпечення професійно-трудової орієнтації учнів з ООП як в інклюзивних, так і в спеціальних класах.

Налагоджене функціонування спеціальних й інклюзивних класів як єдиної системи дозволило б зберегти кращі здобутки вітчизняної спеціальної освіти та сприяти соціальній інтеграції дітей з ООП. Крім того такі умови освіти дітей з ООП могли б бути менш витратними.

Доцільність різних форм навчання дітей з ООП може бути об'єктивно оцінена і виправдана тільки через ретельно організовані порівняльні дослідження їхньої ефективності.

Використана література

1. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии : практическое пособие. Москва : РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.

2. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / гл. ред. А.В. Запорожец. Москва : Педагогика, 1982–1984. Т. 5 : Основы дефектологии / под. ред. Т.А. Власовой. 1983. 369 с. С. 257–321. URL: http://elibr.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v-6tt_t5_1983/ (дата звернення: 01.09.2021).

3. 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: 01.09.2021).

4. Заярнюк О.В. Інклюзивна освіта в Україні: проблем и та шляхи їх вирішення. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Економіка і менеджмент*. 2015. Вип. 11. С. 190–193.

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

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

7. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «Атопол», 2016. 152 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

8. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения. *Дефектология*. 2008. № 1. С. 71–78.

9. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения. *Социальная педагогика*. 2010. № 1. С. 77–87.

10. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навчально-методичний посібник / за заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ : 2018. 252 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzivne-navchannya/posibniki/Inclusive_study_Sep17.pdf (дата звернення: 01.09.2021).

11. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 року № 545. Дата оновлення: 21.07.2021 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#n78> (дата звернення: 01.09.2021).

12. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 01.09.2021).

13. Продіус О.І. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. *Проблеми системного підходу в економіці*. 2019. Вип. 4 (72). 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: 01.09.2021).

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: 01.09.2021).

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/arpo_2017_10_32 (дата звернення: 01.09.2021).

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/ооор_2015_10_31 (дата звернення: 01.09.2021).

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

20. 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: 01.09.2021).

Розділ II.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР) є найчисленнішою групою серед дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Перше місце займають вони і серед дітей, охоплених інклюзивним навчанням [7]. Значна частка дітей із ЗПР у дитячій популяції [3], відносно легкі і часто зворотні порушення психофізичного розвитку цих дітей, проте такі, що зумовлюють їхні стійкі труднощі у навчанні, велика строкатість цього контингенту як за причинами порушень розвитку, так і за можливостями їх корекції, — усе це робить їх предметом пильної уваги дослідників. У числі перших ці діти вивчаються і в умовах інклюзивного навчання [10; 12], що дозволяє виокремити ряд актуальних питань їхньої освіти і розвитку, зокрема, завдань інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) у їх психолого-педагогічному супроводі.

Інклюзивне навчання та пов'язаний з ним психолого-педагогічний супровід дітей із ЗПР в ІРЦ далі розглядатиметься з позицій науково-методичних засад, викладених у першому розділі цих методичних рекомендацій.

2.1. Спеціальне та інклюзивне навчання дітей із затримкою психічного розвитку

Критична оцінка сьогоденної практики інклюзивного навчання дітей із ЗПР та пошуки її вдосконалення вийшла далеко за межі окремого контингенту та актуалізувала проблеми впровадження цієї нової для України форми навчання дітей з ООП. У здійснюваному дослідженні та ряді публікацій Снісаренко О.І. [10; 11; 12] на матеріалі вивчення становища цієї категорії дітей в інклюзивних умовах констатується недосконалість

сьогоднішніх умов інклюзивного навчання, зумовлена екстраполяцією зарубіжного досвіду, який важко пристосовується до вітчизняних реалій, не достатньою розробленістю нормативно-правової бази, неготовністю педагогів закладів загальної середньої освіти до роботи з дітьми з ООП, велика наповнюваність інклюзивних класів [11; 12]. Наголошується на неспроможності сьогоднішніх закладів освіти забезпечити диференційоване викладання в інклюзивному класі, яке могло б задовольнити освітні потреби дитини із ЗПР. Тому індивідуальна програма розвитку (ІПР) та індивідуальний навчальний план (ІНП) хоч і розробляються, проте не реалізуються, внаслідок чого «дитина з особливими потребами з кожним роком все більше віддаляється від своїх ровесників в плані засвоєння навчального матеріалу, що створює додаткові психологічні проблеми особистісного характеру і ще більше віддаляє дитину від колективу» [11, ст. 76]. Звертається увага на неспроможність педагогів закладів загальної освіти працювати з інклюзивними дітьми та на непродуктивне використання асистента педагога, який здебільшого має кваліфікацію дефектолога, проте в сучасних умовах побудови освітнього процесу в інклюзивному класі не може реалізувати свої навички роботи з дітьми з ООП.

У процесі переліку недоліків інклюзивного навчання неминуче постає головне питання — диференціація педагогічної роботи в інклюзивному класі з дітьми, які мають суттєві відмінності в освітніх потребах. Саме навколо цього питання зосереджується увага дослідників та пропонуються різні моделі побудови освітнього процесу. Зокрема, у дослідженні Снісаренко О.І. [12] розв'язання проблеми диференціації педагогічної роботи в інклюзивному класі вбачається у розширенні повноважень асистента педагога як фахівця, здатного кваліфіковано працювати з окремими групами дітей з ООП, формування яких пропонується за таким планом: протягом перших двох років діти адаптуються до класно-урочної системи, навчаючись відповідно до ІНП та ІПР, та здійснюється моніторинг набутих ними знань; починаючи з третього року навчання діагностується рівень засвоєння навчальної програми з основних академічних дисциплін (укра-

їнська мова, літературне читання та математика) і формуються «мобільні групи» з учнів третіх-шостих класів в залежності від прогалин у засвоєнні знань, індивідуального пізнавального потенціалу (навчуваності), рівня соціалізації (самостійності); основним учителем «мобільної групи» є педагог супроводу (асистент учителя), який за потреби адаптує зміст навчальної програми, складає графік уроків з основних академічних дисциплін, які проводяться в окремих кабінетах за участю вчителя-дефектолога (математика та за потреби інші дисципліни) і вчителя-логопеда (граматика і читання) [12, с. 337].

Запропонована програма диференційованого навчання дітей в інклюзивному класі поєднує намагання побудувати освітній процес відповідно до потреб дітей з ООП і разом з тим не відійти від системи інклюзивного навчання. Труднощі поєднання цих двох завдань неминуче ведуть до штучних ускладнень, одним з яких є різновікові «мобільні групи» і побудова в цих умовах уроку. Неприйнятною, на наш погляд, є втрата перших двох років навчання та початок його диференціації тільки з третього року. Тимчасом незаперечною умовою усякого корекційного впливу є якомога ранній його початок, що попереджує виникнення педагогічної занедбаності і вторинних ускладнень розвитку дитини.

Дещо інший підхід до диференціації навчання дітей із ЗПР в умовах запровадження інклюзії в освіті викладено у статті Сак Т.В. [9]. Виходячи із свого часу запропонованої нами психолого-педагогічної типології дітей із ЗПР за такими ознаками, як навчуваність і супутні порушення, що впливають на адаптацію до умов шкільного навчання [5], автор розглядає можливість навчання їх в інклюзивних умовах та ті педагогічні заходи, яких вони потребують. Важливим у запропонованій диференціації є те, що визнається доцільність навчання у спеціальних класах за відповідною програмою і методичним супроводом частини дітей із ЗПР, у яких спостерігається певне зниження навчуваності. Разом з тим недооцінюються труднощі адаптації до умов шкільного навчання дітей порушенням регулятивних функцій, які ускладнюють включення у навчальний процес і призводять до вторинного відставання розвитку інтелектуальних функцій при

первинно достатній навчваності. Ця група дітей виявляється надзвичайно складною для педагогічної роботи через поєднання різною мірою вираженої ЗПР з іншими порушеннями, здебільшого з гіперактивним розладом з дефіцитом уваги (ГРДУ), який констатується у 33 % випадків [3].

Працюючи над психолого-педагогічною типологією дітей із ЗПР, ми розглядали як досить перспективну для подальшого розвитку групу дітей з відставанням у сформованості пізнавальних функцій від вікових нормативів через тривалу соціальну і педагогічну занедбаність і з відносно збереженою навчваністю, яка виявляється у відповідно побудованих умовах розв'язкової роботи. Проте включення цих дітей у навчальний процес на основі програми для дітей з нормативним розвитком у сучасному інклюзивному класі не зможе забезпечити необхідних для їхнього розвитку умов.

У цілому включення дітей із ЗПР в сьогодишнє інклюзивне навчання залежить від того, наскільки пізнавальні і регулятивні функції дитини наближаються до нормативного розвитку і дозволяють їй працювати на уроці, розрахованому на освітні потреби дітей з нормативним розвитком. Як показують дослідження [1], успішному включенню значної частини дітей із ЗПР в інклюзивні умови передують спеціальна педагогічна робота.

Для успішного розвитку, здобуття освіти і соціальної інтеграції дітей із ЗПР ми вважаємо найбільш відповідним поєднання спеціального й інклюзивного навчання як єдиної системи, докладно розглянутої у попередньому розділі цих методичних рекомендацій. Велика чутливість дітей із ЗПР до корекційного впливу та здатність значно «вирівнюватися» в адекватних педагогічних умовах робить особливо відповідальним початковий період їхнього навчання. На відміну від наведеної вище програми, у якій пропонується створення груп для спеціальної корекційної роботи після двох років навчання дітей в інклюзивному класі, ми дотримуємося тієї позиції, що освітня і розв'язкова робота з дітьми із ЗПР повинна починатися в умовах спеціального класу (групи) за спеціальною програмою, яка найбільше відповідає їхнім освітнім потребам.

Оптимальним є здійснення корекції ЗПР у дошкільному віці, що дозволило б значну частину дітей з досягненням шкільного віку одразу включати в умови інклюзивного навчання. Проте сьогодні дошкільною освітою охоплені не всі діти, а серед тих, що відвідують заклади дошкільної освіти, невелика частина отримує необхідні корекційно-педагогічні послуги у зв'язку із ЗПР. Тому для успішного навчання в умовах інклюзії корекцію розвитку багатьох дітей доведеться здійснювати у спеціальних класах. Для кожної виявленої дитини із ЗПР необхідне щонайменше навчання у підготовчому класі, який стане для неї і діагностичним щодо можливості подальшого включення в інклюзивний клас.

На жаль давно обговорюється, але досі не вирішене питання з психолого-педагогічним обстеженням дітей, які вступають до школи. Імовірно, велика частина з них приходить до школи не тільки не готовою до навчання, але і з не виявленою ЗПР, що призводить до великої кількості дітей зі стійкими труднощами у навчанні, які не отримують необхідної педагогічної допомоги. Значно менша частина дітей із ЗПР отримувала корекцію розвитку у спеціальних групах закладів дошкільної освіти. Проте і ці діти потребують оцінки їхнього розвитку.

Отже, більшість дітей із ЗПР практично виявляється уже у процесі включення їх у навчальний процес. Щоб вони не втратили навчальний рік без необхідної їм педагогічної допомоги, оперативно потрібно виконати чималий обсяг роботи: 1) педагог разом зі шкільним психологом на основі виявлених труднощів дитини у навчанні обґрунтовують звернення до ІРЦ для здійснення оцінки розвитку дитини та її освітніх потреб; 2) з'ясовується педагогічна компетентність батьків, їхня готовність скористатися послугами ІРЦ та у разі потреби сприяти корекційно-педагогічній роботі з дитиною; за необхідності здійснюється освітня робота з батьками; 3) забезпечується та узгоджується з батьками можливість подальшого навчання дитини в умовах спеціального класу. Включення дитини із ЗПР без спеціальної корекційної підготовчої роботи в інклюзивний клас виправдано тільки у тому випадку, коли об'єктивно не можна забезпечити їй навчання у спеціальному класі.

Тривалий досвід спеціального навчання дітей із ЗПР показав, що їхній розвиток значно поліпшується уже протягом перших двох років. Показовим є такий запис учительки: «Якщо на початку року віршик з чотирьох рядків нам доводилося учити цілий тиждень, то в кінці року вдвічі більший вірш вивчаємо за 2–3 прийоми». Зрозуміло, що такий успіх забезпечує не механічне, а більш осмислене запам'ятовування, зростання довільності у навчанні і поведінці, поліпшення працездатності.

Зазвичай розгляд можливості переведення значної частини дітей цієї категорії в основну школу на загальних засадах відбувався після закінчення початкової освіти. Часто, незважаючи на значні успіхи у розвитку, такі діти в ускладнених для них умовах мали чимало труднощів. Сьогодні подальше навчання в інклюзивному класі та отримання необхідної педагогічної підтримки створило б для них чудові умови для здобуття освіти, професійної зорієнтованості і соціальної інтеграції. Можливо, певна частина дітей могла б успішно навчатися в інклюзивних умовах уже після одного-двох років інтенсивної педагогічної корекції у спеціальному класі.

Проте серед дітей із ЗПР є значна частина таких, освіту і соціалізацію яких може забезпечити тільки навчання за спеціальною програмою і в спеціальному класі. Необхідність спеціального навчання таких дітей в основній школі для здобуття базової середньої освіти і професійної орієнтації була обґрунтована у попередній нашій роботі [4]. Для забезпечення їхньої соціальної інклюзії є чимало ще нереалізованих можливостей різних її позаурочних форм та часткової інклюзії у процесі навчання [6].

Виведення у різний час частини дітей із спеціального класу в інклюзивний робить його контингент динамічним. Щоб зберегти подальше функціонування спеціального класу, яке буде необхідним для іншої частини дітей із ЗПР, доцільно розширити межі між мінімальною і максимальною його наповнюваністю.

2.2. Оцінка готовності дітей із затримкою психічного розвитку до навчання в інклюзивних умовах

Поєднання інклюзивного і спеціального навчання дітей із ЗПР у закладі загальної середньої освіти вимагає гнучкого і багатоаспектного їх психолого-педагогічного супроводу, здійснюваного як закладом освіти, так і ІРЦ.

Найважливішим завданням ІРЦ є діагностична діяльність — оцінка розвитку дитини та визначення її освітніх потреб. Обґрунтування рекомендації початку навчання дитини у спеціальному чи інклюзивному класі потребує поглиблення диференційної діагностики у межах ЗПР. Конкретним завданням є виокремлення дітей з легкою формою ЗПР, яка дозволяє їм більш-менш успішно включатися разом з дітьми з нормативним розвитком у фронтальну роботу на уроці.

Відомо, що ЗПР є, насамперед, психолого-педагогічною проблемою, яка може бути спричинена як психосоціальними факторами, так і різними захворюваннями. Тому під час діагностичного обстеження отримання відомостей про стан здоров'я дитини необхідне, оскільки за потреби медичне втручання може стати важливою складовою комплексної допомоги їй. Проте визначальною є психолого-педагогічна діагностика, яка здійснюється вітчизняними методами якісної оцінки психічного розвитку дитини, насамперед, її пізнавальної, емоційно-вольової сфери та деяких афективно-особистісних проявів, що суттєво позначаються на продуктивності навчально-пізнавальної діяльності [13]. Оскільки зарубіжні тестові методики, зокрема, тест Д. Векслера, не мають критерію оцінки ЗПР, вони можуть використовуватися як додаткове джерело інформації про інтелектуальний розвиток дитини.

Незважаючи на визнану велику неоднорідність розвитку дітей із ЗПР, диференційна діагностика цього порушення у нас практично не застосовується. Досі навіть в умовах співіснування спеціального й інклюзивного навчання для цієї категорії дітей вибір їх залишається за закладом освіти, за батьками, а не за особливостями розвитку дитини. І тільки в умовах загострення проблем інклюзивного навчання цієї категорії дітей, коли вини-

кає потреба обґрунтування можливостей навчання конкретної дитини з цим порушенням в умовах інклюзії, актуальною стає потреба диференційної діагностики у межах ЗПР.

У попередній нашій публікації [4] ми докладно зупинялися на здійснених останнім часом дослідженнях готовності дітей із ЗПР до навчання за програмою для дітей з нормативним розвитком в інклюзивному класі [1; 2]. У цих дослідженнях було виокремлено легку, помірну і виражену ЗПР, які відрізняються за, по-перше, особливостями пізнавальної діяльності, зокрема, загальним інтелектуальним розвитком і пізнавальною активністю; по-друге, за здатністю до саморегуляції і цілеспрямованості діяльності та розумовою працездатністю; по-третє, за комунікативними особливостями в умовах навчальної діяльності і поза нею як здатністю розуміти правила поведінки і керуватися ними; по-четверте, за навчуваністю як індикатором «зони найближчого розвитку» [2, с. 133]. Якісні відмінності у розвитку між дітьми із ЗПР за цими критеріями конкретизують її освітні потреби і дозволяють обґрунтовано рекомендувати їм ті чи інші умови навчання. Особлива увага приділяється довільності регуляції пізнавальної діяльності як основного критерію готовності дитини до шкільного навчання [1, с. 105–106]. По суті певний рівень довільності синтезує в собі відповідний рівень розвитку дитини за названими вище показниками.

Усі згадані вище критерії розвитку дитини є спільними для методик якісної оцінки психічної діяльності. На цих засадах побудовані і розроблені українськими авторами «Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів» [13] та «Методика психолого-педагогічного вивчення розвитку молодших дошкільників» [7].

Далі розглянемо можливості використання «Методики діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів» для виокремлення дітей із легкою формою ЗПР, яким можна рекомендувати навчання в інклюзивному класі.

Відомо, що в оцінці виконання усіх завдань названої методики передбачено кілька рівнів залежно від самостійності дитини та її потреби у допомозі під час роботи над завданням. Саме у

проявах самостійності виявляється та сформованість довільності, яка дозволяє прогнозувати її поведінку на уроці під час виконання навчальних завдань та дотримання правил поведінки і здатність включатися у фронтальну роботу з класом.

Під час виконання діагностичних завдань дитиною важливими критеріями оцінки її дій, які дозволяють прогнозувати успішність її навчання в інклюзивному класі, є такі: 1) готовність включитися у взаємодію з дорослим, здатність зосереджувати увагу та слухати інструкцію; 2) адекватність розуміння та дотримання інструкції, що виявляється у подальших діях; 3) здатність організувати власну діяльність — помітний етап орієнтування та вибір дій, їх раціональність. Важливий показник — здатність докладати зусилля та утримувати увагу у пошуку адекватного рішення; 4) здатність контролювати свою діяльність — виправляти помилки з власної ініціативи чи після пропозиції дорослого; 5) здатність працювати за зразком; 6) продуктивність використання наданої допомоги [1; 2; 13]. Процес виконання завдання дитиною із ЗПР не може бути однаково успішним за всіма названими критеріями. *Проте її здатність утримувати увагу на завданні та зберігати працездатність, продуктивно використовуючи допомогу для успішного його виконання, є необхідною умовою оцінки ЗПР як легкої.*

Не всі завдання у процесі їх виконання однаковою мірою розкривають сформованість довільності і синтезованих в ній інтелектуальних, комунікативних функцій. Найбільш показовими є більш-менш складні і об'ємні завдання, виконання яких розгорнуто в часі і створюється достатньо можливостей для спостереження і взаємодії з дитиною на всіх етапах її роботи над завданням. Разом з тим доцільно використовувати усі завдання, передбачені методикою. По-перше, окремі блоки завдань дозволяють оцінювати різні аспекти інтелектуальної діяльності дитини, по-друге, спостереження труднощів дитини під час виконання найпростіших завдань дозволяє виявити локальні проблеми у її розвитку, що суттєво впливатиме на оцінку її освітніх потреб.

Далі зупинимося на виконанні завдань, які можна розглядати як базові для оцінки ЗПР як легкої.

Блок 1. Дослідження просторових уявлень та просторового орієнтування.

Основними завданнями є побудова на площині фігур «Будиночок» і «Кораблик». Обидва завдання досить складні для дітей із ЗПР. Для оцінки ЗПР як легкої потрібно орієнтуватися не на самостійне успішне виконання завдання, а на доцільність проб, які свідчать про розуміння і дотримання інструкції, та на здатність продуктивно використовувати допомогу. Позитивно оцінюється ефективність використання розкресленого зразка фігур, що свідчить про здатність співвіднести розміщення розрізаних частин з продемонстрованою схемою.

Недоліки просторового гнозису виявлятимуться під час виконання значно легшого завдання — складання фігур з двох симетричних частин та співвіднесення їх із зображенням на панелі. Про локальність виявлених недоліків свідчатиме значно успішніше виконання завдань з іншим змістом.

Блок 2. Дослідження узагальнення змістового матеріалу з опорою на наочність.

Основними завданнями з цього блоку є групування зображень предметів за функціональними та родовими ознаками, що дозволяє виявити рівень загальної обізнаності дитини та сформованість мисленевих операцій, володіння елементарними узагальнювальними поняттями. Завдання нескладні і дитина з легкою ЗПР повинна їх виконувати успішно. Можливі неточності вживання окремих понять, які не порушують доцільності виконуваних дитиною дій. На сформованості елементарних узагальнень суттєво позначається відвідання дитиною закладу дошкільної освіти, що потрібно враховувати під час оцінки виконання завдання. Важливі показники — міра самостійності дитини, працездатність.

Блок 3. Узагальнення наочного матеріалу на основі перцептивних дій.

Основне завдання — класифікація геометричних фігур. Завдання досить складне і об'ємне, його виконання демонструє

пластичність мислення та сформованість основних мисленневих дій і операцій, здатність до тривалого інтелектуального зусилля. Для оцінки ЗПР як легкої дитина повинна класифікувати фігури принаймні одним способом, зберігаючи надалі працездатність і продуктивність використання допомоги.

Блок 4. Вивчення здатності розкривати причиново-наслідкові зв'язки у наочно зображеній ситуації.

Розуміння прихованого змісту сюжетних малюнків — одне з найбільш об'ємних завдань, яке розкриває здатність дитини оперувати значною кількістю об'єктів, розуміти їх змістове наповнення та взаємозв'язки, здійснювати узагальнення та достатній мовленнєвий розвиток для пояснення своїх дій. Діти з легкою ЗПР не повинні мати труднощів в організації сприймання зображень, бути здатними встановлювати логічні зв'язки між ними та розуміти зміст ситуації в обох серіях малюнків, що може бути виявленим шляхом запитань, на які дитина дає правильні відповіді. Самостійна зв'язна розповідь часто викликає великі труднощі навіть у дітей з легкою ЗПР, що вказує на потребу підвищеної уваги до мовленнєвого розвитку дитини у процесі навчання.

Блок 5. Дослідження інтелектуальної діяльності дитини на вербальному матеріалі.

Завдання цього блоку є найскладнішими для дітей із ЗПР, оскільки вони ставлять досить високі вимоги до розвитку словесно-логічного мислення і мовлення. Під час виконання усіх трьох завдань діти з легкою ЗПР терплять труднощі.

Розуміння змісту оповідання з підтекстом можна вважати достатнім, якщо дитина дає правильні відповіді на перші два запитання (без розв'язання колізії).

У процесі визначення взаємозворотніх відношень між даними величинами та розміщенням предметів у просторі діти з легкою ЗПР повинні давати правильні відповіді щодо перших трьох відношень, іноді з допомогою в організації міркування. Можливі неточні визначення, які не порушують розуміння відношення між предметами (вживання слова «більша» замість «до-

ваша» і т. ін.) Встановлення просторових відношень викликає більші труднощі у дітей із ЗПР. Тому достатнім буде більш-менш продуктивне використання допомоги.

Тлумачення значення слів ставить високі вимоги до обсягу уявлень дитини про довкілля, розвитку її словесно-логічного мислення і мовлення. Діти навіть з легкою ЗПР виконують це завдання з великими труднощами: дають неточні визначення, часто одним словом, багатьох слів не знають. Позитивно можна оцінювати таке виконання, коли дитина, використовуючи заохочення та зразок у вигляді окремих визначень, які дає психолог, утримує увагу на виконанні завдання і дає короткі функціональні чи описові визначення значень принаймні половини слів.

Важливим показником є збереження дитиною працездатності протягом виконання усіх завдань без виражених проявів втоми.

У діяльності ІРЦ сьогодні легкі форми ЗПР представлені невеликою кількістю дітей. Досі до діагностичного обстеження у нас доходять головним чином діти з вираженими формами ЗПР і після початку шкільного навчання, яке викликає у них великі труднощі. Оцінка їхнього розвитку в ІРЦ виявляє у них такі освітні потреби, які на початку навчання можуть задовольнятися у спеціальному класі. Легші форми ЗПР здебільшого залишаються не ідентифікованими через надто терпиме ставлення у нашій сьогоднішній шкільній освіті до хронічних труднощів дітей у навчанні. Свою негативну роль тут відіграла і так звана стихійна інклюзія, яка відбувалася на початку століття, коли діти з різними порушеннями розвитку (серед них велика кількість дітей із ЗПР) опинились у закладах загальної середньої освіти без будь-якої допомоги, а їхнє невстигання сприймалося педагогами як неминуче. Ця тенденція сьогодні продовжується в системі інклюзивного навчання, на що звертають увагу його дослідники [12].

Легка ЗПР може виявитися у частини дітей, які навчалися у відповідних спеціальних закладах (групах) дошкільної освіти і вчасно отримали необхідну корекційну допомогу. У поодиноких випадках виявлення легкої форми ЗПР завдячує уважності батьків щодо розвитку дитини і її навчання.

Виявлення дітей з легкими формами ЗПР на початку шкільного навчання великою мірою залежить від активності педагогічного колективу, зокрема, роботи з батьками.

У внесених нещодавною Постановою Кабінету Міністрів України змінах до Положення про ІРЦ [8] у переліку основних його завдань названо надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових та інших послуг дітям раннього та дошкільного віку, які не відвідують заклади дошкільної освіти. Реалізація цього важливого завдання можлива за умови активного виявлення і обліку таких дітей та активної освітньої роботи з батьками. Активне виявлення дітей з ООП свого часу було започатковано психолого-медико-педагогічними консультаціями. Продовжувати і вдосконалювати цю сферу діяльності сьогодні можуть ІРЦ.

Найкращі можливості корекційно-педагогічної допомоги дітям дошкільного віку створює запровадження раннього втручання. Сьогодні значним кроком на цьому шляху було б виявлення дітей із ЗПР, починаючи з трьох років. І навіть надання відповідної допомоги у спеціальній групі (спеціальному закладі дошкільної освіти) та в умовах ІРЦ дітям п'ятого шостого року життя могло б значно змінити на краще стан їхнього розвитку на час вступу до школи.

Виявлення дітей із ЗПР пов'язане з особливими труднощами через порівняно легкі недоліки у їхній пізнавальній діяльності і поведінці, які часто привертають увагу батьків тільки з початком виникнення проблем у шкільному навчанні дитини.

Як виявлення дітей із ЗПР, так і визначення їхнього освітнього маршруту великою мірою (якщо не основною) пов'язане з готовністю батьків свідомо брати участь у цих відповідальних заходах. Як уже зазначалося, сьогодні батьки в нових для них умовах вибору різних форм навчання для їхніх дітей виявляються не достатньо компетентними. Краще орієнтуватися у перевагах різних форм навчання дітей з ООП вони зможуть тільки здобувши необхідний досвід, але це тривалий стихійний процес. Активізувати формування компетентності батьків може тільки цілеспрямована освітня робота.

Впровадження запропонованого поєднання інклюзивного і

спеціального навчання дітей із ЗПР потребує об'єктивної оцінки його ефективності у процесі експериментальної апробації.

Використана література

1. Бабкина Н.В. Готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе: от диагностики к особым образовательным потребностям. *Педагогика и психология образования*. 2016. № 2. С. 100–111.

2. Бабкина Н.В., Коробейников И.А. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики. *Клиническая и специальная психология*. 2019. Том 8. № 3. С. 125–142.

3. Емелина Д.А., Макаров И.В. Задержки темпа психического развития у детей (обзор литературных данных). *Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева*. 2011. № 3. С. 11–16.

4. Ілляшенко Т.Д. Науково-методичні засади побудови психологопедагогічного супроводу дітей із затримкою психічного розвитку / *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. 30–66.

5. Ілляшенко Т.Д. Чому їм важко вчитися? Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. Київ : Видавництво «Початкова школа», 2003. 128 с.

6. Малофеев Н.Н., Шматко Н. Д. Базовые модели интегрированного обучения. *Дефектология*. 2008. № 1. С. 71–78.

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

8. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 року № 545. Дата оновлення: 21.07.2021 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#n78> (дата звернення: 01.09.2021).

9. Сак Т.В. Організація навчання школярів із затримкою психічного розвитку різних психолого-педагогічних типів. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 1. С. 13–21.

10. 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: 01.09.2021).

11. Снісаренко О.І. Зміст корекційно-розвивального впливу на дітей із затримкою психічного розвитку в умовах освітньої інтеграції. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. Вип. 8. С. 254–266.

12. 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/arpo_2017_10_32 (дата звернення: 01.09.2021).

13. Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів. 2-ге вид., перероб. та доп. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2006. 36 с. : Дидактичний матеріал: комплект А і Б (45 арк.).

Розділ III.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ МКФ В КОНТЕКСТІ ОЦІНКИ ОСОБЛИВИХ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ

Процес упровадження інклюзивного навчання в Україні супроводжується поступовими законодавчими змінами, які відповідають пов'язаним з ним актуальним викликам. Упродовж останніх років державна політика в сфері розбудови інклюзивної освіти була зосереджена на розробленні низки стратегічних документів [12; 13; 14], які забезпечують формування засад безперешкодного освітнього простору задля повного включення кожної особи в освітню діяльність. Одним із таких документів є прийнята у 2021 році Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року [14], положення якої орієнтовані в тому числі на досягнення освітньої безбар'єрності. Серед іншого, передбачається реалізація заходів із «запровадження в Україні Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності (МКФ) та інтеграції її до системи освіти як сучасне підґрунтя для планування індивідуальних освітніх траєкторій» [12, п. 121].

(Зазначимо, що створено версію МКФ для дітей та підлітків (МКФ-ДП). Незважаючи на те, що додавання нових кодів та модифікація існуючих в МКФ-ДП були зроблені спеціально для дітей першого року життя, дітей раннього, дошкільного та шкільного віку та підлітків, вони також визнані актуальними для МКФ і були включені в процес її оновлення [11, с. 7]).

МКФ виходить із поєднання медичної і соціальної моделей обмеження життєдіяльності і розглядає її у трьох аспектах: *Функції (Body functions) та Структури організму (Body structures), Діяльність та Участь (Activities and Participation), Фактори середовища (Environmental Factors)*. Таким чином оцінка розвитку дитини з психофізичним порушенням значно розширюється з огляду на різні фізичні, соціальні фактори та фактори взаємовідносин

людей, які можуть як поліпшувати її функціонування (функції організму, структури організму, діяльність та участь), так і погіршувати. За умови однакового порушення з медичної точки зору особливі освітні потреби (ООП) дітей можуть суттєво відрізнятися за показниками індивідуального і соціального функціонування, зумовленими впливами факторів середовища.

Далі розглянемо використання засад МКФ в процесі оцінки особливих освітніх потреб дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) фахівцями інклюзивно-ресурсного центру і фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу закладів освіти на етапах створення, реалізації та моніторингу виконання індивідуальної програми розвитку.

Пошук шляхів вирішення проблем мовленнєвого розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення як в спеціальному, так і в інклюзивному класі (або групі), є одним із найважливіших питань створення оптимального освітнього середовища, яке б дозволяло реалізувати індивідуальну освітню траєкторію. Забезпечення індивідуалізації навчання можливе тільки на основі виявлення актуальних і потенційних можливостей розвитку дитини та визначення особливостей її освітніх потреб. Реалізації цього завдання слугує психолого-педагогічна діагностика.

У вітчизняній традиції логопедичного вивчення дітей з порушеннями мовлення існує засадниче положення про те, що логопеду як вузькопрофільному фахівцю важливо визначити порушення чи не сформовані досі такі компоненти мовленнєвого розвитку дитини, як сформованість зв'язного мовлення, звуковимови відповідно до вікового періоду, фонетико-фонематичного слуху, лексичного та граматичного ладу мовлення. Таке положення ґрунтується на переконанні, що систематична робота з розвитку несформованих або корекції порушених компонентів мовлення має вирішувати усі проблеми мовленнєвого розвитку дитини. Отже, увага зосереджується на порушеннях.

Водночас, за даними численних наукових розвідок відомо, що в основі засвоєння мовлення як його передумови лежать психічні процеси, що функціонують і розвиваються у взаємодії з мовленням. З одного боку, мовленнєва діяльність має свою психологіч-

ну структуру та психологічні механізми (загальнофункціональні та специфічні), які забезпечують формування та функціонування мовленнєвої діяльності [5; 18; 19]. А з іншого — порушення мовленнєвої діяльності можуть чинити вплив на формування і функціонування окремих психологічних механізмів та структурних компонентів, які її забезпечують. Іншими словами, значні мовленнєві труднощі спричиняють виникнення ряду психологічних особливостей як наслідку ускладнення загального мовленнєвого розвитку дитини (особливості формування сенсорної, когнітивної, емоційно-вольової сфери, освітньої діяльності, фізичного розвитку). Ці вторинні порушення поглиблюють мовленнєве недорозвинення і різною мірою ускладнюють соціальну адаптацію дітей, і так само вимагатимуть цілеспрямованого корекційного впливу фахівців різного профілю (психолога, корекційного педагога) [21].

Отже, психолого-педагогічне вивчення дитини з тяжкими порушеннями мовлення фокусується на виявленні порушень мовленнєвої системи та ускладнень, які їх супроводжують: порушень усного та писемного мовлення, вторинної затримки психічного розвитку, розладів емоційно-вольової сфери тощо. Такий підхід базується на положеннях психолінгвістичного аналізу мовленнєвого розвитку дитини, обґрунтованого у працях Є.Ф. Соботович та широко розробленого вітчизняними науковцями (Л.Є. Андрусиною, Л.І. Бартеневою, Е.А. Данілавічюте, Ю.В. Рібцун, Л.І. Трофименко та іншими). Психолінгвістична модель мовленнєвої діяльності розкриває закономірності і психологічні механізми розвитку мовлення дитини в умовах нормального онтогенезу і порушеного, враховуючи патологічні чинники, які обумовлюють недорозвиток відповідних мовленнєвих структур [5; 9; 18]. Вона закладає ширший погляд на зміст діагностичного вивчення дитини з тяжкими порушеннями мовлення.

Разом з тим, відповідно до сучасних підходів, описаних МКФ, оцінка особливих освітніх потреб дитини з ТПМ має бути націлена на визначення індивідуальних особливостей не лише з точки зору ступеня розвитку мовленнєвої компетентності як такої і психологічних особливостей дитини, пов'язаних із мовленнєвим

недорозвиненням (психолінгвістичний підхід), а й з огляду на те, в систему яких зовнішніх впливів на *функціонування* та *обмеження життєдіяльності* (тобто впливу факторів навколишнього середовища — фізичного, соціального та взаємовідносини між людьми) дитина з порушеннями мовлення потрапляє [1; 3; 4; 10]. Наголошується, що ці фактори середовища можуть впливати позитивно (тоді ідеться про *фактор, що полегшує функціонування*) на результат діяльності, на здатність окремої дитини виконувати дії і завдання, а також на функції або структури організму, або перешкоджати (ідеться про *бар'єри / перешкоди*) [10]. Саме тому цей аспект вивчення є не менш важливим, ніж визначення характеру, структури мовленнєвого порушення, механізмів його виникнення і особливостей вторинної затримки психічного розвитку та тлі мовленнєвого недорозвинення.

Означений підхід вносить зміни у зміст психолого-педагогічного вивчення дитини з ТПМ, а саме, врахування множинності взаємопов'язаних компонентів *функцій, структур організму, діяльності, участі, особистісних факторів*, які взаємодіють між собою, і фізичним, соціальним середовищем та середовищем відносин і установок (*факторами середовища*). Він уможливує виявлення різних типів особливих освітніх потреб (інтелектуальних, функціональних (сенсорних, моторних, мовленнєвих), фізичних, навчальних, соціоадаптаційних (особистісних, середовищних)) [13, Додаток 4] у осіб з різними особливостями мовленнєвого розвитку.

Сучасна філософія інклюзивної освіти ґрунтується саме на соціальній моделі інвалідності на протигагу медичній моделі. Соціальна модель інвалідності передбачає розуміння особливих освітніх потреб, які розглядаються як наслідок взаємодії людей з порушеннями розвитку з бар'єрами (перешкодами) середовища. Так, відповідно до Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю інвалідність визначається як «... результат взаємодії, яка відбувається між людьми, які мають порушення здоров'я, і відносницькими та середовищними бар'єрами і яка заважає їхній повній та ефективній участі в житті суспільства нарівні з іншими» [7]. Таким чином, наявні порушення взаємодіють із бар'єрами, що їх

створює середовище, перешкоджаючи повноцінній та ефективній участі людини в житті суспільства [2]. Отже, обмеження чи порушення не є характеристикою особистості людини. Вони розглядаються лише як перешкоди до повної участі і діяльності особи, яка стикається з певними бар'єрами у взаємодії з навколишнім середовищем (фізичним і соціальним, середовищем відносин і установок, в яких люди живуть і проводять свій час) [2; 10].

Далі на прикладі аналізу деяких мовленнєвих порушень розглянемо концептуальні засади МКФ щодо встановлення як особливостей функціонування організму, його структур, міри діяльності та участі, порушень, обмежень життєдіяльності та участі, так і таких факторів середовища, які створюють бар'єри (перешкоди), або пом'якшують їх [10].

Зупинимося на складовій (component) МКФ *Функції та Структури організму*.

Говорячи мовою МКФ, мовленнєве функціонування забезпечується відповідними *структурами і функціями організму*, в тому числі психічними, а порушення мовленнєвого розвитку, відповідно, може бути детерміноване порушенням у структурах організму або функціях його систем, як істотне відхилення від норми або втрата. Міра порушення у *структурах і функціях* визначає його ступінь (легкі, помірні, важкі, абсолютні порушення). *Функції і структури* взаємопов'язані між собою і визначаються паралельно. Наприклад, у дітей з ринолалією, яка супроводжується вродженою щелепно-лицьовою патологією (незрощення верхньої губи, піднебіння тощо), визначається порушення тих структур, що беруть участь у голосоутворенні та мовленні: структура носа (зовнішній ніс, носова перегородка, носова ямка), структура рота (зуби, ясна, структура піднебіння, язик, структура губ, губний жолобок), структура глотки (носоглотка, ротоглотка), інші структури, що беруть участь в голосоутворенні та мовленні [1; 10]. Очевидно, що згадані порушення структур організму викликають функціональні порушення, що надзвичайно ускладнює перебіг розвитку мовлення. Тому при відкритій органічній ринолалії будуть визначатися порушення функцій голосу та мовлення (функції голосоутворення і якості

голосу, функції вимови, артикуляції фонем, функції безперервності, ритму, швидкості та мелодійності мови, наголосу та інтонації), функцій дихання (фізіологічного, фонаційного), функцій прийому їжі (смоктання, ковтання) [1; 10].

Можна помітити, що складова класифікації *Функції і Структури організму* описує перспективу функціонування з біологічної точки зору, що відповідає медичному погляду на здоров'я і станів, із ним пов'язаних. Проте, зауважимо, що складова *Функції і Структури організму* використовується виключно спільно зі складовою *Діяльність та Участь*, на якій зупинимося далі.

Дефіцитарність засобів вербального спілкування немовленневої трирічної дитини розглядається як перешкода у комунікативній діяльності у різних життєвих ситуаціях (обмеження участі) і навчанні (обмеження діяльності), оскільки позбавляє можливості мовленневої взаємодії або утруднює її (створює перешкоди). Тобто *найвищий можливий рівень функціонування*, або *здатність* (актуальний розвиток, за Л.С. Виготським) до комунікації шляхом продукування повідомлень у цієї дитини не відповідає нормативному відповідно до віку розвитку, а отже, унеможливує або утруднює продуктивність (реалізацію). Категорія *Спілкування як продукування повідомлень*, а саме *Здатність розмовляти*, в домені *Комунікація* складової *Діяльність та Участь* буде визначатися відповідно до ступеня труднощів, які відчуває дитини з порушенням мовлення [1; 10].

Разом з тим, високий рівень сформованості та ступінь розуміння емоцій, експресивно-мімічних засобів спілкування може говорити про наявність компенсаторних можливостей у дитини з ТПМ. Тут ідеться про використання експресивно-мімічних засобів у мовній поведінці дитини для забезпечення розуміння дитини близькими людьми. Наприклад, присідання або махання руками як демонстрація незгоди, нетерпіння; використання вказівного жесту рукою задля означення змісту комунікації; плескання в долоні для привернення уваги; імітування дії відкручування кришки на пляшці з водою тощо [6]. За рахунок розвитку емоційних, таких як міміка, і кінетичних засобів спілкування — жести, імітування дій, рухів, певною мірою уможли-

люється комунікація (діяльність і участь) шляхом продукування повідомлень. Цей аспект категорії *Спілкування як продукування повідомлень*, а саме *Продукування невербальних повідомлень* (жестикуляції — передача повідомлень шляхом навмисних рухів тіла таких як, мімічні жести (наприклад, посміхання, хмурення брів, кривляння), рухом рук і долонь, а також позами) [1; 10] в домені *Комунікація складової Діяльність та Участь* буде співвідноситись із відсутністю труднощів у виконанні і здатності [1; 10].

Отже, складова МКФ *Діяльність і Участь* відображає залученість дитини до діяльності або життєвої ситуації представляє *соціальну або індивідуальну перспективу функціонування*, які взаємопов'язані.

Складову *Фактори середовища* представлено в МКФ як перелік можливих несприятливих зовнішніх факторів, інструмент для опису різних ситуацій і розуміння бар'єрів навколишнього середовища, які безпосередньо перешкоджають участі в навчанні (*обмежують діяльність*) або створюють труднощі у дитини у життєвих ситуаціях чи спільній діяльності (*обмежують участь*) та як перелік позитивних впливів навколишнього середовища (*полегшуючих факторів*, ресурсів). Розглянемо на прикладах.

Як відомо, важливим у формуванні активного мовлення є так зване мовленнєве наслідування, тобто таке відтворення звуків, слів, фраз, що спочатку схожі на відлуння, а пізніше стає відтермінованим у часі самостійним повторюваним мовленням. Виникнення умов (контексту) обмеження досвіду соціальної взаємодії і недостатнього використання мовних засобів (наприклад, перебування дитини раннього віку в закладі інституційного догляду та виховання, ухиляння батьків від виконання обов'язків з виховання дитини, нехтування мовленнєвими потребами дитини чи непомічання їх дорослими) може розглядатися як фактор у середовищі, що сприяє *порушенню функціонування і обмежує діяльність і участь* різною мірою. В несприятливому соціально-мовленнєвому середовищі утруднюється або порушується спонтанний мовленнєвий розвиток дитини. Розвиток мовлення за таких умов затримується (мовленнєві проблеми виникають на тлі загальної педагогічної занедбаності) або відбуватиметься із

значними труднощами і потребуватиме спеціальних заходів за-
для опанування мовленням дитиною в обсязі, відповідному її
віку. Порушення у психічному розвитку, які виникатимуть через
недостатність мовленнєвого розвитку, відповідно, також вимага-
тимуть спеціальної компенсації (надолуження).

Можливою є протилежна ситуація, коли дитина виховується
в умовах збільшеної опіки в сім'ї, де всі дії дорослих спрямовані
на задоволення потреб та інтересів дитини. Якщо дитину розу-
міють з півпогляду та випереджають усі її бажання, то потреба
використовувати активне мовлення у дитини значно зменшуєть-
ся [20; 22]. Таке середовище створює перешкоди до виникнення
у дитини мотивів мовлення і потреби у мовленнєвому спілку-
ванні, а значить спричиняє виникнення *порушення і обмеження
діяльності і участі*.

Описані приклади впливу зовнішніх чинників на розвиток
мовленнєвої функції представляють соціальне середовище як
причину невідповідності між *найвищим можливим рівнем функ-
ціонування (здатності, або актуальний рівень розвитку)* у певний
момент часу (тобто спостережуваним рівнем) та очікуваним рів-
нем мовленнєвого розвитку дитини даного віку (віковою нор-
мою), оскільки це середовище створює бар'єри до участі (со-
ціальна перспектива функціонування) і діяльності (перспектива
індивідуального функціонування).

Розглянемо інший приклад впливу *факторів середовища*, які
перешкоджають діяльності та участі особистості.

Специфічні труднощі у дитини в оволодінні навичками чи-
тання (дислексія) і письма (дисграфія) можуть бути причиною
неуспіху в опануванні предметами мовного циклу (обмеження
діяльності). Такі труднощі особливо будуть виявлятися у дитини
із семантичною дислексією, коли дитина читає переважно пра-
вильно, однак прочитане не розуміє. Спостерігається порушен-
ня розуміння прочитаного слова, фрази, тексту при правильній
техніці читання. В цьому випадку дитина потребуватиме розро-
блення індивідуальних способів опанування навчальним ма-
теріалом з мови, літератури, природознавства, основ здоров'я
тощо і для перевірки здобутих знань та навичок з цих предметів.

Наприклад, прослуховування аудіовправ, текстів — замість їх прочитання; усне опитування — замість письмового тощо. Тут можна говорити про пристосування (адаптацію) факторів середовища (спосіб викладання і заходів, спрямованих на перевірку знань, умінь, навичок чи інших компетентностей дитини) під потреби учня задля створення таких умов (тобто забезпечення факторів полегшення функціонування), які можуть забезпечити виконання завдання або дії цим учнем (*діяльність*). Зауважимо, що фактори середовища тут розглядаються виключно з позицій конкретного учня, ситуація якого описується. Наприклад, подібна адаптація середовища для учня з порушенням слуху не становитиме ресурсного значення, а навпаки створить додаткові бар'єри. Отже, надання полегшуючих факторів впливає на діяльність дитини таким чином, що уможлиблює її продуктивність (сприйняття і засвоєння навчального матеріалу, репрезентація здобутих знань).

Опишемо, як ставлення (як фактор середовища) з боку навколишніх впливає на становлення особистості цієї дитини з ТПМ, створюючи *бар'єри* або, навпаки, *полегшуючий фактор*.

Характеризуючи особистість дитини із заїканням слід зважати, що умови виховання і розвитку дитини можуть сприяти проявам і закріпленню негативних або позитивних психічних явищ. Так, до прикладу, нерівність (надмірна строгість і вимогливість) або зниження вимог (розпещеність, потурання), неоднаковість ставлення до дитини у порівнянні з іншими (жалість, надмірна увага), акцентування уваги на порушенні, виключення із різних видів спільної діяльності через мовленнєві труднощі, кепкування так чи інакше опосередковуватимуть поведінку дитини різними захисними механізмами і негативними поведінковими реакціями [8; 21]. Дитина із заїканням може вдаватися і до уникнення в подальшому будь-яких соціальних контактів через передчуття мовленнєвих невдач і негативного реагування на них навколишніх, невпевненість у собі, низьку самооцінку, зниження мотивації, зниження рівня домагань, страх мовлення. Нашарування негативних уявлень про себе поглиблюватиме і власне мовленнєві труднощі [15; 21].

Переважна більшість дітей із заїканням відчуває досить інтенсивний тиск середовища, в якому перебуває: з боку родинних (сім'я, близькі і далекі родичі) і соціальних структур (друзі, однолітки, сусіди, учителі, інші члени громади, в тому числі незнайомі). Тому, говорячи про необхідність створення сприятливого середовища для дітей із заїканням, мається на увазі, насамперед, створення такого середовища, яке б сприяло нормалізації функції організму (відповідно до МКФ — функції утворення плавності та безперервності потоку мовлення). Окрім вимог до мовлення навколишніх — спокійний тон, доброзичливість, зрозумілість, виразність, неквапливість — доцільні рекомендації щодо створення спокійного настрою, підбадьорювання у подоланні порушення, означення успіхів, підтримування мотивації працювати над подоланням порушення. Є неприйнятним наслідування спотвореного мовлення дитини і вказування на її мовленнєві недоліки і невдачі [8, с. 28]. Описаний приклад також унаочнює взаємодію *факторів середовища* (ставлення навколишніх) з *функціями організму* (функції утворення плавності та безперервності потоку мовлення).

Слід зазначити, що на різних дітей із заїканням фактор середовища — ставлення навколишніх, різною мірою чинитиме негативний або / та позитивний вплив, що обумовлюється іншими особливостями (ступенем фіксації на порушенні, особистісними якостями дитини, стажем порушення, віком тощо).

Отже, середовище може впливати на мовленнєвий розвиток дитини такою мірою, якою воно постає сприятливим фактором (забезпечуючи функціонування) чи перешкодою (обмежуючи життєдіяльність).

Висновок

Інструментарій МКФ дозволяє описувати не лише стан здоров'я (*структури і функції організму*), а й *діяльність* особи та її *участь* в суспільному житті (перспективу індивідуального і соціального функціонування), аналізувати бар'єри — *фактори середовища*, які чинять вплив, що перешкоджає (обмежує) діяльності і участь або полегшує її. Наявність проблеми, встановленої

під час оцінки особливих освітніх потреб дитини з тяжкими порушенням мовлення, згідно МКФ, може означати порушення, обмеження або бар'єр залежно від конструкції.

Безбар'єрне освітнє середовище має враховувати як обмеження, що викликані, насамперед, функціональним порушенням, так і бар'єри середовища, які безпосередньо перешкоджають повній участі в навчанні, унеможливають її, або створюють труднощі у дитини. З іншого боку — необхідна оцінка компенсаторних можливостей успішного розвитку дітей згаданої категорії, визначення сильних сторін у функціонуванні, потенціалу дитини та факторів середовища, які могли б полегшувати функціонування, бути підтримкою, необхідною для участі та в подоланні виявлених перешкод, створенні дружнього освітнього середовища, орієнтованого на потреби дитини, та забезпечення її участі і діяльності. Застосування МКФ дозволяє описати позитивний аспект актуального розвитку дитини та впливу факторів середовища на розвиток та враховувати його у процесі корекційно-педагогічної роботи з нею.

Використана література

1. Браузер для МКФ. *МКФ для інклюзивної освіти : організація інклюзивного освітнього середовища* : сайт. URL: <https://icfinedu.org/ua/browser> (дата звернення: 01.09.2021).

2. Визначення та класифікація інвалідності. Супровідний технічний буклет (вебінар 2) / Джудіт Голленвегер. Дитячий фонд Організації Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ), 2014, р. 39 с.

3. Данілавічюте Е.А. Концептуальна модель використання МКФ-ДП в інклюзивному навчальному процесі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 4 (89). С. 53—64.

4. Данілавічюте Е.А. Особливі мовленнєві потреби: технологія індикації, аналізу, моделювання освітнього простору. *Діти з особливими потребами в освітньому просторі* : збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі», 10-11 жовтня 2019 року, Чернігів (Національний уні-

верситет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка). Київ : Симоненко О.І., 2019. 320 с. С. 34–38.

5. Долженко С., Рібцун Ю. Концептуальні засади вивчення мовленнєвої діяльності з позицій психолінгвістичного підходу. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 2 (98). С. 53–64.

6. Інноваційні технології в діяльності інклюзивно-ресурсного центру : метод. посіб. / за ред. А.Г. Обухівської, Т.Д. Ілляшенко. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2019. 228 с.

7. Конвенція про права осіб з інвалідністю. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (дата звернення: 01.09.2021).

8. Літовченко О.В. Заїкання у дітей: профілактика і корекція: навчальний посібник. Одеса : Видавництво ТОВ Лерадрук, 2021. 248 с.

9. Методика виявлення речевих порушень у дітей и діагностика их готовності к школьному обучению : монографія / Е.Ф. Соботович, Л.Е. Андрусина, Л.И. Бартенева и др. Киев : ПП «Компанія «Актуальна освіта», 1998. 127 с.

10. 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: 01.09.2021).

11. 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: 01.09.2021).

12. Про затвердження плану заходів на 2021 і 2022 роки з реалізації Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 04 серпня 2021 року № 883-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-planu-zahodiv-na-2021-i-2022-roki-z-realizaciyi-nacionalnoyi-s40821> (дата звернення: 01.09.2021).

13. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня

2017 року № 545. Дата оновлення: 21.07.2021 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#n78> (дата звернення: 01.09.2021).

14. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 року № 366-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 01.09.2021).

15. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції : кол. монографія / наук. ред. А.Г. Обухівська, Т.Д. Ілляшенко. Київ : Ніка-Центр, 2020. 113 с.

16. Соціально-реабілітаційні і навчальні програми в роботі інклюзивно-ресурсних центрів із сім'єю : метод. рек. / за ред. А.Г. Обухівської. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2018. 208 с.

17. Трофименко Л.І. Особливості розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями. *Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами*. 2018. № 8. С. 224–229.

18. Трофименко Л.І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 144 с.

19. Чередніченко Н.В., Карпенко О.М. Психолінгвістичний підхід до подолання мовленнєвих порушень у дітей із системними вадами мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 31 : збірник наукових праць*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. 207 с. С. 132–140.

20. Якимчук Г.В. Дитина не розмовляє? Швидше до фахівця! *Справи сімейні*. 2067. № 2 (218). С. 24–25.

21. Якимчук Г.В. Психологічні засади супроводу дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *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. Каменчук, А.Г. Обухівська, Г.В. Якимчук;
наук. ред. А.Г. Обухівська, Т.Д. Ілляшенко. Київ : Ніка-Центр,
2020. 113 с. С. 67–94.

22.Якимчук Г.В. Розвиток мовлення малюка. *Справи сімейні*.
2017. № 9 (246). С. 22–23.

Розділ IV.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ

Методичні рекомендації щодо корекційного навчання з розвитку комунікативної діяльності у дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку помірною ступеня враховують сучасні наукові розробки, які допомагають встановити стратегічний для навчання характер взаємовідношень між номінативністю і комунікативністю як найзагальнішими характеристиками мовлення [8; 10].

Слово виконує у мовленні кілька функцій: «номінативну (позначення), сигніфікативну (узагальнення), комунікативну (передавання в часі і просторі спеціального знання та ін.), прагматичну (експресивно-емоційні вирази, які впливають на слухача). Воно є основною номінативною одиницею, до того ж — мінімальною, що відбиває початковий етап членування реальної дійсності. Саме в слово закладався зміст пізнавальної діяльності носіїв мови» [2]. Слово може відображати певний елемент дійсності безпосередньо чи шляхом встановлення певного зв'язку між предметом дійсності та іншим словом.

Лінгвісти наголошують, що номінація є первинним процесом пізнання речей, явищ та їх позначання, тобто перший етап закріплення результатів пізнання в мовному знакові, без якого, природно, не може функціонувати понятійна система людини.

Номінація, опосередкована мисленням, завжди змістовна і як така природно включається в процеси знакоутворення, у процеси репрезентації об'єктивного світу і його фрагментів [1].

Нескінченно адаптуючись у безперервно змінюваних комунікативних ситуаціях, мова зберігає стабільність, яка забезпечує порозуміння. Закріплення в знаковій формі результатів пізна-

вальної діяльності людини можливе тільки в умовах комунікації. Саме тому номінативна діяльність і номінація не можуть розглядатися як самостійні й незалежні від комунікативної.

Опис номінації виявляється можливим тільки у випадку — якщо розглядати її як єдиний і сукупний з комунікацією процес.

У процесі розроблення цих методичних рекомендацій мовлення розглядалося як засіб називання усіх предметів, ознак, дій, кількості, усього навколишнього світу. Це — так званий процес лінгвалізації або омовлення світу [9].

Нами розроблено орієнтовну модель навчання дітей з порушенням інтелектуального розвитку помірного ступеня, яка враховує послідовність уведення просторових знаків і символів в залежності від їхньої складності та типів засвоєння [4; 5]. Процес такого навчання передбачає чотири етапи, які детально описані нами раніше [3].

Під час формування комунікативної діяльності у дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку помірного ступеня значна увага повинна приділятися розвитку розуміння мовлення, його сприймання, накопиченню запасу мовних засобів. Перший етап передбачав ознайомлення з просторовими знаками та символами.

У процесі ознайомлення з просторовими знаками та символами діти з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню навчаються вслухатися та сприймати мовленнєве звернення дорослих, розуміти його зміст. Також більш усвідомленому засвоєнню інформації сприяє використання різноманітних ігрових ситуацій, поєднання відповідей з практичними діями таких дітей. При цьому використовуються прийоми повторення слів за дорослим, прийом називання (себе, дорослих, знайомих просторових знаків та символів), прийом звуконаслідування, прийом спонукання до звуконаслідування, співвідношення слова з просторовим знаком та символом, багаторазового індивідуального та хорového промовляння. Другий етап передбачає роботу із зображеннями (фотографії, предметні кольорові малюнки, предметні контурні малюнки, предметно-дійові малюнки, піктограми).

При цьому основним методом є його розглядання у змісті бесіди педагога. Акценти робляться на формуванні вміння впізнавати графічні зображення назв просторових знаків та символів, знаходження їх буквенного та піктограмного зображення серед графічних малюнків та у предметно-просторовому середовищі. Дітей навчають давати узагальнені назви, виконувати практичні дії з мовленнєвим описом, самостійно складати схеми з мовленнєвим описом.

Схема — це комплекс зображень у поетапному алгоритмі дій певного процесу за допомогою предметних кольорових / контурних малюнків, слів, коротких речень (1–3 слова), які позначають операції. Проста схема складається з одного типу просторових знаків та символів, наприклад предметні малюнки. Наступний рівень складності у схемі передбачає предметні малюнки, їх підписи, напрям руху. Важливо дотримуватися принципу послідовності.

Корекційна робота є ефективнішою, якщо здійснюється у формі підгрупових занять загальною тривалістю 35–45 хвилин.

Під час занять важливу роль відіграє процес наслідування та копіювання. Завдання педагога полягає в тому, щоб навчити дитину імітувати звуки, наслідувати дії, копіювати вираз обличчя. Починати доцільно з тих звуків і дій, які дитина вміє відтворювати. Продемонструвати дитині модель наслідування можна на прикладі, наслідуючи дії дитини.

Перший та другий етап може тривати до трьох місяців, в залежності від динаміки успішності навчання — третій етап може проходити швидше. Звуки необхідно супроводжувати діями, імітаційними іграми. Це значно краще спонукає дитину до участі у спілкуванні. А роботу над певним звуком, дією тощо, слід продовжувати протягом певного часу (не менше двох тижнів).

Під час вибору слів для засвоєння дитиною слід керуватися правилом: слова мають означати предмети, які можна обстежити руками, і які зустрічаються не лише в класі, а й вдома, на прогулянці.

Основним завданням дорослого є стимулювання дитини до використання мовлення в процесі виконання власних дій. До-

статньо уваги слід приділити для пошуку та виокремлення із навколишнього предметно-просторового середовища смислових одиниць: просторові знаки та символи, їхнє вербальне означення. Звертаємо увагу, що упродовж попередніх етапів навчання [3], графічні позначення слів присутні на окремих картках, однак увага до називання слів найбільше приділяється на третьому етапі: більше говорить дитина. Навчальне предметно-просторове середовище активно доповнюють графічними позначеннями слів, називають опорні слова.

Назви тем до занять використовують ті ж самі, які запропоновані для вивчення на попередньому етапі навчання, але їхній зміст істотно доповнюється. Нами пропонуються вправи для розвитку загальних мовленнєвих навичок, мовленнєві ігри, творчі пошукові завдання з описом [6; 7]. Застосування знань у практичній діяльності стає можливим за умови щоденного виконання корекційних вправ під час різних режимних та виховних моментів. Тому ефективним є проведення цієї роботи по 5 хв. під час різних занять упродовж дня.

4.1. Орієнтовні корекційно-розвиткові заняття з формування комунікативної діяльності у дітей з порушенням інтелектуального розвитку помірною ступеня

Мета:

навчальна: сформувати вміння повторювати назви просторових знаків та символів, впізнавати їх за назвою, самостійно їх називати; впізнавати просторові знаки та символи в межах практичної ситуації і вказувати на їх призначення, знаходити їх в умовах школи та громадських місцях, пояснювати, що вони означають і яким є їх практичне призначення;

корекційно-розвиткова: корекція усного та формування жестового мовлення у дітей, в яких не вдалося сформувати навички вербального спілкування (звуковимова, лексична та граматична будова);

виховна: вивчення правил спілкування з дорослим та з однолітками, «ввічливих» слів; формування контакту очей при спілкуванні, відповідної змісту ситуації міміки та жестів.

Провідна діяльність: називання, пояснення, описування, порівняння, узагальнення, спілкування.

Орієнтовні просторові знаки та символи: предметні контурні малюнки, сюжетні малюнки, прості схеми, в яких присутні елементи піктограм, знаково-символічні зображення, які зустрічаються в умовах закладу та громадських місць.

Вправи: ідентифікація знаків та символів; вибір потрібного символу з двох (трьох, чотирьох); 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.

Завдання: чергування в класі, в їдальні.

КОРЕКЦІЙНЕ ЗАНЯТТЯ 1

Організаційний момент

Педагог розкладає на своєму допоміжному столі дидактичні матеріали, так, щоб дитина їх не бачила до початку роботи з ними. Розвивати вміння концентрувати увагу та реагувати на звернення оточуючих можна лише після того, як дитина навчиться дивитися в очі співрозмовнику, реагувати на своє ім'я, на звернення до неї.

Щоб спонукати дитину уважно слухати, реагувати на слова чи дії педагога необхідно дотримуватися певних правил, зокрема: по можливості прибирати все, що відволікає увагу; розповідати дитині про те, що відбувається на цей момент — кілька коротких, простих і виразних фраз. Необхідно дати дитині час для зворотної реакції. Якщо після першої, або навіть кількох спроб, дитина не відреагує на звернення, потрібно спробувати змінити тон, торкнутися її рукою за руку (лікоть, плече). Педагог має демонструвати дитині, як він радіє, коли вона дивиться на нього і реагує на його слова. Дитина повинна знати, що спілкування — це приємно.

Корекційна зарядка

Мета: активізація позитивних емоцій; формувати емоційно-позитивне ставлення до звуконаслідування дорослого; активізація

уваги в межах аналізаторних систем (зорова, слухова) — зосередження уваги на процесі дуття, формувати вміння дуети, артикуляції звуків (візуально та дотиково), дослідження вібрації голосової складки, використанні звуків у різних практичних ситуаціях; розвиток органів артикуляції; формування вміння досліджувати букви на дотик.

Вправа «Пальчики зустрілись»

Педагог прикладає вказівний палець правої руки дитини до вказівного пальця її лівої руки — натискає кожен палець по черзі. При цьому дорослий промовляє «Наші пальчики зустрілись, доторкнулись та розбіглись!». Повторює дію так само на іншій руці.

Артикуляційна вправа «Гребінець»

Нижніми зубками «розчесати» верхню губу, а потім верхніми зубками — нижню. Рахунок: 1–2.

Зосередження уваги на графічному зображенні назв знаків та символів. Мета: *активізувати пізнавальний інтерес дитини до назв знаків та символів, які будуть вивчатися на занятті; опису їх місця знаходження та практичному застосуванні.*

Педагог розкладає перед дитиною фотографії з підписами імен дітей та педагогів під ними; фотографії предметів з підписами їхніх назв, фотографії кімнат / їх частин (навчальної кімнати, навчального класу, їдальні, гігієнічної кімнати, коридору тощо). Одночасно голосно називає їх. Просить дитину обводити пальцем зображення слів названих педагогом.

Педагог бере в свою руку одну фотографію із зображенням дитини з класу / групи, піднімає на рівні очей дитини, голосно називає її, кріпить за допомогою магніту на дошку. Просить дитину повторити ім'я дитини, яка зображена на фотографії.

Основна частина заняття

Практичні вправи з малюнками та рисунками просторових знаків та символів. Впізнання та називання назв знаків та символів.

Мета: формування пошукових способів орієнтування у графічних зображеннях назв знаків та символів; формування зацікавленості до них в цілому, зорове впізнання, їх розрізнення та називання; співвідношення графічного позначення назв знаків та символів з рисунками (пиктограмами) та схематичними зображеннями; зосередження уваги на звуках, словах.

Вправа «Впізнай та назви своє ім'я»

Педагог розкладає на столі перед дитиною дві фотографії (портрет): на одній — зображення дитини, на іншій — зображення іншої дитини. Демонструє фотографію із зображенням дитини, піднімає ближче до очей, одночасно голосно промовляє: «Це Іра. Іра дівчинка. Іра охайна. Іра любить розглядати свої фотографії. Поглянемо на неї». Робить паузу на 10 секунд. Звертається до дитини: «Хто це? Повтори за мною — Іра».

Кладе фото на стіл біля іншого фото, звертається до дитини: «Де Іра?», дитина шукає поглядом по столі, розводить руками. Якщо дитина не впізнає свою фотографію, дорослий промовляє «Ось Іра!», називає та підсуває ближче до дитини, просить повторити ім'я.

Педагог продовжує озвучувати вербальні інструкції до дитини: «Дай фото Іри». «Візьми фото із дівчинкою Ірою». «Поклади своє фото на місце». «Встав фото в шаблон». «Назви своє ім'я». «Покажи, де написано твоє ім'я?».

Вправа на впізнання дітей та їх імен»

Дидактичний матеріал: портретні кольорові фотографії дітей з групи/класу, підписи імен дітей під фото, картки з іменами дітей.

Педагог показує фото з написом імені дитини з групи / класу та голосно вимовляє її ім'я, намагаючись аби дитина глянула у його бік. Якщо дитина не повертає голову в його бік, то педагог злегка повертає голову дитини своєю рукою.

Вправа на впізнавання педагогів та їх імен

Педагог показує фото з написом імені педагога та голосно вимовляє її ім'я, намагаючись аби дитина глянула у її бік. Якщо дитина не повертає голову в її бік, то педагог злегка повертає голову дитини своєю рукою.

Називання та групування графічних зображень назв

Мета: називання та групування графічних зображень назв, виокремленні графічних зображень назв знаків та символів у предметно-просторовому середовищі.

Динамічна вправа «Скільки нас»

Педагог розміщує дітей по колу. Дає інструкцію дітям: «Діти, зараз ми порахуємо нас. Один, два, три. Повторюйте за мною — один, два, три». При цьому подає картку із зображенням цифри кожній дитині, яка є в колі, та показує пальцем. «А зараз дітки, підійдіть до своїх цифр, які знаходяться на дошці. Візьміть такі самі. Назвіть їх. Хто голосніше?».

Ігрові навчальні ситуації

Дістань — сховай: «Великий-маленький», «Цікава коробочка», «Мішечок з подарунками», «Цукерниця», «Сховай предмет».

Склади — розбери — назви: «Склади і назви картинку».

Кинь — злови: «Кинь м'яч», «Лови кульку».

Підніми, збери: «Підніми коврик», «Збери схожі предмети».

Знайди — сховай: «Що в лоточку», «Сховай в долоньки».

Робота зі схемами та робота в предметно-просторовому середовищі з мовленнєвим супроводом

Мета: самостійне моделювання процесу дій з використанням рисунків, схематичних зображень, процесу змодельованого у схемі; називання узагальнюючих слів; називання місцезнаходження графічного (буквенного) позначення знаків та символів у предметно-просторовому середовищі.

Практична вправа «Я мию руки»

Дидактичний матеріал: схема процесу «Я мию руки» для I етапу навчання (4–5 елементів) (відкрити кран, змочити руки, закрити кран, витерти руки рушником). На одному аркуші зображені по черзі дії. Окремо розрізані картки з діями (комплект для дитини).

Педагог по черзі викладає картки із зображенням однієї дії та надписом її назви. Називає їх. Далі забирає одну картку. Запитує «Що я забрав?», «Назви, що намальовано на картинці». «Поклади на місце». «Назви, що робить хлопчик». «Що це».

Процес «Я мию руки» з більшою кількістю елементів для наступного етапу навчання (8–9 елементів):

1. Відкрити кран.
2. Змочити руки.
3. Взяти мило.
4. Намочити руки з милом.
5. Покласти мило.
6. Потерти руки.
7. Змити руки.
8. Витерти в рушник.

Релаксаційні завдання закріплення уявного способу

Проводиться із закритими очима дітей для зосередження на відчуттях.

Дитина закриває очі, педагог пропонує послухати побутові звуки (два). Далі дитина відкриває очі показує картинку, на якій зображений предмет, звук якого вона прослухала.

Робота з зошитом

Мета: застосовування засвоєних знань у практичній діяльності, повторення та закріплення матеріалу; формування способів орієнтування у практичних діях із знаками та символами.

Педагог звертається до дитини з проханням знайти зошит на столі, відкрити його, взяти олівець, який до вподоби, та обвести пальчиком своє ім'я на малюнку.

Експерсії по закладу

Мета: орієнтування в предметно-просторовому середовищі за графічними позначеннями назв знаків та символів, їх впізнання та називання.

Педагог бере дитину за руку, веде по коридору закладу, звертає уваги дитини на дверні надписи, інші позначення, які є на дверях.

Підсумкова частина

Мета: фіксація ступеню досягнення мети заняття, формування мети наступного заняття.

Педагог робить записи з відмітками стану виконання завдань дитиною під час заняття.

Робота з батьками

Мета: демонстрація виконаних дитиною завдань, спільне виконання тих завдань, які не виконала дитина самостійно в зошиті.

Педагог пропонує мамі сісти за стіл поряд з дитиною і запропонувати їй показати, що вона робила сьогодні на занятті і що їй сподобалося. Разом допрацьовують роботу.

КОРЕКЦІЙНЕ ЗАНЯТТЯ 2

Корекційна зарядка

Мета: *активізація позитивних емоцій; формувати емоційно-позитивне ставлення до звуконаслідування дорослого; активізація уваги в межах аналізаторних систем (зорова, слухова) — зосередження уваги на процесі дуття, формувати вміння дутти, артикуляції звуків (візуально та дотиково), дослідження вібрації голосової складки, використанні звуків у різних практичних ситуаціях; розвиток органів артикуляції; формування вміння досліджувати букви на дотик.*

Вправа «Ось мої руки»

Педагог розгладжує долоньку дитини, розсуває трішки пальчики, прикладає руки дитини одну до одної, так щоб пальчики

лівої руки торкнулись пальчиків правої руки, промовляючи: «Одночасно торкаємось подушечок пальців лівої та правої руки». Повторити кілька разів.

Артикуляційна вправа «Каченя»

Випнути губи вперед, розтягнуті, неначе в посмішці. Рахунок: 1–2–3–4–5–6–7–8–9–10.

Зосередження уваги на графічному зображенні назв знаків та символів

Мета: активізувати пізнавальний інтерес дитини до назв знаків та символів, які будуть вивчатися на занятті; опису їх місця знаходження та практичному застосуванні.

Педагог розкладає перед дитиною фотографії з підписами імен дітей та педагогів під ними; фотографії предметів з підписами їхніх назв, фотографії кімнат / їх частин (навчальної кімнати, навчального класу, їдальні, гігієнічної кімнати, коридору тощо) (набір 1). Одночасно голосно називає їх. Просить дитину обводити пальцем зображення слів названих педагогом.

Педагог бере в свою руку одну фотографію із зображенням дитини з класу / групи, піднімає на рівні очей дитини, голосно називає її, кріпить за допомогою магніту на дошку. Просить дитину повторити ім'я дитини, яка зображена на фотографії.

Основна частина

Практичні вправи з малюнками та рисунками просторових знаків та символів. Впізнання та називання назв знаків та символів.

Мета: формування пошукових способів орієнтування у графічних зображеннях назв знаків та символів; формування зацікавленості до них в цілому, зорове впізнання, їх розрізнення та називання; співвідношення графічного позначення назв знаків та символів з рисунками (пиктограмами) та схематичними зображеннями; зосередження уваги на звуках, словах.

Вправа «Знайди та назви вчителя»

Педагог викладає на столі перед дитиною 3 фотографії (пор-

трет): на одній — зображення дитини, на другій — зображення іншої дитини, на третій — зображення вчителя. Демонструє фотографію із зображенням дитини, піднімаю ближче до очей, одночасно промовляє: «Це дівчинка Іра. Іра охайна. Іра любить розглядати свої фотографії». Кладе фото на місце. По черзі демонструє наступних два фото та коментує їх зображення.

Педагог продовжує озвучувати вербальні інструкції до дитини: «Дай фото вчителя». «Поклади фото вчителя біля фото з Ірою». «Назви ім'я вчителя».

Вправа «Впізнання дітей та їх імен»

Дидактичний матеріал: портретні кольорові фотографії дітей.

Педагог показує кілька фото з написами імен дітей з групи / класу голосно вимовляє по черзі їх імена, намагаючись аби дитина глянула у їх бік. Повторити кілька разів.

Впізнання педагогів та їх імен

Педагог показує кілька фото з написами імен педагогів. Голосно вимовляє по черзі їх імена, намагаючись аби дитина глянула у їх бік.

Називання та групування графічних зображень назв

Мета: називання та групування графічних зображень назв, виокремленні графічних зображень назв знаків та символів у предметно-просторовому середовищі.

Динамічна вправа «Знайди таку саму та назви предмет»

Педагог дає по одній картинці, на якій зображені предмети з підписами їхніх назв, таких, які є в групі / класі. Дає інструкцію «Діти, назвіть що намальовано на картинці. Покладіть до такого ж предмету, що є в групі / класі. Нумо, хто швидше справиться». Педагог бере картинку собі, біжить до предмету в куточку класу, кладе там, оголошує назву предмету. Хто з дітей швидше виконає правильно завдання педагог дарує наклейку.

Ігрові навчальні ситуації

«Переклади, як я. Назви іграшки», «Зроби як я», «Чого не вистачає?», «Що змінилось?».

Робота зі схемами та робота в предметно-просторовому середовищі з мовленнєвим супроводом

Мета: *самостійне моделювання процесу дій з використанням рисунків, схематичних зображень, процесу змодельованого у схемі; називання узагальнюючих слів; називання місцезнаходження графічного (буквенного) позначення знаків та символів у предметно-просторовому середовищі.*

Практична вправа «Я мию руки»

Дидактичний матеріал: схема процесу «Я мию руки» для I етапу навчання (4–5 елементів) (відкрити кран, змочити руки, закрити кран, витерти руки в рушник). На одному аркуші зображені по черзі дії. Окремо розрізані картки з діями (комплект для дитини).

Педагог по черзі викладає картки із зображенням однієї дії та надписом її назви. Називає їх. Далі забирає одну картку. Запитує «Що я забрав?», «Назви, що намальовано на картинці». «Поклади на місце». «Назви, що робить хлопчик». «Що це».

Процес намилювання рук:

1. Взяти мило.
2. Намочити руки з милом.
3. Поклали мило.
4. Потерли руки.
5. Змити руки.

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

Дитина закриває очі, педагог пропонує послухати побутові звуки (два). Далі дитина відкриває очі показує картинку, на якій зображений предмет, звук якого вона прослухала.

Робота з зошитом

Мета: застосування засвоєних знань у практичній діяльності, повторення та закріплення матеріалу; формування способів орієнтування у практичних діях із знаками та символами.

Педагог пропонує дитині знайти малюнки, які вивчали сьогодні на занятті, обвести їх назви олівцем та назвати.

Експерсії по закладу

Мета: орієнтування в предметно-просторовому середовищі за графічними позначеннями назв знаків та символів, їх впізнання та називання.

Педагог пропонує дитині піти разом на коридор та знайти навчальну кімнату, в якій проводяться рухливі ігри.

Підсумкова частина

Мета: фіксація ступеню досягнення мети заняття, формування мети наступного заняття.

Педагог робить записи з відмітками стану виконання завдань дитиною під час заняття.

Робота з батьками

Мета: демонстрація виконаних дитиною завдань, спільне виконання тих завдань, які не виконала дитина самостійно в зошиті.

Педагог пропонує мамі сісти за стіл поряд з дитиною і запропонувати їй показати, що вона робила сьогодні на занятті і що їй сподобалося. Разом допрацьовують роботу.

КОРЕКЦІЙНЕ ЗАНЯТТЯ 3

Корекційна зарядка

Мета: активізація позитивних емоцій; формувати емоційно-позитивне 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; роз-

виток органів артикуляції; формування вміння досліджувати букви на дотик.

Вправа «Вухо — ніс»

За командою «Вухо» дитина повинна схопитися рукою за вухо, за командою «ніс» — за ніс. Дорослий показує на собі, потім виконує дії разом з дитиною, але через якийсь час повинен «припуститися помилки». Дитина, не звертаючи увагу на помилки дорослого, повинна показувати тільки ту частину обличчя, яку назвав дорослий.

Артикуляційна вправа «Вареник»

Випнути губи, як у попередній вправі. Промасажувати їх, щипаючи пучками пальців, неначе зліплювати вареник. Рахунок: 1–2–3–4–5–6–7–8–9–10.

Зосередження уваги на графічному зображенні назв знаків та символів: *активізувати пізнавальний інтерес дитини до назв знаків та символів, які будуть вивчатися на занятті; опису їх місця знаходження та практичному застосуванні.*

Педагог розкладає перед дитиною фотографії з підписами імен дітей та педагогів під ними; фотографії предметів з підписами їхніх назв, фотографії кімнат / їх частин (навчальної кімнати, навчального класу, їдальні, гігієнічної кімнати, коридору тощо) (набір 2). Одночасно голосно називає їх. Просить дитину обводити пальцем зображення слів названих педагогом.

Педагог бере в свою руку одну фотографію із зображенням дитини з класу / групи, піднімає на рівні очей дитини, голосно називає її, кріпить за допомогою магніту на дошку. Просить дитину повторити ім'я дитини, яка зображена на фотографії.

Основна частина

Практичні вправи з малюнками та рисунками просторових знаків та символів

Впізнавання та називання назв знаків та символів

Мета: *формування пошукових способів орієнтування у графічних*

зображеннях назв знаків та символів; формування зацікавленості до них в цілому, зорове впізнавання, їх розрізнення та називання; співвідношення графічного позначення назв знаків та символів з рисунками (пиктограмами) та схематичними зображеннями; зосередження уваги на звуках, словах.

Вправа «Знайди таку саму»

Педагог кладе на столі перед дитиною кілька фотографій. Дає дитині одну фотографію. Дає вербальну інструкцію: «Знайди таку саму. Хто це?».

Вправа «Впізнавання дітей та їх імен»

Дидактичний матеріал: портретні кольорові фотографії дітей з групи / класу, підписи імен дітей під фото, картки з іменами дітей.

Педагог голосно вимовляє імена дітей з групи / класу. Одночасно подає фотографію дитини з написом її імені (з групи / класу), скеровує домінуючу руку дитини, щоб та її взяла і передала дитині, якій відповідає фото та назване ім'я.

Впізнавання педагогів та їх імен

Педагог голосно вимовляє імена педагогів. Одночасно подає фотографію педагога з написом її імені (з групи / класу), скеровує домінуючу руку дитини, щоб та її взяла і передала педагогу, якій відповідає фото та назване ім'я.

Називання та групування графічних зображень назв

Мета: *називання та групування графічних зображень назв, виокремленні графічних зображень назв знаків та символів у предметно-просторовому середовищі.*

Динамічна вправа «Підбери та назви пару предметів»

Педагог дає по одній картинці, на якій зображенні предмети з підписами їхніх назв. Наприклад, зображення чашок двох кольорів (жовтий, червоний). Перед заняттям розкладає картки із зображенням тарілочок таких кольорів у різних куточках гру-

пи / класу. Дає інструкцію «Діти, назвіть, що намальовано на картинці. Знайдіть пару. Нумо, хто швидше справиться». Педагог бере картинку собі, біжить до предмету в куточку класу, кладе там, оголошує назви двох зображених предметів. Хто з дітей швидше виконає правильно завдання педагог дарує наклейку.

Теми для зображень: їжа, овочі / фрукти, іграшки, посуд, гігієнічні засоби, одяг, взуття, транспорт, технічні прилади (телевізор, пульт, пральна машина тощо), меблі.

Ігрові навчальні ситуації

Відкрий — закрій: «Знайди коробочку». «Відкрий коробочку», «Знайди двері в кімнаті». «Відкрий двері». «Назви предмет».

Робота зі схемами та робота в предметно-просторовому середовищі з мовленнєвим супроводом

Мета: самостійне моделювання процесу дій з використанням рисунків, схематичних зображень, процесу змодельованого у схемі; називання узагальнюючих слів; називання місцезнаходження графічного (буквеного) позначення знаків та символів у предметно-просторовому середовищі.

Практична вправа «Я мию руки»

Дидактичний матеріал: схема процесу «Я мию руки» для 1 етапу навчання (4–5 елементів) (відкрити кран, змочити руки, закрити кран, витерти руки рушником). На одному аркуші зображені по черзі дії. Окремо розрізані картки з діями (комплект для дитини).

Педагог по черзі викладає картки із зображенням однієї дії та надписом її назви. Називає їх. Далі забирає одну картку. Запитує «Що я забрав?», «Назви, що намальовано на картинці». «Поклади на місце». «Назви, що робить хлопчик». «Що це».

Процес витирання рук рушником:

1. Зняти рушник.
2. Витерти руки.
3. Повісити рушник.

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

Дитина закриває очі, педагог пропонує послухати побутові звуки (два). Далі дитина відкриває очі показує картинку, на якій зображений предмет, звук якого вона прослухала.

Робота з зошитом

Мета: застосовування засвоєних знань у практичній діяльності, повторення та закріплення матеріалу; формування способів орієнтування у практичних діях із знаками та символами.

Педагог пропонує дитині знайти зошит, відкрити на сторінці, де намальовані діти в грі. Пропонує закреслити назви слів під малюнками та назвати ці зображення.

Екскурсії по закладу

Мета: орієнтування в предметно-просторовому середовищі за графічними позначеннями назв знаків та символів, їх впізнання та називання.

Педагог пропонує дитині знайти в коридорі кімнату, де ростуть квіти та вазони.

Підсумкова частина

Мета: фіксація ступеню досягнення мети заняття, формування мети наступного заняття.

Педагог робить записи з відмітками стану виконання завдань дитиною під час заняття.

Робота з батьками

Мета: демонстрація виконаних дитиною завдань, спільне виконання тих завдань, які не виконала дитина самостійно в зошиті.

Педагог пропонує мамі сісти за стіл поряд з дитиною і запропонувати їй показати, що вона робила сьогодні на занятті і що їй сподобалося. Разом допрацьовують роботу.

КОРЕКЦІЙНЕ ЗАНЯТТЯ 4

Корекційна зарядка

Мета: активізація позитивних емоцій; формувати емоційно-позитивне 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 вміння досліджувати букви на дотик.

Дихальна вправа «Кулька»

Педагог пропонує дитині надути щоки. Повільно, плавно випускати повітря через губи, витягнуті вперед.

Педагог включає аудіозапис з тією ж вправою.

Артикуляційна вправа «Кролик»

Педагог пропонує дитині підняти верхню губу, оголивши верхні зуби. Рахунок: 1–2. Повтори кілька разів.

Зосередження уваги на графічному зображенні назв знаків та символів: активізувати пізнавальний інтерес дитини до назв знаків та символів, які будуть вивчатися на занятті; опису їх місця знаходження та практичному застосуванні.

Педагог розкладає перед дитиною фотографії з підписами імен дітей та педагогів під ними; фотографії предметів з підписами їхніх назв, фотографії кімнат / їх частин (навчальної кімнати, навчального класу, їдальні, гігієнічної кімнати, коридору тощо) (набір 3). Одночасно голосно називає їх. Просить дитину обводити пальцем зображення слів, названих педагогом.

Педагог бере в свою руку одну фотографію із зображенням дитини з класу / групи, піднімає на рівні очей дитини, голосно називає її, кріпить за допомогою магніту на дошку. Просить дитину повторити ім'я дитини, яка зображена на фотографії.

Основна частина

Практичні вправи з малюнками та рисунками просторових знаків та символів

Впізнавання та називання назв знаків та символів

Мета: формування пошукових способів орієнтування у графічних зображеннях назв знаків та символів; формування зацікавленості до них в цілому, зорове впізнавання, їх розрізнення та називання; співвідношення графічного позначення назв знаків та символів з рисунками (пиктограмами) та схематичними зображеннями; зосередження уваги на звуках, словах.

Вправа «Підбери та назви картинку»

Педагог демонструє дитині кольорову картинку із зображенням обличчя дівчинки та підписом «дівчинка», промовляє «Дівчинка». Просить дитину повторити за ним: «Дівчинка». Підкладає картинку до фотографії дитини.

Вправа «Впізнавання дітей та їх імен»

Дидактичний матеріал: портретні кольорові фотографії дітей з групи / класу, підписи імен дітей під фото, картки з іменами дітей.

Педагог називає ім'я дитини (з групи / класу), яку повинна впізнати дитина. Одночасно подає картку з написом імені дитини, щоб та її взяла і передала дитині, якій відповідає назване ім'я.

Впізнавання педагогів та їх імен

Педагог називає ім'я педагога (з групи / класу), якого повинна впізнати дитина. Одночасно подає картку з написом імені педагога, щоб та її взяла і передала педагогу, якому відповідає назване ім'я.

Називання та групування графічних зображень назв

Мета: називання та групування графічних зображень назв, виокремленні графічних зображень назв знаків та символів у предметно-просторовому середовищі.

Теми для зображень: їжа, овочі/фрукти, іграшки, посуд, гігієнічні засоби, одяг, взуття, транспорт, технічні прилади (телевізор, пульт, пральна машина тощо), меблі.

Вправа «Розглянь і назви»

Матеріали до вправи: 2 зображення накладені одне на одного.

Педагог дає інструкцію: «Розглянь малюнок. Які предмети сховалися? Назви їх і обведи по контуру паличкою.

Вправа «Допоможемо мамі»

Педагог дає інструкцію: «Вибери ті предмети, які потрібні для того, щоб чистити зуби? (на загальній картинці має бути більше картинок).

Ігрові навчальні ситуації

Кинь — злови: «Кинь мішечок», «Злови червону кульку».

Робота зі схемами та робота в предметно-просторовому середовищі з мовленнєвим супроводом

Мета: самостійне моделювання процесу дій з використанням рисунків, схематичних зображень, процесу змодельованого у схемі; називання узагальнюючих слів; називання місцезнаходження графічного (буквенного) позначення знаків та символів у предметно-просторовому середовищі.

Практична вправа «Я мию руки»

Дидактичний матеріал: схема процесу «Я мию руки» для I етапу навчання (4–5 елементів) (відкрити кран, змочити руки, закрити кран, витерти руки рушником). На одному аркуші зображені по черзі дії. Окремо розрізані картки з діями (комплект для дитини).

Педагог по черзі викладає картки із зображенням однієї дії та надписом її назви. Називає їх. Далі забирає одну картку. Запитує «Що я забрав?», «Назви, що намальовано на картинці». «Поклади на місце». «Назви, що робить хлопчик». «Що це».

Ситуації перед миттям рук:

«Миємо руки після того, як:

1. Погуляли на вулиці.
2. Малювали фарбами.
3. Виконували працю: підмітали підлогу, витирали дошку, доглядали за квітами.
4. Гralися з тваринами.

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

Дитина закриває очі, педагог пропонує послухати побутові звуки (два). Далі дитина відкриває очі показує картинку, на якій зображений предмет, звук якого вона прослухала.

Робота з зошитом

Мета: застосування засвоєних знань у практичній діяльності, повторення та закріплення матеріалу; формування способів орієнтування у практичних діях із знаками та символами.

Вправа «Допоможи дівчинці»

На сюжетній картинці зображено дівчинку, яка витирає обличчя рушником.

Інструкція: «З'єднай лініями однакові рушнички. Рушничок, який немає пари — розфарбуй».

Екскурсії по закладу

Мета: орієнтування в предметно-просторовому середовищі за графічними позначеннями назв знаків та символів, їх впізнання та називання.

Педагог пропонує дитині / дітям ознайомитися з ігровою кімнатою та назвати улюблені ігри та героїв.

Підсумкова частина

фіксація ступеню досягнення мети заняття, формування мети наступного заняття.

Робота з батьками

Мета: демонстрація виконаних дитиною завдань, спільне виконання тих завдань, які не виконала дитина самостійно.

КОРЕКЦІЙНЕ ЗАНЯТТЯ 5

Корекційна зарядка

Мета: активізація позитивних емоцій; формувати емоційно-позитивне ставлення до звуконаслідування дорослого; активізація уваги в межах аналізаторних систем (зорова, слухова) — зосередження уваги на процесі дуття, формувати вміння дуети, артикуляції звуків (візуально та дотиково), дослідження вібрації голосової складки, використанні звуків у різних практичних ситуаціях; розвиток органів артикуляції; формування вміння досліджувати букви на дотик.

Дихальна вправа «Хом'як»

Педагог просить дитину поперемінно надувати щоки. Повторити кілька разів.

Артикуляційна вправа «Мавпеня»

Педагог просить дитину випнути назовні нижню губу так, щоб оголилися зуби. Рахунок: 1—2. Повторити кілька разів.

Зосередження уваги на графічному зображенні назв знаків та символів.

Мета: активізувати пізнавальний інтерес дитини до назв знаків та символів, які будуть вивчатися на занятті; опису їх місця знаходження та практичному застосуванні.

Педагог розкладає перед дитиною фотографії з підписами імен дітей та педагогів під ними; фотографії предметів з підписами їхніх назв, фотографії кімнат / їх частин (навчальної кімнати, навчального класу, їдальні, гігієнічної кімнати, коридору тощо). Одночасно голосно називає їх. Просить дитину обводити пальцем зображення слів названих педагогом.

Педагог бере в свою руку одну фотографію із зображенням

дитини з класу / групи, піднімає на рівні очей дитини, голосно називає її, кріпить за допомогою магніту на дошку. Просить дитину повтори ім'я дитини, яка зображена на фотографії.

Основна частина

Практичні вправи з малюнками та рисунками просторових знаків та символів

Впізнавання та називання назв знаків та символів

Мета: формування пошукових способів орієнтування у графічних зображеннях назв знаків та символів; формування зацікавленості до них в цілому, зорове впізнавання, їх розрізнення та називання; співвідношення графічного позначення назв знаків та символів з рисунками (пiктограмами) та схематичними зображеннями; зосередження уваги на звуках, словах.

Вправа «Впізнай вихователя»

Педагог демонструє кольорову картинку із зображенням обличчя дорослого та написом «дорослий». Голосно промовляє «Дорослий», підкладає її до фотографії вчителя. Потім кладе в руку дитині її фотографію і просить «Підклади слово до картинки, яка підходить. Назви хто Іра?».

Вправа «Впізнавання дітей та їх імен»

Дидактичний матеріал: портретні кольорові фотографії дітей з групи / класу, підписи імен дітей під фото, картки з іменами дітей.

Педагог називає ім'я дитини (з групи / класу), просить дитину голосно повтори за ним та показати дитину.

Впізнавання педагогів та їх імен

Педагог називає ім'я педагога (з групи / класу), просить дитину голосно повтори за ним та показати його фотографію.

Називання та групування графічних зображень назв

Мета: називання та групування графічних зображень назв, виокремленні графічних зображень назв знаків та символів у предметно-просторовому середовищі.

Вправа «Біля дзеркала»

Педагог дає інструкцію: «Скажи, хто стоїть перед дзеркалом? Що лежить за дзеркалом? Що лежить зліва від дзеркала? А що — справа?»

Вправа «Що ближче / далі?»

Інструкція: «Який предмет ближчий до тебе? Який — далі від тебе?»

Ігрові навчальні ситуації

Пошук — ховання, діставання: «дістань кульку», «Сховай червоне мило», «Сховай руки за спину», «Сховай руки під стіл», «Знайди такий же малюнок».

Котиться — не котиться: «Покотимо по столику», «Котиться м'ячик».

Нанизування: «Буси для ляльки». Під час виконання завдання описуємо як виглядають буси, яких кольорів, спонукаємо дитину повторювати слова.

Робота зі схемами та робота в предметно-просторовому середовищі з мовленнєвим супроводом

Мета: *самостійне моделювання процесу дій з використанням рисунків, схематичних зображень, процесу змодельованого у схемі; називання узагальнюючих слів; називання місцезнаходження графічного (буквеного) позначення знаків та символів у предметно-просторовому середовищі.*

Практична вправа «Я мию руки»

Дидактичний матеріал: схема процесу «Я мию руки» для I етапу навчання (4–5 елементів) (відкрити кран, змочити руки, закрити кран, витерти руки рушником). На одному аркуші зображені по черзі дії. Окремо розрізані картки з діями (комплект для дитини).

Педагог по черзі викладає картки із зображенням однієї дії та надписом її назви. Називає їх. Далі забирає одну картку. Запитає «Що я забрав?», «Назви, що намальовано на картинці». «Поклади на місце». «Назви, що робить хлопчик». «Що це».

В яких випадках брудні руки?

В яких випадках чисті руки?

Чисті руки тоді, коли:

1. Ми їх вимиємо.
2. Працюємо в рукавицях.

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

Дитина закриває очі, педагог пропонує послухати побутові звуки (два). Далі дитина відкриває очі показує картинку, на якій зображений предмет, звук якого вона прослухала.

Робота з зошитом

Мета: застосовування засвоєних знань у практичній діяльності, повторення та закріплення матеріалу; формування способів орієнтування у практичних діях із знаками та символами.

Вправа «Допоможи розібратись»

Інструкція: «Обведи кружечком ті речі, які знаходяться в гігієнічній кімнаті».

Екскурсії по закладу

Мета: орієнтування в предметно-просторовому середовищі за графічними позначеннями назв знаків та символів, їх впізнання та називання.

Педагог пропонує дітям знайти кімнату для відпочинку та назвати предмети, які їм подобаються.

Підсумкова частина

Мета: фіксація ступеню досягнення мети заняття, формування мети наступного заняття.

Робота з батьками

Мета: демонстрація виконаних дитиною завдань, спільне виконання тих завдань, які не виконала дитина самостійно.

Домалювати рушничок.

Рекомендовані артикуляційні та дихальні вправи

Артикуляційна вправа «Парканчик»

Зімкнути верхні і нижні зуби, посміхнутися, повністю оголивши їх. Рахунок: 1–2–3–4–5–6–7–8–9–10.

Артикуляційна вправа «Беззуба бабця»

Варіант 1. Рот закритий. Втягнути губи всередину при стулених щелепах, розслабити м'язи. Рахунок: 1–2.

Варіант 2. Відкрити рота. Утягнути губи, а потім розслабити їх. Рахунок: 1–2.

Варіант 3. Відкрити рота. Втягнути губи й поплямкати ними.

Артикуляційна вправа «Хоботок»

Варіант 1. Випнути трубочкою напружені й зімкнені губи. Утримувати під рахунок: 1–2–3–4–5–6–7–8–9–10.

Варіант 2. Випнути губи трубочкою, а потім розслабити їх у легкій посмішці. Рахунок: 1–2.

Артикуляційна вправа «Жабка»

Варіант 1. Посміхнутись, старанно розтягуючи губки. Утримувати під рахунок: 1–2–3–4–5–6–7–8–9–10.

Варіант 2. Посміхнутись, старанно розтягуючи губи, а потім розслабити їх. Рахунок: 1–2.

Артикуляційна вправа «Хоботок — Жабка»

Чергувати вправи «Хоботок» і «Жабка», чітко артикулюючи губами звуки [y] — [i].

Артикуляційна вправа «Полоскання»

Імітувати полоскання зубів, при цьому губи не повинні випинатися. Рахунок: 1–2.

Артикуляційна вправа «Повітряна кулька»

«Надути» повітрям щоки, потім втягнути їх між щелепами. Рахунок: 1–2.

Артикуляційна вправа «Пустушка»

Стулити щелепи, випнути губи «хоботком» і прицмокувати, зліплюючи та розліплюючи губи. Рахунок: 1–2–3–4–5–6–7–8–9–10.

Артикуляційна вправа «Зупини коня»

Вимовляти звукосполучення «пррр», вібруючи губами.

Артикуляційна вправа «Ласунчик»

Імітувати губами зривання ягідок з куща.

Артикуляційна вправа «Хустинка»

Узяти хустинку губами і рухати ними вправо-вліво, неначе помахуючи. Рахунок: 1–2.

Артикуляційна вправа «Олівець»

Узяти губами олівець і написати на папері букви: А, О, У, Е, И (або намалювати коло, сонечко тощо).

Дихальна вправа «Футбол»

Губи витягнуті вперед. Здувати ватну чи пінопластову кульку на протилежний край столу. Слідкувати, щоб видихуваний струмінь повітря був цілеспрямованим, а щоки не надувались.

Дихальна вправа «Бульбашки»

Рот трохи відкрити. Широкий кінчик язика впирається у нижні зуби. Посередині язика покласти соломинку для коктейлю, кінець якої опустити у склянку з водою. Дути у соломинку так, щоб утворювались бульбашки. Слідкувати, щоб губи були нерухомими і щоки не надувались.

Дихальна вправа «На гойдалці»

На нитці прикріпити різнокольорові паперові фігурки ляльок (квіти, листочки, сніжинки тощо). Дитині потрібно силою видихуваного повітря розгойдувати їх.

Дихальна вправа «Свищик»

Підготувати чисту пляшечку. Кінчик язичка висунути так, щоб він торкався горлечка пляшечки. Зі звуком «ф-ф-ф» плавно видихати повітря у пляшечку.

Дихальна вправа «Фокус»

Рот трохи відкритий. Губи в посмішці. Язик розслаблений, у формі «лопатки» лежить на нижній губі. На кінчик язика покласти фігурку (метелика, квіточка, квадратик), різко здувати її, спрямовуючи повітряний струмінь уперед.

Ускладнення. Рот широко відкрити. Широкий язик вигнути у формі «чашечки». Покласти на кінчик носа ватку, здувати її, спрямовуючи струмінь повітря вгору. Слідкувати, щоб видихуваний струмінь повітря проходив посередині язика, а щоки не надувались.

Дихальна вправа «Повітряна кулька»

Надувати повітряні кульки, дитячі гумові іграшки: дитина набирає повітря через ніс і повільно з достатньою силою видихує його через рот в отвір іграшки.

Дихальна вправа «Зітріємо ручки»

Зліпити уявну снігову бабу, а потім дихати у долоні, вимовляючи звук «х-х-х», ніби зігрівати їх.

Дихальна вправа «Кораблик»

Підготувати паперовий кораблик. Пустити його у миску або у ванну з водою. Спочатку дитина дме на кораблик, не поспішаючи, склавши губи як для звука «ф-ф-ф». Кораблик пливе плавно. А потім ніби налітає поривчастий вітер. Дитина складає губи як для звука «п», або витягає їх трубочкою, але не надуваючи щік. Кораблик рухається швидше.

4.2. З досвіду формування комунікативної діяльності у дітей з порушенням інтелектуального розвитку помірного ступеня

Пропонуючи цикл занять з формування комунікативної діяльності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеню, далі ми виклали досвід такої роботи щоб **звернути увагу на труднощі**, які виникали на цьому шляху, та поділитися педагогічними знахідками для стимулювання активності дітей, поліпшення продуктивності їхньої діяльності.

Зазвичай заняття починалися з корекційної зарядки, у процесі якої активізувалися позитивні емоції дітей. Під час корекційної зарядки дітям пропонувалося слухання звуків мовлення людини. Зокрема, педагог шепочучи біля вуха кожної дитини по черзі, промовляв їхні імена, застосовував жест (тримав вказівний палець біля губ), просив повторити за ним. Інші діти навчалися очікувати своєї черги, спостерігали за діями дорослого та інших дітей. Ті діти, які розмовляли, могли повторити своє ім'я, посміхались. Більшість дітей спочатку не розуміли шепітне мовлення дорослого, повертали голову за ним. Позитивним було те, коли їм, попри всі труднощі, вдавалося повторити закінчення слова. В цілому, дітям подобалося виголошувати голосно власні імена, хоча не завжди вони це робили по черзі. Їм цікаво було виголошувати голосніше за іншу дитину, але називати імена дітей, які знаходилися поряд, самостійно не вдавалося, лише за допомогою дорослого.

Під час вправ, коли дітей навчали дути на підвішені предмети, на яких були імена дітей, або великі перші букви імені, вони поводитись досить активно. Кожна дитина по-своєму намагалась дути, часто допомагали собі руками, підбивали картки, щоб вони рухалися. Діти із задоволенням наслідували дії дорослого. Використовувати звуки у практичних ситуаціях (носик дме, ротик дує) навчилися упродовж 3–4 занять.

Під час зосередження уваги дітей на графічному зображенні власних імен та імен інших дітей, коли педагог пропонував підібрати слово — ім'я до фотографії — діти могли орієнтуватися в

межах двох слів, зображених на картках лише після тривалого повторення, однак швидко втрачали інтерес до них.

Активізувати пізнавальний інтерес дітей до назв знаків та символів було можливим, коли дорослий демонстрував об'ємні слова (дерев'яні, пластмасові) та підкладав до фотографій дітей. Їм більше подобалися знайомі слова, які описували місцезнаходження та мали практичне застосування.

Ідентифікувати — виділяти графічне (буквене) зображення власного імені дитини, назв статі «хлопчик», «дівчинка» під час спільного виконання практичних вправ, діти навчилися після 4–6 занять. Спочатку протягом двох занять вони навчалися правильно без допомоги педагога підбирати до однієї фотографії назву з двох запропонованих. Могли добре орієнтуватися в межах двох фотографій та двох узагальнених назв. Упродовж п'яти занять діти навчилися добре орієнтуватися у межах двох фотографій та двох узагальнених назв. Однак упізнавати слова «дорослий», «чоловік», «жінка» їм вдалося після тривалої роботи — упродовж більш, ніж 10 занять.

Одночасно діти здатні були працювати з 4–5 словами і такою ж кількістю предметних кольорових або контурних малюнків.

Розпізнавання назв частин тіла людини серед графічних малюнків та у предметно-просторовому середовищі спочатку формувалося поступово, починаючи з двох слів. Якщо перед дітьми викладалося більше карток зі словами, вони швидко відверталися, шукали поглядом інші речі, повністю втрачали інтерес до продовження роботи. Тому, під час навчання на початкових етапах роботи, а це перші три місяці, слід використовувати картки з умовою, що на одній картці зображено картинку, а під нею зображено слово-назву. Лише потім поступово можна давати окремо картки із зображенням малюнків та картки із зображенням слів для навчання дитини добирати слова до малюнків — приблизно 4–5 карток одночасно.

Самостійне знаходження графічного зображення назв знаків та символів, які позначають реальний предмет, вдалося сформулювати протягом 5–6 місяців системної роботи. До прикладу, під час виконання вправи «Згрупувати схоже за практичним призна-

ченням» коли дітям пропонувалося вибрати ті слова-назви, які потрібні для того, щоб почистити зуби та назвати їх, вони могли вибрати та назвати їх лише тоді, коли перед ними були викладені предметні малюнки, однак самостійно назвати слова спочатку їм не вдавалося. Це було можливим за звуконаслідуванням початку слова названого дорослим.

Під час виконання завдання на відповідність реальних предметів з предметним кольоровим, а потім контурним малюнком та назвою, після цього — за узагальнювальною назвою, було визначено такі особливості. Легше вдавалося виконати завдання в межах однієї узагальнювальної назви, вибираючи з різних зображень (12–15 карток), за умови почергового вкладання по одній картці в руки дитині. Зображення, що підходило до назви вони швидко підкладали, інші — відкладали в сторону на одну купку. Важливим, водночас було дотримання швидкого темпу демонстрації карток, бо дитина втрачає інтерес до виконання справи.

Завдання, в яких пропонували дітям систематизувати зображення з опорою на дві різні узагальнювальні назви, у дітей викликали труднощі. Вони поводили себе розгублено, намагаючись швидко розкласти зображення без зосередження на правильному результаті, навіть якщо зображення їм були знайомі. Вони чітко відчували, коли завдання ускладнювалося та миттєво проявляли стереотипні рухи руками, що означало заперечення. За умови використання зображень чітко двох видів діти могли перекладати їх з однієї купки на іншу, виправляючи помилки, під час спостереження за мімікою дорослого. Найскладнішими для дітей були ігри на групування сюжетних малюнків, піктограм та схематичних зображень. Їм складно було підібрати правильні узагальнювальні назви до сюжетних картинок та піктограм, зокрема, вони більше запам'ятовували розміщення карток на столі. Якщо дорослий змінював їхнє місце розташування, діти швидко розгублювалися. Використання піктограм на початковому етапі формування мовлення є мало ефективним, однак знайомити з цими видами просторових знаків та символів є важливим, оскільки саме піктограми найчастіше використовуються у громадських місцях як орієнтири. При тривалому застосуванні

пiктограм в практичних вправах є можливим навчити впiзнавати пiктограми в повсякденному життi дiтей.

Завдання дiти виконували спiльно з дорослим за вербальною iнструкцiєю та жестовими пiдказками: вказiвним пальцем дорослий показував напрямок або мiсце, звiдки необхідно було брати картку. Вони досить швидко вчилися орієнтуватися на жест дорослого. Застосування вербальної iнструкції ускладнювало завдання, її слiд було голосно повторювати до 3-х разiв, а iнодi i бiльше. Зазвичай, дiти очiкували одночасного жесту педагога, як пiдказки, якщо вони її не отримували, намагалися повторити дiї з попереднього завдання. Варто звернути увагу, що розмiщення педагога за столом бiля дитини також мало значення для дiтей. Якщо педагог змiнював позицію за столом — сiдав на мiсце дитини, а дитина вiдповiдно на його мiсце, вона поводитися так, нiби навчає педагога: активно брала картки в руки, давала їх педагогу, брала його руку за кисть та спрямовувала її до картинок. Якщо педагог виконував завдання неправильно, вiн запитував у дитини, що має робити. Така гра викликала у дiтей найбiльше задоволення та позитивнi емоції, особливо вони радiли, коли педагог змiг виконати їхнє завдання. У мовленнi вони використовували уже усвiдомленi окреми основнi слова «дай», «що», «де», «нема».

Процес формування вмiння спiввiдносити графiчне зображення назви дiї (слово, фраза) з пiктограмою та сюжетним малюнком був тривалим — бiльше 3 мiсяцiв. Коли педагог в iгровiй формi (гра «Домiно») пропонував по черзi пiдкладати до сюжетних малюнкiв або пiктограм опис дiй, дiти повторювали за ним цi дiї. Пiд час повторення зображень педагог робив паузу, стимулював їх самостiйно шукати наступну картинку — тi iз задоволенням вибирали з трьох фраз одну. На одному заняттi можливим було вивчення однiєї-двох нових фраз з двома словами.

Завдання за моделюванням процесу дiй типу «Хлопчик мие руки» передбачали попереднє розглядання цiлiсної схеми «Миття рук», яка складалася з чотирьох-п'яти картинок iз зображенням окремих операцiй, розмiщених на одному аркушi в один ряд, який демонструвався дiтям з називанням дiй по черзi: «Хлопчик

закачує рукава. Відкриває кран (на зображенні руки дитини). Миє руки. Закриває кран. Витирає руки». Одночасно дорослий пропонував дітям повторити рухові вправи із показом цих дій, послідовно показуючи вказівним пальцем на малюнки. Діти із задоволенням наслідували дії педагога. Після цього він пропонував дітям набір таких самих зображень, але на окремих картках, які дорослий давав у руки по черзі в такому ж порядку, як було зображено у схемі. Діти самостійно накладали картки на такі самі зображення, оскільки такі дії їм були вже знайомі та відпрацьовані.

Далі педагог викладав схему та пропускав один з малюнків (перший), залишаючи для нього місце, де мав би бути малюнок, давав картку в руки дітям, і вони з легкістю ставили її на вільне місце. Коли педагог ставив не в тому порядку малюнки, що пропонувалося на схемі, діти не одразу помічали свої помилки, звертали увагу лише після жестової підказки дорослого та охоче їх виправляли. Самостійно викладати послідовно чотирьох-п'яти малюнків за вербальною інструкцією вони навчилися після 10–15 занять. Зі значним інтересом діти розміщували картки із зображеннями та короткі підписи зображених дій на пусті клітинки, що були зображені на білому аркуші паперу (кількість пустих клітинок дорівнювала кількості зображень у схемі). Дітям без особливих труднощів вдавалося підібрати до сюжетного малюнка такого самого змісту піктограмні зображення (попередньо були підібрані піктограмні зображення зі схожими елементами на них). Максимальна кількість зображень в одній схемі, доступних для одночасного самостійного виконання дітьми, склала 8–9 зображених операцій.

Спрощені схеми об'єктів повинні мати іконічний характер, тобто зберігати відому схожість з модельованим об'єктом (відображали його форму, особливості, головну розпізнавальну ознаку).

Під час наповнення корекційної програми ми також використовували Національний стандарт графічних знаків для медичних закладів. Це 140 знаків, які поділені на знаки щодо медперсоналу, медичних спеціальностей, служб і приміщень медичних

закладів, пацієнтів. Знаки для медичних дитячих закладів розроблені з урахуванням особливостей дитячого сприйняття. Форма піктограм більш м'яка, має заокруглені кути, вони не містять елементів, які можуть викликати у дітей страх.

Завдання на складання процесу дій «Хлопчик миє руки», змодельованого у схемі за мовленнєвим супроводом, діти навчилися виконувати поступово, починаючи з трьох-чотирьох сюжетних зображень. Самостійно навчилися викладати упродовж двох тижнів (10–15 занять), за умови чітких коротких інструкцій, одразу змогли переносити на практичні ситуації. Самостійний опис власних практичних дій діти не здатні були зробити, лише за звуконаслідуванням за дорослим (початок слова, перше слово фрази).

Від екскурсії по закладу, яка передбачала формування вміння орієнтуватися за просторовими знаками та символами в закладі, класі, поверсі (напрямок руху до визначеного місця за певним видом діяльності) та в його предметно-просторовому середовищі за графічним позначенням назв, діти отримували найбільше задоволення. Вони зі значним інтересом та захопленням рухалися по коридорах закладу, розглядаючи позначки на стінах. У більшості випадків у разі зустрічі з педагогом, одразу брали за руку, намагалися бігти разом, штовхаючи дорослого в напрямку руху по коридорах, був помітним негативний факт того, що у них був єдиний набутий досвід постійного перебування в одному приміщенні (класі, групі) і вони потребували розширення візуальної просторової інформації (можливість зустріти інших дітей та нових дорослих, інші кабінети, розглянути коридори). Така ж поведінка проявилася на вулиці біля закладу. Коли педагог демонстрував назви слів, які позначали певну кімнату, діти швидко знаходили знайомі словесні позначення біля дверей кімнат, навіть біля тих, в яких вони раніше не навчалися. Перед заняттям педагог розклеював словесні позначення у напрямку руху — стрілки вправо, вліво, вгору, вниз, назви кімнат «Клас», «Класна кімната», «Їдальня», «Ванна кімната», «Туалетна кімната», і під час екскурсій діти успішно знаходили їх. З називанням позначень по одному були труднощі: діти відповідали жестами,

вимовляли речення, слово або закінчення слова лише за дорослим. Проте незважаючи на це, все одно стимулювалася вимова, що є важливим, оскільки формування зв'язків з вимовленим словом особливо міцно дозволяє втримати інформацію в пам'яті.

Під час виконання релаксаційних завдань вдавалося знімати у дітей напруження на обличчі та в руках. Вони навчилися довіряти дорослому та повністю слідували його інструкції: закривали очі, опускали вільно руки, тощо.

Із задоволенням діти виконували завдання у зошиті, самостійно переглядали попередні сторінки, легко знаходили сторінку, яка не була ними опрацьована, не завжди чекали вербальної інструкції педагога, в більшості випадків добре орієнтувалися на вказівки «наклей букву», «зафарбуй слово», намагалися самостійно виконувати завдання, хоч не завжди правильно розуміли зображення.

Батькам діти намагалися продемонструвати цікаві нові картинки, які використовувалися на занятті.

Обов'язковою традицією було взяти у педагога цікаве зображення, покласти в мамину сумку та забрати з собою додому. У підсумковій частині педагог просив дітей згадати імена інших дітей, згадати ПЗС вивчені на занятті.

Під час навчання упродовж одного заняття діти здатні виконати до 8–10 завдань за умови чітко організованої роботи з боку дорослого: жестових та голосних коротких вербальних інструкцій дорослого, розміщення на стінах картинки перед початком заняття без дитини. Після виконання завдання діти очікують на позитивне схвалення результатів їхніх дій та підкріплення тактильним способом (доторкання до руки або голови дитини). Середній темп засвоєння однієї теми триває два тижні за умови щоденного проведення занять.

Діти з достатнім інтересом працювали з просторовими знаками та символами, швидко знаходили їх в предметно-просторовому середовищі, переважно працювали за жестовою та вербальною інструкцією дорослого під час кожного заняття, але на самостійний рівень виконання завдань з просторовими знаками та символами не вийшли. Діти були активними на заняттях, вза-

емодіяли між собою, передавали просторові знаки та символи за вербальною інструкцією педагога. Середня тривалість продуктивної роботи на занятті збільшилася та займала 35 хвилин. Діти надавали перевагу розгляданню сюжетних картинок із зображеннями знайомих ситуацій та обмінювалися ними. Для закріплення навчальної інформації можна використовувати комп'ютерний варіант ряду завдань, що передбачають формування навичок групування, класифікації, підбору узагальнювальних слів до предметних малюнків. Отже, доступними для засвоєння було вивчення: назви просторових знаків та символів, узагальнювальні назви предметних та сюжетних зображень на малюнках (вивчення іменників, дієслів).

Навчання тривало упродовж року. Перші теми вивчалися дітьми протягом двох тижнів, однак після двох місяців пропедевтичної роботи процес навчання вдалося інтенсифікувати до вивчення однієї теми впродовж одного тижня.

За умови такої організованої роботи діти можуть засвоїти п'ять нових елементів, актуалізувати знання п'яти назв предметних зображень та 1–2 фрази з двох слів. Упродовж одного заняття ефективно використовувались 6–8 просторових знаків та символів за умови правильно підбраного їх розміру (6–8 зображень розміром 10x10 см., або два малюнки розміром 21x29 см, на яких розташовані вісім елементів і які можна об'єднувати в межах двох малюнків) при виконанні 8–10 завдань. Оптимальний для засвоєння ряд графічних зображень, що відображали процес, становив п'ять елементів.

Проблемами, які виникали під час виконання завдань, були орієнтація в класі за вербальною інструкцією педагога, співвіднесення назви з предметним зображенням на малюнках, називання назв просторових знаків та символів, співвіднесення речень з сюжетними та піктограмними зображеннями, складання букв з елементів.

Використана література

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. 1136 с.
2. Дитина в дошкільні роки : програма розвитку, навчання та виховання дітей / наук. кер. проф. К.Л. Крутій. Запоріжжя : ЛІПС, 2004. 268 с.
3. Інноваційні технології в діяльності інклюзивно-ресурсного центру : метод. посібник / авт. кол. за ред. А.Г. Обухівської, Т.Д. Ілляшенко. Київ : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2019. 228 с.
4. 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, 1–2 травня 2020 р. Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. Ч. I. 132 с. С. 125–128. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722480> (дата звернення: 01.09.2021).
5. 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.
6. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім дітей дошкільного віку : навч. посібник / А.М. Богуш, Н.П. Орланова, Н.І. Зеленко, З.К. Лихолетова. Київ : Вища школа, 1992. 414 с.
7. Рібцун Ю.В. Програми з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (підготовчий, 1–4 класи). Київ, 2015. 64 с.
8. Тарасун В.В. Основи теорії і практики логодидактики : підручник для вищих навчальних закладів. Київ : «Каравела», 2017. 316 с.
9. Українська мова : енциклопедія / НАН України, Інститут мовознавства імені О.О. Потебні, Інститут української мови; ред. кол. : В.М. Русанівський та ін. Вид. 2-ге, випр. і допов.

Київ : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 2004. 820 с. : іл.

10. Шеремет М.К., Пахомова Н.Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення до навчання в школі : навч.-метод. посібник. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2009. 137 с.

ЕЛЕКТРОННЕ ВИДАННЯ

Методичні рекомендації 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

**ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ**

Методичні рекомендації

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

Коректор: О. Поліщук
Оригінал-макет: О. Гашенко
Обкладинка: О. Шайніков

Підписано до друку 20.09.2021. Умовн. друк. арк 5,46.
Один електронний оптичний диск (CD-ROM). Об'єм даних 1,1 Мб. Зам. № 5.

Видавець і виготовлювач:
ТОВ «Видавництво «Ніка-Центр». 03142, Київ, вул. Кржижановського, 4.
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців,
виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №5368 від 27.06.2017