Міністерство освіти і науки України

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Факультет психології та соціальної роботи

Кафедра педагогіки, початкової освіти

та освітнього менеджменту

**Початкова освіта**

**013 Початкова освіта**

**МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА**

на здобуття освітнього ступеня магістр

***ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ***

Студентки **ХАЇНКОВСЬКОЇ ІННИ ОЛЕКСАНДРІВНИ**

Науковий керівник: ***Гордієнко Тетяна Володимирівна,*** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Рецензенти:

**Філоненко О.С.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Рекомендовано до захисту на засіданні кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту, протокол № 5 від 4 грудня 2020 року

Допущено до захисту

Завідувач кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, доктор педагогічних наук, професор\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Турчин Т.М.

**Ніжин –2020**

**Анотація**

**Хаїнковська І.О.** **«Педагогічні умови роботи з дітьми з особливими освітніми потребами»**

У магістерській роботі уточнено зміст понять «діти з особливими освітніми потребами», «діти з обмеженими можливостями здоров'я», схарактеризовано особливості організації навчання в інклюзивному класі; визначено особливі освітні потреби у молодших школярів з обмеженими можливостями здоров'я на базі загальноосвітнього навчального закладу. Автор науково обґрунтувала й експериментально перевірила педагогічні умови ефективності комплексної диференційованої системи корекції розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу:

- організація поєднаного загальноосвітнього та корекційно-розвивального навчального процесу, що забезпечує розвиток індивідуальних здібностей учнів; розробка та впровадження індивідуальних навчальних і корекційно-розвивальних програм на основі Держстандарту освіти для учнів з особливими освітніми потребами, зокрема, корекційно-розвивальної складової;

- упровадження у навчальний процес шкіл системи індивідуально-диференційованого підходу до навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я;

- психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами шляхом залучення шкільних фахівців і психолого-медико-педагогічної консультації.

**Ключові слова:** молодші школярі, початкова школа, діти з особливими освітніми потребами, діти з обмеженими можливостями здоров'я, інклюзивна освіта, психолого-педагогічний супровід, корекційно-розвивальна робота, інтеграція, індивідуальна освітня програма.

**Аnnotation**

**Khainkovskaya I.O. «Pedagogical conditions for working with children with special educational needs»**

The master's thesis clarifies the content of the concepts "children with special educational needs", "children with disabilities", describes the features of the organization of education in an inclusive classroom; identified special educational needs of junior schoolchildren with disabilities on the basis of a secondary school. The author scientifically substantiated and experimentally tested the pedagogical conditions for the effectiveness of a comprehensive differentiated system of correction of the development of junior schoolchildren with special educational needs in a general educational institution:

- organization of a combined general education and correctional and developmental educational process, which ensures the development of individual abilities of students; development and implementation of individual educational and correctional and developmental programs on the basis of the State Standard of Education for students with special educational needs, in particular, the correctional and developmental component;

- introduction of a system of individually-differentiated approach to the education of children with disabilities in the educational process of schools;

- psychological and pedagogical support of children with special educational needs by involving school specialists and psychological, medical and pedagogical counseling

**Key words:** junior schoolchildren, primary school, children with special educational needs, children with disabilities, inclusive education, psychological and pedagogical support, correctional and developmental work, integration, individual educational program.

**ЗМІСТ**

**ВСТУП**  4

**РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**  13

1.1. Діти з особливими освітніми потребами як окрема категорія учнів початкової школи 13

1.2.Особливості організації навчання в інклюзивному класі 17

**Висновки до першого розділу**  26

**РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВИХ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**  28

2.1. Характеристика методів і учасників дослідження 28

2.2. Аналіз результатів констатувального етапу експерименту 34

**Висновки до другого розділу**  57

**РОЗДІЛ ІІІ. КОМПЛЕКСНА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНА СИСТЕМА КОРЕКЦІЇ РОЗВИТКУ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗНЗ**  60

3.1. Педагогічні умови ефективності комплексної диференційованої системи корекції розвитку молодших школярів з ООП 60

3.2. Результати впровадження комплексної диференційованої системи корекції розвитку молодших школярів з ООП 76

**Висновки до третього розділу**  80

**ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ**  82

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**  87

**ДОДАТКИ**  95

**ВСТУП**

**Актуальність дослідження** На сучасному етапі розвитку освіти в світовій та вітчизняній педагогіці все активніше звертаються до ідеї інклюзивного навчання, яке передбачає доступність освіти для всіх, в тому числі і для осіб з особливими освітніми потребами (далі – ООП).

Інклюзія визнана світовою спільнотою найбільш гуманною, тому є однією з провідних стратегій, в тому числі в межах освітньої політики. Спрямованість політики держави на забезпечення якісної освіти осіб з особливими освітніми потребами гостро ставить питання про необхідність організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх освітніх закладах. Правовою основою забезпечення організації інклюзивного навчання слугує низка розпоряджень і постанов Кабінету Міністрів України, серед яких: Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (від 25 травня 2017 р. № 2053-VIII); постанова КМУ від 9 серпня 2017 р. № 588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах»; «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» (2010), «Про заходи щодо розв’язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2011), «Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами на 2019-2020 н.р.» (додаток до листа МОН від 5.08.2019 р.). Однак, механізми практичної реалізації наданих прав у нашій країні тільки створюються.

Інклюзивна освіта має великі можливості для соціалізації дітей з особливими потребами. Новий принцип навчання стане ефективним тільки тоді, коли в загальноосвітніх школах будуть створені і реалізовані організаційно-педагогічні умови для повноцінної і ефективної роботи інклюзивної системи освіти, оскільки обмежені можливості учнів служать перешкодою для оволодіння ними програмою загальноосвітньої школи.

**Постановка проблеми** Особливо активним є залучення дітей із особливими освітніми потребами в освітній процес початкової школи загальноосвітнього навчального закладу, що вимагає від учителів переструктуризації професійної діяльності, творчого підходу до розроблення методики навчання і навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання, опанування інноваційними технологіями та спеціальними методами спільного навчання дітей із загальним розвитком і особливими освітніми потребами та, передусім, зміни психології особистісного ставлення до роботи в інклюзивному середовищі, прийняття й усвідомлення нової філософії освіти, її гуманістичної спрямованості.

Реалізація організаційно-педагогічних умов навчання дітей з ООП дозволяє досягти наступних результатів: по-перше, знизити кількість школярів, які не встигають за підсумками навчального року, зменшити кількість виявлених дітей з інтелектуальними порушеннями, із затримкою психічного розвитку, збільшити кількість дітей з ООП, в тому числі дітей-інвалідів, які навчаються в загальноосвітніх школах. По-друге, організація спільної діяльності здорових дітей і дітей з ООП дозволяє вчителям не тільки змінити погляд на можливості їх спільного навчання в загальноосвітніх школах, а й опанувати новими професійними вміннями. По-третє, відбувається прийняття батьківською громадськістю ідеї інклюзивної освіти як нового позитивного ресурсу як для здорових дітей, так і для дітей з ООП.

На сьогодні в Україні відсутні повні статистичні дані про кількість дітей з особливими освітніми потребами, які інтегровані в загальноосвітні навчальні заклади України. Це засвідчує, що таке інтегрування відбувається стихійно, а інклюзивна форма навчання потребує системної розбудови. Нині психолого-медико-педагогічними консультаціями обласного та міського рівня виявлено значну кількість дітей, що мають психофізичні порушення, значна частина з них перебуває у звичайних загальноосвітніх закладах. За даними А.Колупаєвої, усього у регіонах – 8 907 492 дітей, із них 12,2 % дітей з особливими потребами [19, с. 21].

Нами було проведення анкетування 12 учителів початкових класів м. Києва та 16 батьків учнів з ООП. Як показали наші спостереження та опитування, вчителі недостатньо підготовлені до спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами. 65 % респондентів бояться, що не впораються з інклюзією, не зможуть реалізувати вимоги до навчання дітей з особливими освітніми потребами, не бажають нести відповідальність за результати педагогічної діяльності. Опитування вчителів початкових класів свідчить, що понад 72% з них не згодні, щоб в звичайному шкільному класі, де ведуться навчальні заняття, навчалися б діти з відхиленнями у розвитку та проблемами зі здоров'ям. Інша частина опитаних була б згодна здійснювати інклюзивне навчання при створенні додаткових умов. Серед таких називають додаткову оплату, наявність помічника (тьютора), спеціалізованого навчального обладнання і дидактичних посібників. При створенні спеціальних умов, залучення до роботи з дітьми особливими освітніми потребами психолога, вихователя, дефектолога, тьютора, число згодних організувати інклюзивне навчання в початкових класах зростає до 63%.

Таким чином, існуючі в даний час моделі навчання молодших школярів з особливостями розвитку не повною мірою забезпечують вибір батьків і не дозволяють реалізувати переваги інклюзивної освіти. Це проблема величезного масштабу, для вирішення якої потрібні зусилля:

* держави зі створення відповідної інфраструктури в загальноосвітніх установах;
* органів управління освітою педагогічних освітніх організацій - з підготовки та перепідготовки фахівців (психолога, вихователя, дефектолога, логопеда, тьютора) і вчителів;
* освітніх організацій - з розробки нормативно-правової та навчально-методичної документації з інклюзивного навчання;
* педагогів - по засвоєнню технологій інклюзивного навчання;
* батьків - з дошкільної підготовки дітей з ОВЗ до навчання в загальноосвітній школі і додаткової допомоги їм у засвоєнні навчальних програм школи.

Реалізація організаційно-педагогічних умов навчання дітей з ООП дозволяє досягти наступних результатів: *по-перше,* знизити кількість учнів, які не встигають за підсумками навчального року, зменшити кількість виявлених дітей з інтелектуальними порушеннями, із затримкою психічного розвитку, збільшити кількість дітей з ООП, в тому числі дітей-інвалідів, які навчаються в загальноосвітніх школах. *По-друге,* організація спільної діяльності здорових дітей і дітей з ООП дозволяє вчителям не тільки змінити погляд на можливості їх спільного навчання в загальноосвітніх школах, а й опанувати новими професійними вміннями. *По-третє,* відбувається прийняття батьківською громадськістю ідеї інклюзивної освіти як нового позитивного ресурсу як для здорових дітей, так і для дітей з ООП.

**Аналіз наукових досліджень з проблеми** У зарубіжній (H.Brown, H.Smith, M. Winzer, І. Дено, М. Рейнольдс та ін.) та вітчизняній (Л.Будяк [7], А.Колупаєва [19], М.Буйняк [8], І.Демченко [15], Н.Софій [58], О.Рассказова [53], В.Павлюх [37], З. Шевців [70] та ін.) педагогічній літературі розглянуті різні теоретико-методологічні та практичні аспекти розвитку інклюзивної освіти; розкриті особливості її реалізації як за кордоном, так і в Україні; виявлені актуальні напрями і складності її впровадження в соціальну практику.

У останнє десятиліття з'явилися дослідження, присвячені обгрунтуванню організаційно-педагогічних умов інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі (Н.Софій) [58]; аналізу теоретико-методологічних засад інклюзивної освіти (К.Бондар) [4]; розкриттю технологій розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти (О.Рассказова) [53]; вивченню проблеми формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (М.Буйняк) [8]; аналізу соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору (М.Чайковський) [67] та ін.

Вивчення даної проблеми дозволило виявити низку суперечностей між:

* зростаючим інтересом педагогічної спільноти до організації роботи зі школярами з ООП і недостатньою науковим, організаційним, технологічним, методичним виіршенням даної проблеми стосовно навчання;
* потребами в інноваційній діяльності педагога з організації роботи зі школярами з ООП та реальною педагогічною практикою;
* вимогами творчого розвитку учнів на основі інтеграції широкого спектру мовних засобів з прийомами корекції і нерозробленістю відповідної технології і методики роботи на уроці, активізуючої розвиток творчої складової особистості школярів з ООП;
* між тенденцією зниження мотивації навчання і зростаючими вимогами до випускника школи;
* між результатами шкільної неуспішності та труднощами в навчанні дітей з ООП;
* між новими завданнями, що стоять перед педагогом, і недосконалістю необхідних методик (технологій, технік, діагностик і т.д.).

Отже, об’єктивна необхідність розв’язання проблеми розвитку молодших школярів з ООП в умовах загальноосвітніх шкіл, з одного боку, і відсутність дослідження, де б цілісно розглядалась ця проблема, з другого, зумовили вибір теми **«Педагогічні умови роботи з дітьми з особливими освітніми потребами».**

**Об’єкт дослідження** – процес навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я в загальноосвітній школі.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

**Мета** – обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Відповідно до об’єкта, предмета, мети визначено такі **завдання:**

1. Розглянути підходи відомих педагогів до визначення понять «діти з ООП», «діти з обмеженими можливостями здоров'я».
2. Схарактеризувати особливості організації навчання в інклюзивному класі.
3. Визначити особливі освітні потреби молодших школярів в умовах інтеграції ЗОШ.
4. Науково обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови ефективності комплексної диференційованої системи корекції розвитку молодших школярів з обмеженими можливостями здоров'я в умовах загальноосвітнього навчального закладу.
5. **Гіпотеза дослідження:**

**Комплексна диференційована система корекції розвитку молодших школярів з ООП в умовах загальноосвітнього навчального закладу буде ефективною, якщо:**

- обґрунтувати і реалізувати педагогічні умови:

- організація поєднаного загальноосвітнього та корекційно-розвивального навчального процесу, що забезпечує розвиток індивідуальних здібностей учнів; розробка та впровадження індивідуальних навчальних і корекційно-розвивальних програм на основі Держстандарту освіти для учнів з ООП, зокрема, корекційно-розвивальної складової;

- упровадження у навчальний процес шкіл системи індивідуально-диференційованого підходу до навчання дітей з ОМЗ;

- психолого-педагогічний супровід дітей з ООП шляхом залучення шкільних фахівців і психолого-медико-педагогічної консультації.

Для вирішення зазначених завдань і перевірки гіпотези в роботі застосовуються такі **методи дослідження:**

- *теоретичні методи:* описово-аналітичний (аналіз психолого-педагогічної, філософської літератури вітчизняних і зарубіжних авторів); соціально-педагогічний (аналіз освітніх програм для учнів початкових класів, спостереження за сприйняттям матеріалу учнів з ООП);

- *емпіричні методи:* експериментальний (проведення констатувального та формувального експерименту); статистичний (аналіз отриманих результатів експерименту).

**Наукова новизна і теоретична значущість дослідження:**

- уточнено сутність понять «діти з ООП», «інклюзивна освіта»;

- визначено та обґрунтовано раціональні методи і прийоми, які сприяють корекції розвитку учнів з ООП;

- виявлено та охарактеризовано показники та рівні освітніх потреб дітей з обмеженими можливостями здоров'я;

- обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови корекційної роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

**Практичне значення магістерської роботи** визначається тим, що теоретичний матеріал і результати дослідно-експериментального дослідження педагогічних умов роботи з учнями з особливими освітніми потребами можуть бути використані в масовій педагогічній практиці та сприяти підвищенню рівня організації підготовки вчителів початкової школи в контексті психолого-педагогічнго супроводу школярів з ООП.

Розроблено зміст комплексної диференційованої системи корекції розвитку молодших школярів з ООП в умовах загальноосвітнього навчального закладу, яка включає: визначення і створення диференційованих навчальних груп з учнів з обмеженими можливостями здоров'я на підставі вивчення медичної документації та проведення констатувального етапу експерименту; розроблено інтегрований навчальний план, який враховував особливості дітей з ОМЗ; впроваджено в інтегрований навчальний план загальноосвітньої школи гнучку варіативну частину, що включала спеціально розроблені напрямки корекційної роботи; складено перспективно-тематичне планування по кожному напрямку корекційної роботи; забезпечено спадкоємність уроків інваріантної і варіативної частин інтегрованого навчального плану з урахуванням розвитку інтересу, здібностей і можливостей кожної дитини в різноманітній діяльності та спілкуванні.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальну роботу ми здійснювали на базі школи № . В експериментальній роботі брали участь учнів, вчителів.

**Етапи дослідження:**

*I теоретико-пошуковий етап* (2019 р.) полягав в аналізі літератури, формулюванні об'єкта, предмета, мети, завдань, методів дослідження; аналіз теоретичного матеріалу;

*II експериментально-дослідний етап* (2020 р.) включав: продовження аналізу теоретичного матеріалу; визначення рівнів освітніх потреб учнів початкових класів; розробка інваріантних навчальних планів і програм для учнів з метою організації освітнього процесу (констатувальний етап експерименту);

*ІІІ експериментально-дослідний етап* (2020 р.) включав: обґрунтування педагогічних умов ефективності комплексної диференційованої системи корекції розвитку молодших школярів з ООП в умовах загальноосвітнього навчального закладу; здійснення підсумкового контрольного зрізу в групах експериментальної вибірки, статистична обробка отриманих даних.

**Апробація результатів дослідження** здійснювалася під час дослідницької роботи, результати якої доповідались та обговорювались на **трьох конференціях**:

1. 17 жовтня 2019 р. II-а Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи», м.Ніжин;
2. 13-22 травня 2020 р. Конференція молодих науковців Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;
3. 23 жовтня 2020 р. III-я Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи», м.Ніжин.

Основні результати дослідження відображено в **трьох публікаціях** автора:

1. Хаїнковська І.О., Падун Н.О. Інклюзивна освіта в початкових класах нуш - запорука формування особистості *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи. Матеріали II-ї Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції,* м. Ніжин, 17 жовтня 2019 р. / за заг. ред. Є. І. Коваленко, упоряд. Т. В. Гордієнко. Ніжин : НДУ ім. М.Гоголя, 2019. С.234-236
2. Хаїнковська І.О., Гордієнко Т.В. Засвоєння арифметичних задач молодшими школярами з порушеннями психофізичного розвитку *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи. Матеріали III-ї Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*, м. Ніжин, 23 жовтня 2020 р. / за заг. ред. Т. М. Турчин, упоряд. Т.В.Гордієнко. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2020. С.164-166
3. Хаїнковська ІннаВирішення математичних задач молодшими школярами з порушеннями психофізичного розвитку *Педагогічний**альманах: збірник праць молодих науковців* / відп. ред. Є. І. Коваленко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. Вип. 1. С.416-418

**Структура та обсяг магістерської роботи** складається із вступу, 3 розділів, загальних висновків, списку використаної літератури та додатків.

Загальний обсяг дослідження становить 137 сторінок. Основний зміст роботи викладено на 83 сторінках тексту, що включає 5 таблиць та 4 рисунки, список використаної літератури містить 70 джерел. Магістерська робота містить 16 додатків на 42 сторінках.

**РОЗДІЛ І.**

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

**1.1. Діти з особливими освітніми потребами як окрема категорія учнів початкової школи**

У всесвітній Саламанській декларації (1994) вперше використовують термін «особи, які мають особливі потреби в галузі освіти» і вводять поняття «інклюзивна освіта», що означає включення осіб з порушеннями розвитку, труднощами в навчанні в звичайне освітнє середовище шляхом більш широкого застосування індивідуальних підходів в навчанні [55]. Таке значення поняття «діти з особливими освітніми потребами» (далі – ООП) закріплює зміщення акцентів з недоліків, порушень, відхилень від норми розвитку дитини на фіксацію їхніх потреб в особливих умовах, методах і засобах навчання, виховання і розвитку.

Міжнародний стандарт класифікації освіти (ISCED-97 International Standard Classification of Education) пропонує визначення осіб з особливими освітніми потребами: «ООП осіб визначаються необхідністю надання додаткових громадських та / або приватних ресурсів для отримання освіти». Даний ресурсний підхід до визначення ООП зводить до учнів з різноманітним спектром труднощів, що виникають при навчанні [19, с. 36].

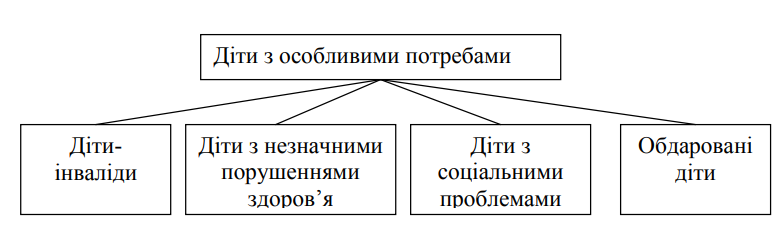
У Міжнародній стандартній класифікації освіти (Генеральна конференція, 36-я сесія, Париж, 2011 р.) відзначається, що освіта для учнів з ООП спрямована на тих, хто з різних причин вимагає додаткової підтримки і застосування адаптованих педагогічних методів роботи з ними для досягнення цілей навчання. Причини можуть бути наступними (але не обмежуються цим списком): фізичні та розумові вади, проблеми поведінкового характеру, проблеми розвитку емоційної сфери і проблеми соціального характеру [там само].

Французький вчений G. Lefrancois заппропонував таке визначення: «Особливі потреби - це термін, який використовується стосовно осіб, чия соціальна, фізична або емоційна особливість потребує спеціальної уваги та послуг з метою розвинути свій потенціал» [там само, с. 35]. До їх числа вчений відніс осіб, які мають як виняткові здібності або талани, так і дітей з фізичними, психічними, соціальними відмінностями.

З розглянутого вище випливає, що «особливі освітні потреби» необхідно розглядати як потреби, що відрізняються або доповнюють те, що зазвичай надається усім у межах освітнього закладу загального типу.

Ми розглядаємо «особливі освітні потреби» як опосередковані освітніми відносинами особливі психічні стани індивіда, при яких, в процесі освоєння освітньої програми він сприймає брак (і / або надлишок) в об'єктах, необхідних для його функціонування і розвитку при оволодінні знаннями, навичками та компетенціями [8, с. 31].

Вітчизняні та зарубіжні вчені В. Бондар, Дж. Ендрюз, Дж. Джонсон, А.Колупаєва, Л.Будяк, Л.Дубейко та ін. у своїх працях одностайно стверджують, що діти з особливими освітніми потребами навчання - це учні, що потребують додаткових ресурсів, чиї освітні потреби виходять за межі певних стандартів [16, с. 46]. А.Колупаєва стверджує, що поняття «діти з особливими освітніми потребами» об'єднує дітей з інвалідністю, з порушеннями психофізичного розвитку, з незначними порушеннями здоров'я, з соціальними проблемами і обдарованих (див. рис. 1). [19, с. 36].



**Рис. 1. Діти з особливими освітніми потребами за А.Колупаєвою**

Однак в сучасних наукових дослідженнях найчастіше під терміном «діти з особливими освітніми потребами» позначена лише категорія дітей з порушеннями психофізичного розвитку, що, власне, лише частково розкриває значення цього поняття.

Так М.Чайковський у дисертації зазначає, що молодь з особливими освітніми потребами – «…це група осіб з фізичними обмеженнями, яка має специфічні соціальні та психологічні риси…» [67, с. 17].

Н.Софій вважає «осіб з особливими освітніми потребами» як таких, які мають порушення фізичного чи психічного розвитку, у тому числі особи з інвалідністю або інші особи, які потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою розвитку, навчання, поліпшення стану здоров’я та якості життя, підвищення рівня участі у житті суспільства…» [58, с. 8].

У Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами зазначено, що діти з особливими освітніми потребами – це «діти сліпі та із зниженим зором, глухі та із зниженим слухом, з тяжкими порушеннями мовлення, із затримкою психічного розвитку, з порушеннями опорно-рухового апарату, розумовою відсталістю, діти із складними вадами розвитку (у тому числі діти з розладами аутичного спектру), навчання і виховання яких здійснюється у спеціально створених умовах» [43, с. 2].

У цілому вітчизняні та зарубіжні вчені термін «освітня потреба» розглядають як обумовлене соціокультурними детермінантами активно-діяльне ставлення суб'єкта до сфери знання, яке є сутнісною характеристикою його розвитку, самовизначення і самореалізації (М.Буйняк, С. Батенін, Л. Коган, Н. Руткевич, Ю. Хабермас та ін.). Змістовне і процесуальне значення задоволення освітніх потреб особистості полягає в здобутті знань, умінь, навичок реалізації різних видів діяльності в спеціально організованому освітньому просторі в процесі міжособистісної комунікації [8, с. 28].

За даними психологічних досліджень (Л. Артемова, О.Кононко, В.Котирло, Ю. Приходько, Т. Рєпіна, Д. Ельконін та ін.), переважно дитяча популяція має нормальні або так звані типологічні показники розвитку. Для учнів молодшого шкільного віку вони визначаються загальною готовністю дитини до шкільного навчання згідно з такими параметрами: свідомо підпорядковувати свої дії загальноприйнятим правилам; орієнтуватися в заданій системі вимог; уважно слухати і швидко виконувати завдання, які пропонують в усній формі; самостійно виконувати завдання за зразком, який сприймається візуально [14]. Іншими словами, у дитини повинен бути сформований певний рівень фізичного, психічного і особистісного розвитку, показники якого для більшості молодших школярів є типовими, що і визначає умовну норму.

До показників умовної норми розвитку дітей належать індивідуальні відмінності (психологічні риси), які відрізняють одну дитину від іншої і залежать від здібностей, умов життя і виховання дитини; а також вроджені особливості, до яких відносять показники вищої нервової діяльності: темперамент, характер і природні задатки, що безпосередньо впливають на динаміку психічних процесів, дій, навчання, діяльності та спілкування [там само].

В. Бех, М. Савчин, Л. Терлецька стверджують, що вікові та індивідуальні особливості молодших школярів формують провідні освітні потреби дитини: у пізнанні, спілкуванні, дружбі, суспільно значущій діяльності, русі, усвідомленні та контролі своїх емоційних станів, диференціації власних почуттів, формуванні Я-концепції та рефлексії [54].

Знання про індивідуально-типологічні особливості молодших школярів є передумовою для організації ефективного освітнього процесу, вибору правильних технологій і методів навчання.

Характеристику освітніх потреб різних категорій дітей з ООП подано у Додатку А1.

Кожна категорія дітей з ООП має специфічні психолого-педагогічні характеристики, які необхідно враховувати при визначенні стратегії і тактики надання освітніх послуг в інклюзивній початковій школі. Врахування індивідуальних особливостей контингенту учнів молодшого шкільного віку надає можливість уточнити етимологію поняття «діти з особливими освітніми потребами». Цей термін використовується для характеристики учнів з різним рівнем психофізичного розвитку (з затриманим, прискореним і наближеним до норми), залучених до спільного навчально-виховного процесу з однолітками з типологічним розвитком, що здійснюється диференційовано за стандартними та індивідуальними програмами відповідно до можливостей дитини, за умови кваліфікованої спеціалізованої корекційної допомоги.

Оскільки, як було сказано вище, у Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з ООП термін «діти з особливими освітніми потребами» вжито у значенні осіб, які мають обмежені можливості у здоров'ї, то головну увагу у дослідженні ми зосереджуємо на учнях з ОМЗ.

**1.2. Особливості організації навчання в інклюзивному класі**

Сьогодні інклюзивну освіту розглядають одним зі стратегічних напрямків розвитку системи освіти. У статті 53 Конституції України, законах «Про освіту», «Про основи соціальної захищеності інвалідів України», «Про охорону дитинства» засвідчено право інтеграції дорослих і дітей з особливостями розвитку та створення для них відповідних соціально-економічних умов.

Діюча в Україні система спеціальних навчально-виховних закладів має чітку і диференційовану систему закладів восьми типів для кожної категорії дітей, що мають особливості психофізичного розвитку (глухих, тих, які погано чують, сліпих, слабозорих, дітей з порушеннями опорно-рухової сфери, затримкою психічного розвитку, обмеженими розумовими можливостями, мовленнєвими вадами). Одним із перспективних напрямків реформування спеціальної освіти цих категорій дітей є їх інтегроване навчання в загальноосвітніх закладах [19, с. 27].

Серед комплексу умов, що визначають ефективність інклюзивної освіти, особливе місце займає пошук і апробація інноваційних моделей організації спільного навчання, нових форм і способів організації навчання. У зв'язку з цим потрібне аргументоване вивчення не лише феноменології інклюзії, а й її організаційно-методичних підстав. Це дозволить фахівцям планово, поетапно впроваджувати інклюзивне навчання, перетворювати освітній простір, щоб відповідати вимогам часу, очікуванням батьків і школярів [там само].

У зв'язку з тим, що інклюзивна освіта, а також сам термін «інклюзія» у вітчизняному професійному співтоваристві з'явився порівняно недавно, необхідно, перш за все, розглянути сутність поняття «інклюзивна освіта». Часто це поняття ототожнюють з поняттям «інтегрована освіта» в силу того, що до цих пір не склалося однозначного розуміння відмінностей даних термінів. В літературі зустрічається їх синонімічне використання, що не зовсім вірно. Прокоментуємо деякі позиції стосовно вірного трактуванні «інклюзивної освіти» [63, с.23-25].

Офіційно термін «інклюзивна освіта» був зафіксований Саламанською декларацією про принципи, політику та практичну діяльність в сфері освіти осіб з особливими потребами і Конвенцією про права інвалідів. В даних документах інклюзія визначається як реформа, яка підтримує і схвалює відмінності й особливості кожної людини. Інклюзивну освіту трактують як освіту для всіх дітей з урахуванням фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовленнєвих або інших особливостей [55].

Інклюзія (від лат. include - роблю висновок, включаю) – включення дітей з обмеженими можливостями здоров'я (далі – ОМЗ) в звичайні групи або класи загальноосвітніх установ (дитячі садки, школи). Інклюзія передбачає вирішення проблеми освіти дітей з обмеженими можливостями за рахунок адаптації освітнього простору, шкільного середовища до потреб кожної дитини, включаючи реформування освітнього процесу: перепланування навчальних приміщень так, щоб вони відповідали потребам і потребам усіх без винятку дітей; необхідні засоби навчання відповідно до типу відхилення розвитку дитини, психологічну та методичну готовність вчителів [19, с. 8].

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг з урахуванням принципу забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу [там само, с. 8].

А.Колупаєва пропонує таке визначення інклюзивного навчання: «гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання» [там само, с. 9].

Науковці визначили такі переваги інклюзивної освіти для учнів з ООП: покращує навчальні досягнення; створює можливості для навчання в природному учнівському колективі, формуючи комунікативні, соціальні й академічні навички; підвищує самооцінку; сприяє соціалізації школярів з ООП [там само].

Згідно з «Методичними рекомендаціями щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019-2020 н.р.» організація інклюзивного навчання у інклюзивних класах здійснюється командою психолого-педагогічного супроводу дитини, яка створює упродовж 2 тижнів індивідуальну програму її розвитку (далі - ІПР), визначає способи адаптації освітнього середовища, навчальні матеріали відповідно до її потенційних можливостей [31].

Психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові заняття у такому класі здійснюють у індивідуальній та груповій формі штатні працівники закладу (в тому числі вчителі-дефектологи), також фахівці інклюзивно-ресурсних центрів (далі - ІРЦ), навчально-реабілітаційних центів, логопеди та ін. [там само].

Вчителі та асистенти вчителів, які працюють в інклюзивних класах, повинні забезпечувати сприятливу гуманну атмосферу міжособистісної взаємодії, у якій кожен учень незалежно від своїх можливостей, прагнутиме до досліджень, пошуку, творчості, що, в свою чергу, сприятиме успішному навчанню і розвитку [63, с. 69].

Зміна структури заняття, плану і логіки, зв'язок планів і послідовність включення дітей, вправи за наростаючою складністю - умови успішності всіх учнів, отже, і інклюзивної освіти. У конспекті уроку (заняття) окремо повинен бути відображений план діяльності на уроці (занятті) для дитини з особливими освітніми потребами. Учитель може по-різному підходити до вирішення даної проблеми: складати окремо плани для всього класу і для дитини з особливими освітніми потребами; зробити загальний план з включенням в нього блоків завдань для кожної дитини, яка потребує індивідуального підходу, додаткової уваги [36, с. 8].

Форми можуть бути різними, головне - відобразити в ході уроку (заняття) траєкторію діяльності дитини з особливими освітніми потребами в класі дітей «норми». Кожен етап уроку необхідно фіксувати, орієнтуючи учнів на те, що вони вже зробили і що їм належить ще зробити. Підведення підсумків стає своєрідним стимулом, що спонукає учня до включення у більш складі види діяльності. Особливо цей аспект важливий для дитини з особими освітніми потребами [там само].

Методи і прийоми вчителя - це засоби, за допомогою яких він домагається вирішення завдань уроку або заняття. Їх слід вміло відбирати і використовувати [там само, с. 9]. Комбінувати або міняти засоби і методи потрібно так, щоб при цьому відбувалася зміна видів діяльності учнів, щоб змінювався домінантний аналізатор, щоб під час роботи було задіяно якомога більше аналізаторів - слух, зір, моторика, пам'ять і логічне мислення в процесі сприйняття матеріалу. Врахування особливостей учнів передбачає співвіднесення не тільки форми і змісту уроку, його методів і прийомів проведення, а й особистісний, а не нормативний характер оцінки досягнень учня. Звичайно, працюючи з дітьми з обмеженими можливостями, необхідно враховувати і їх психологічні особливості [там само].

В іклюзивному класі у роботі з молодшими школярами з ОМЗ варто враховувати такі рекомендації:

1. При читанні необхідно допомогти дитині відкрити підручник, знайти потрібну сторінку, показати, де будемо читати, під час читання показати, де ми читаємо (діти не можуть утримувати увагу). Такі моменти трапляються в будь-якому класі, але в цьому випадку дитина може, але не хоче з якихось причин стежити за ходом уроку і заслуговує на осуд. У інклюзивну класі діти просто не можуть стежити за ходом уроку, тому їм необхідна допомога [там само].

2. В ході уроку часто доводиться скорочувати час на виконання завдань (якщо це питання до тексту - то обговорити можна 3, 4 питання, текст теж доцільно прочитати не в повному обсязі, так як діти дуже швидко втомлюються).

3. При відповідях на питання школяру необхідно дати трохи більше часу на обдумування (реакція дітей може бути уповільнена).

4. Письмові роботи, тести займають набагато більше часу (необхідна допомога учителя - знайти зошит, відкрити зошит, знайти ручку.)

Рекомендації з формулювання завдань для дітей з ОМЗ [там само, с. 10]:

1. Завдання повинно бути сформульоване як в усному, так і в письмовому вигляді.

2. Завдання має бути коротким, конкретним, одним дієсловом.

4. При формулюванні завдань варто показати кінцевий продукт (кінцевий текст, розв'язання математичної задачі ...).

5. Під час формулювання завдання вчитель повинен стояти поряд біля дитини.

6. Дати можливість учню закінчити розпочату справу.

Учитель - головна дійова особа, але один учитель в класі, в якому навчається дитина з ОВЗ, не може створити необхідні умови для навчання та розвитку. Найважливіша умова – наявність команди фахівців, які здійснюють корекційно-розвиваючу роботу: учитель дефектолог, психолог, логопед та інші фахівці. Саме ця єдина команда і здійснює модифікацію організації освітнього середовища дитини відповідно до реальних її можливостей, створення індивідуального навчального плану і розробки програми розвитку [61, с. 10].

Згідно з розробленою програмою у дитини може бути особистий план відвідування уроків, коли вона працює в класі тільки на окремих заняттях, а решта предметів освоює індивідуально з учителем. Учню може бути визначена супроводжуюча людина або ж тьютор (асистент), які будуть надавати йому необхідну технічну допомогу [31].

Аналіз літератури з проблеми організації навчання школярів з ОМЗ в інклюзивному класі дав змогу дійти висновку, що учитель повинен здійснювати корекційно-розвивальну роботу з урахуванням типології дітей. У табл. 1.1. Додатку А представлені особливості роботи вчителя з дітьми з ООП в умовах інклюзивного класу.

Для вчителя головна складність на уроці полягає в тому, щоб співвіднести індивідуальні можливості дітей з ОМЗ з необхідністю виконання освітнього стандарту.

Планування уроку в інклюзивну класі повинно включати в себе як загальноосвітні завдання (задоволення освітніх потреб в межах державного стандарту), так і корекційно-розвиваючі завдання.

До них відносяться:

1. Подолання труднощів у розвитку уваги, всіх її видів і властивостей і визначення компенсаторних можливостей уваги.

2. Корекція труднощів словесно-логічного мислення і розумових процесів аналізу, синтезу, класифікації, узагальнення.

3. Збільшення обсягу пам'яті та визначення компенсаторних можливостей пам'яті (визначення провідного виду пам'яті).

4. Розвиток дрібної моторики, статики і динаміки рухів пальців рук.

5. Розвиток і корекція труднощів зв'язного мовлення, включаючи монологічне і діалогічне мовлення, а також розвиток словника.

6. Створення позитивної мотивації на процес навчання за допомогою похвали, підбадьорювання, допомоги, створення ситуацій успіху та конструктивної критики [36, с. 12].

Розглянемо вимоги до режиму організації уроку в інклюзивну класі.

Хід уроку залежить від того, наскільки стикаються досліджувані теми у учнів з різними освітніми потребами, як вони засвоїли попередню тему, який етап навчання взято за основу (виклад нового матеріалу, повторення пройденого, контроль знань, умінь і навичок). Якщо у всіх учнів класу тема загальна, то вивчення матеріалу ведеться фронтально, і діти отримують знання того рівня, який визначається їхньою програмою [там само].

Закріплення і відпрацювання отриманих знань, умінь і навичок будуються на різному дидактичному матеріалі, індивідуально підібраному для кожного учня (картки, вправи з підручника, тексти на дошці і т.д.).

Якщо вивчається різний програмний матеріал і спільна робота неможлива, то в такому випадку урок вибудовується за такою структурою: учитель спочатку пояснює новий матеріал за типовими державним програмами, а учні з обмеженими можливостями здоров'я в цей час виконують самостійну роботу, спрямовану на закріплення раніше вивченого. Далі для закріплення знову вивченого матеріалу вчитель дає класу самостійну роботу, а з групою учнів, що мають особливості в розвитку, організовує роботу, що передбачає аналіз виконаного завдання, надання індивідуальної допомоги, додаткове пояснення і уточнення, пояснення нового матеріалу. Таке чергування діяльності педагога триває протягом усього уроку [там само].

При необхідності вчитель може додатково використовувати картки-інструкції, в яких відображений алгоритм дій школяра, наведені різні завдання і вправи. Такий педагогічний прийом використовується як з дітьми зі звичайними психофізичними можливостями, так і з дітьми, що мають обмежені можливості здоров'я залежно від кількості тих і інших дітей [там само].

При організації режиму уроку в інклюзивну класі вчитель повинен дотримуватися наступних вимог, які ставляться до роботи з дітьми з ОМЗ:

1. Урок повинен мати чіткий алгоритм. Звикаючи до певного алгоритму, діти стають більш організованими.

Початок уроку: Перший варіант роботи - «особливі» діти працюють за картками на закріплення попередньої теми (в цей час учитель працює з іншими дітьми, пояснюючи нову тему, яку неможливо пояснити в тому ж режимі і «особливим» дітям). Тут можна запропонувати дітям картки з поняттями попереднього уроку і діти повинні дати цим поняттям письмову характеристику. При цьому картка може містити слова-підказки або речення з пропущеними словами, щоб дітям було простіше дати визначення поняттю. Також можна використовувати завдання такого характеру: в одному стовпчику даються поняття, в іншому - визначення цих понять (діти стрілочкою повинні вказати, якому поняттю відповідає те чи інше визначення). Після цього можна запропонувати картки з практичними прикладами [там само, с. 13].

Другий варіант - поки «звичайні» учні працюють за картками на закріплення попередньої теми (тому що вони більш самостійні), учитель проводить словникову роботу або інші види робіт з «особливими» дітьми зі згадування основних понять, що стосуються теми попереднього уроку [там само].

Початок уроку з дітьми з ОМЗ часто має бути побудований на повторенні попереднього матеріалу.

Основний хід уроку:

Перший варіант роботи - «звичайні» діти виконують завдання по картками, відпрацьовуючи нову тему. У цей час учитель в «доступному» варіанті пояснює нову тему дітям з обмеженими можливостями здоров'я. При цьому використовуються: наочність (кожна дія або слово має бути підкріплено картинкою, схемою, карткою, практичним дією); поступовий перехід від однієї дії або поняття до іншого; постійний мовний супровід з боку педагога, але не насичений, а короткий і чіткий, тобто мовна інформація засвоюється в малому обсязі [там само, с. 13].

Далі йде закріплення матеріалу. Один або два учні виконують завдання перед усім класом. Учитель активно допомагає. Потім «особливі» діти виконують індивідуальні завдання, пов'язані з новою темою, а в це час учитель перевіряє завдання, що виконують «звичайні» діти [там само, с. 14].

Другий варіант - учитель може приступати до пояснення нової теми для всіх учнів. При цьому для загального пояснення потрібно вибирати тільки прості теми, як за своїм обсягом, так і за змістом матеріалу. Також не забувати про використання алгоритму і наочності. Далі можна запропонувати сильним учням виконати індивідуальні завдання самостійно, а в цей час ще раз пояснити більш слабким учням зміст нової теми, і тільки потім запропонувати їм самостійні завдання і переключитися на перевірку завдань, які виконують сильні учні [там само, с. 14].

2. Кожне завдання, яке пропонують «особливим» дітям, теж має відповідати певним алгоритмам дій.

Усні завдання виконуються за наступним алгоритмом: учитель пояснює завдання, діти повторюють завдання після вчителя; можна використовувати картки з опорними словами або з опорними реченнями; учитель пояснює етапи виконання завдання, діти ОМЗ повторюють за вчителем (картки з алгоритмом дій, ілюстрації, що відображають алгоритм виконання завдань, схем, таблиць); послідовне виконання самого завдання; підсумкова перевірка виконання завдання, врахування помилок [там само, с. 16].

3. Урок в інклюзивну класі, де є діти з обмеженими можливостями здоров'я, повинен передбачати велику кількість використання наочності для спрощення сприйняття матеріалу. Причина в тому, що діти з ОМЗ мають деякі інтелектуальні порушення при сприйнятті матеріалу, спираються на наочно-образне мислення, не можуть в повному обсязі використовувати словесно-логічне мислення, оскільки воно у них має уповільнений характер [там само, с. 15].

4. Одна з основних вимог до уроку - це врахування слабкої уваги дітей з обмеженими можливостями здоров'я, їх виснаження та пересичення одноманітною діяльністю. Тому на уроці вчитель повинен змінювати різні види діяльності: починати урок краще з завдань, які тренують пам'ять, увагу; складні інтелектуальні завдання використовувати тільки в середині уроку; чергувати завдання, пов'язані з навчанням, і завдання, які мають тільки корекційну спрямованість (зорова гімнастика, використання завдань на розвиток дрібної моторики, розвиток сприйняття і мислення); використовувати сюрпризні, ігрові моменти, моменти змагання, інтриги, рольові ігри, міні-постановки (тобто всю ту діяльність, яка зачіпає емоції дітей і пов'язує знання з життям).

Деякі рекомендації щодо адаптації навчання дітей з ОВЗ в загальноосвітній школі подано у Додатку Б. (Див. Додаток Б).

Отже, у роботі вчителя з учнями з ОМЗ на уроці потрібно зважати на індивідуально-типологічні особливості дитини, використовувати диференційований підхід. Планування уроку в інклюзивну класі повинно включати в себе як загальноосвітні завдання (задоволення освітніх потреб в межах державного стандарту), так і корекційно-розвиваючі завдання.

При організації режиму уроку в інклюзивну класі вчитель повинен дотримуватися наступних вимог до роботи з дітьми з ОМЗ: урок повинен мати чіткий алгоритм; кожне завдання, яке пропонують «особливим» дітям, теж має відповідати певним алгоритмам дій; використання значної кількості наочності з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей (вади зору, слуху, мовлення та ін.); зміна видів діяльності школярів.

**Висновки до першого розділу**

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу дійти висновку, що діти з особливими освітніми потребами – це учні, що потребують додаткових ресурсів, чиї освітні потреби виходять за межі певних стандартів, які обєднуються у групи осіб з інвалідністю, з порушеннями психофізичного розвитку, з незначними порушеннями здоров'я, з соціальними проблемами і обдарованих (В. Бондар, Дж. Ендрюз, Дж.Джонсон, А. Колупаєва, І. Кузава, Т. Ліщинська та ін.).

У Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з ООП термін «діти з особливими освітніми потребами» вжито у такому значенні: це діти сліпі та із зниженим зором, глухі та із зниженим слухом, з тяжкими порушеннями мовлення, із затримкою психічного розвитку, з порушеннями опорно-рухового апарату, розумовою відсталістю, діти із складними вадами розвитку (у тому числі діти з розладами аутичного спектру), навчання і виховання яких здійснюється у спеціально створених умовах». Саме тому головну увагу у дослідженні ми зосереджуємо на учнях з ОМЗ.

За А.Колупаєвою, інклюзивна освіта – це система освітніх послуг з урахуванням принципу забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Організація діяльності вчителя з учнями з ОМЗ в інклюзивну класі повинна включати в себе як загальноосвітні завдання (задоволення освітніх потреб в межах державного стандарту), так і корекційно-розвиваючі завдання.

**РОЗДІЛ II.**

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВИХ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

**2.1. Характеристика методів і учасників дослідження**

Експериментальне дослідження (констатувальний етап) проходило в період з жовтня 2019 р. до січня 2020 р. на базі Київської ЗОШ №. у 1-4 класах.

Метою констатувального експерименту було:

- визначення особливих освітніх потреб дітей з ОМЗ в загальноосвітній школі;

- аналіз передумов організації інклюзивного навчання дітей з ООП в ЗОШ.

Виявлення особливих освітніх потреб молодших школярів з обмеженими можливостями здоров'я проводилося на підставі вивчення особливостей їх психічного і фізичного розвитку.

У ЗОШ № створено 5 іклюзивних класів, у яких надаються послуги з комплексної реабілітації, що включає поряд з відновлювальним лікуванням весь спектр заходів психолого-педагогічної та соціальної спрямованості. У школі працюють психологи, логопеди, дефектологи, соціальні педагоги та фахівці медичного профілю. Алгоритм надання послуги з комплексної реабілітації включає три етапи: моніторинг соціально-економічного становища сім'ї детей з ООП, включаючи аналіз освітньої ситуації дитини; реабілітаційна діагностика і безпосередньо реабілітація. Відбір учасників дослідження здійснювався на етапі реабілітаційної діагностики під час проведення всебічного медико-психолого-педагогічного обстеження дітей. Підставою для відбору була відповідність наступним критеріям: наявність у дитини інвалідності або іншого захворювання; відсутність встановленого лікарем-психіатром діагнозу, що свідчить про розумову відсталість.

Усього в дослідженні взяли участь 15 (4, 7% від загальної кількості учнів початкової школи) дітей з обмеженими можливостями здоров'я 2010-2012 рр. народження з загальної кількості 314 школярів початкової школи з типовим рівнем розвитку, 12 вчителів, 8 вихователів групи подовженого дня, 5 учителів гурткової роботи та 19 батьків. 3 дитини (20 %) мали діагноз ДЦП, 2 учні (13,3 %) - ураження спинного мозку, 2 (13,3%) - страждали поточним нейродегенеративним захворюванням, 4 (26, 6%) школярі мали порушення опорно-рухового апарату внаслідок ортопедичної патології; 4 (26,6%) респондентів мали діагноз «тяжке порушення мовлення; загальний недорозвиток мовлення II-III ступенів».

Виходячи з цілей і завдань дослідження, було організовано комплексне діагностичне обстеження дітей-учасників експерименту міждисциплінарною командою фахівців (психолог, логопед, інструктор з соціально-побутової адаптації, невролог, ортопед і психіатр) і розроблений алгоритм взаємодії фахівців в процесі діагностики.

Для досягнення цілей констатувального дослідження вивчалося навчальне середовище;

- визначалися особливості навчання дітей з ООП в загальноосвітній школі в умовах стихійного інтегрування;

- аналізувалося кількісне співвідношення дітей, які навчаються в даному навчальному закладі і мають різний рівень психофізичного розвитку;

- вивчалися можливості педагогів загальноосвітніх шкіл щодо надання необхідної підтримки учням, які її потребують;

- аналізувався навчально-виховний процес загальноосвітньої школи з огляду на те, що там навчаються діти з ООП.

У процесі комплексного діагностичного обстеження оцінювалося кілька ліній психофізичного розвитку дітей: руховий розвиток, здатність до самообслуговування, мовленнєвий розвиток, розвиток когнітивної сфери (особливості уваги, пам'яті, розумових операцій), емоційно-особистісні особливості.

На першому етапі проводилося вивчення документації ІРЦ з комплексною оцінкою - висновком із зазначенням основного і супутнього діагнозів і медичних рекомендацій. На другому етапі дитина проходила обстеження у психіатра, логопедичні обстеження. За результатами діагностики фахівцями робилося висновок з рекомендаціями про необхідність проведення логопедичної корекції або навчання побутовим навичкам. Спеціаліст з соціально-побутової адаптації додатково оцінював потребу в сторонній допомозі для пересування і здійснення побутових дій.

На наступному етапі експериментального дослідження проводилося психологічне вивчення молодших школярів з ООП. Для вирішення поставлених завдань були використані наступні методи дослідження:

* докладний аналіз медичної документації дитини, включаючи вивчення анамнестичних відомостей і даних нейровізуалізації;
* вивчення психолого-педагогічної документації;
* аналіз результатів катамнестичних спостережень за дитиною за останні 3-5 років (при наявності);
* бесіди з батьками з метою отримання додаткових відомостей про школяра і соціальну ситуацію його розвитку;
* комплексне психолого-педагогічне обстеження дітей із застосуванням стандартизованих шкал і діагностичних методик;
* спостереження;
* кількісно-якісний аналіз.

Під час роботи здійснювалась діагностика загального анамнезу, сімейного катамнезу школярів з ОМЗ, їх усного і писемного мовлення, можливості їх соціально-побутовго орієнтування, сформованість навчальних навичок, вивчалась шляхом спостереження їх поведінка, ступінь критичності, працездатності, характер діяльності, моторна спритність, особливості сформованості вищих психічних функцій, гнозис, праксис, уявлення про час і простір, конструктивна діяльність (аналіз і синтез), графічна діяльність, стан емоційно-вольової й особистісної сфери.

Діагностична програма, розроблена для реалізації описаних вище завдань, включала 3 блоки:

блок I

1. Визначення рівня рухового розвитку

При виборі діагностичного інструментарію для визначення рівня рухового розвитку дитини з моторними порушеннями ми орієнтувалися на сучасні тенденції в практиці клінічної оцінки дитячого церебрального паралічу і не прагнули дати опис статичного стану опорно-рухового апарату та ортопедичного статусу дитини. Ми орієнтувалися на його функціональні можливості [34].

Для оцінки великої моторики нами була обрана «Система класифікації глобальних моторних функцій» (Gross Motor Function Classification System, GMFCS). Вона відноситься до найбільш поширеним на сьогоднішній день у світовій практиці клінічним засобів функціонального тестування та класифікації пацієнтів з церебральним паралічем. Основними достоїнствами обраного діагностичного інструменту є доступність для застосування в повсякденній практиці широкого кола фахівців, віковий діапазон його використання (від моменту постановки діагнозу до дорослого віку), а також можливість застосування для всіх форм ДЦП [там само]. За шкалою GMFCS оцінюється ступінь моторного дефіциту в співвідношенні з віком дитини і дає можливість зіставлення отриманої оцінки з вікової норми не здорових дітей, а дітей з церебральним паралічем.

Основою класифікації за GMFCS є оцінка довільних рухів, в першу чергу вміння сидіти, стояти, пересуватися. У класифікації виділено п'ять рівнів. Відмінності між рівнями є значущими для повсякденного життя. Вони базуються не на якості виконання рухів, а на функціональних можливостях / обмеженнях і на потребі у використанні допоміжних технічних засобів реабілітації (ходунки, милиці і т.д.). Основний принцип GMFCS - визначення того рівня, який найбільш чітко визначає можливості і обмеження дитини з точки зору великої моторики в звичайній діяльності (вдома, у школі, на вулиці або в громадських місцях). Для кожного віку дається узагальнений опис функціональних можливостей і обмежень.

На сьогоднішній день GMFCS - це загальноприйнятий світовий стандарт оцінки функціональних можливостей дітей з церебральним паралічем і його потреби в допоміжних технічних засобах реабілітації [34].

У межах нашого дослідження використовувався опис функціональних можливостей і обмежень для вікової групи від 6 до 12 років. В основі опису кожного рівня в цій віковій групі лежить принцип мобільності, який багато в чому визначає характер життєдіяльності дитини старшої 6 років. В описі кожного рівня відображено потенційний вплив факторів середовища (таких як відстань від школи до будинку, наприклад) і особистісних факторів (вмотивованість, енергійність) на способи пересування.

Система класифікації глобальних моторних функцій подано у Додатку В.

блок II

Оцінка сенсорних функцій (виявлення супутніх порушень слуху і зору на підставі медичної документації, бесіди з батьками і спостереження).

блок III

Оцінка особливостей мовленнєвого розвитку, сформованості навичок самообслуговування. Оцінка когнітивного розвитку і особливостей особистості дитини.

1. Визначення особливостей мовленнєвого розвитку і характеру мовленнєвих порушень (на підставі логопедичного висновку). При проведенні логопедичного обстеження в першу чергу враховувалися такі фактори: міра розбірливості мовлення, якість зв'язного мовлення, а також сформованість комунікативної функції мови.

2. Визначення обмеження здатності до самообслуговування (на підставі висновку спеціаліста з соціально-побутової адаптації).

В процесі обстеження визначався рівень оволодіння дитиною основними побутовими навичками (одягання / роздягання, прийом їжі, користування туалетом) і заповнювався бланк висновку.

3. Визначення особливостей психічного розвитку і вивчення особливостей емоційного реагування в ситуаціях, пов'язаних зі шкільним навчанням, здійснювалося за допомогою спеціально сконструйованого психодіагностичного комплексу (таблиця 2.1.).

**Таблиця. 2.1.**

**Психодіагностичний комплекс особливостей дітей з ОМЗ**

|  |  |
| --- | --- |
| **Предмет психолого-педагогічної оцінки** | **Діагностичний інструментарій** |
| Оцінка особливостей і рівня розвитку різних сфер психічної діяльності дитини та її особистості | Спостереження |
| Оцінка якості успішності в 5 інклюзивних класах | Спостереження, аналіз індивідуальних планів та програм розвитку |
| Дослідження функцій уваги | Методика «Буквенна коректурна проба» |
| Дослідження особливостей мнестичної діяльності | Методика «Запам'ятовування 10 слів» |
| Дослідження сформованості понятійного мислення | Методика «Виключення четвертого зайвого предмета» |
| Дослідження вербально-логічного компонента пізнавальної діяльності | Методики: «Підбір парних аналогій» |
| Дослідження сформованості просторового орієнтування | Методика «Оцінка розуміння і вживання прийменників і слів, що позначають просторове взаєморозташування об'єктів» |
| Оцінка зорово-моторної координації і графічної навички | Методика «Графічна проба» |
| Дослідження особистісних особливостей, включаючи самооцінку | Бесіда; методика «Драбинка», методика «Мій клас» |
| Рівень мовленнєвого розвитку | спеціальне неформалізоване спостереження за усним мовленням школярів, під час якого установлювали мовленнєву активність дітей в комунікативних ситуаціях навчального типу, які вимагають продукування імпровізованих висловлювань (розмовного, некодифікованого мовлення). |

Детальний опис методик з вказівками щодо процедури проведення і аналізу результатів представлено в додатках **Е, Є, Ж, З, І, Ї, Й, К.**

При розробці діагностичного комплексу ми спиралися на наявні в психолого-педагогічній практиці дані про особливості розвитку дітей з порушеннями опорно-рухового апарату (далі - ОРА) (О.Архипова, А.Гусейнова, Л.Данилова, М.Іпполітова, Г.Кузнєцова, Л.Кроткова, І.Левченко, І.Мамайчук, О.Приходько, Т. Симонова та ін.), орієнтувалися на стандартизовані психодіагностичні методики та діагностичні шкали.

Вибираючи психодіагностичні методики для експериментального дослідження, ми керувалися певними вимогами: адекватність використовуваних методик до віку і міри труднощів у розвитку дитини; успішність виконання завдань не повинна залежати від соціального оточення і способу життя дитини; інструкції до методик повинні бути простими, короткими і досить зрозумілими для дітей молодшого шкільного віку з ОМЗ. Діагностичні блоки були роз'єднані, всі аспекти психофізичного розвитку дитини вивчалися комплексно на підставі міждисциплінарного підходу.

Діагностування виявило, що для усіх досліджуваних школярів з ОМЗ були властиві різноманітні труднощі у сфері спілкування, що негативно позначалося на їхньому соціальному досвіді, сприяло деформації соціальної ситуації розвитку, руйнувало міжособистісні стосунки таких учнів з найближчим оточенням.

Отже, з метою визначення рівня особливих освітніх потреб дітей з ОМЗ нами було розроблено діагностувальний інструментарій, який був спрямований на оцінку сенсорних функцій; особливостей мовленнєвого розвитку, сформованості навичок самообслуговування; когнітивного розвитку і особливостей особистості дитини; визначення обмеження здатності до самообслуговування (на підставі висновку спеціаліста з соціально-побутової адаптації); особливості і рівня розвитку різних сфер психічної діяльності дитини та її особистості (функцій уваги, мнестичної діяльності, перцептивно-дієвого компонента пізнавальної діяльності, сформованості понятійного мислення, вербально-логічного компонента пізнавальної діяльності, просторового орієнтування, зорово-моторної координації і графічної навички, рівень самооцінки та мотивації до навчання).

**2.3. Аналіз результатів констатувального етапу експерименту**

Коротка характеристика всіх учасників експерименту (вік, діагноз, клас, обмеження здатності до пересування і самообслуговування) представлена в **додатку Д.**

Як уже було сказано вище, учасниками експерименту стали діти з різними медичними діагнозами. Їх клінічна характеристика була отримана за допомогою аналізу медичної та психолого-педагогічної документації, поданої батьками дитини, даних обстежень суміжних фахівців в процесі комплексної діагностики (невролог, ортопед, психіатр, логопед, фахівець із соціально-побутової адаптації, а також при необхідності сурдопедагог і тифлопедагог), на підставі бесіди з супроводжуючими дитину дорослими, а також на підставі даних катамнестичних спостереження за більшою частиною дітей, яке проводилося протягом 2018-2020 років в Державній установі Київський міський центр реабілітації дітей з інвалідністю під час проходження дітьми-інвалідами щорічних курсів комплексної реабілітації. Розподіл учасників дослідження за медичними діагнозами представлено в таблиці 2.2. Додатку Д.

Як видно з таблиці, значна кількість (9 осіб, що становить майже 60 % від загального числа учасників) мали діагноз «Дитячий церебральний параліч». Решта (40 %) мали різні захворювання неврологічного, ортопедичного характеру та захворювання, пов'язані з порушеннями мовлення (ПМ), в тому числі 4 (26,6%) респондентів мали діагноз «порушення мовлення; загальний недорозвиток мовлення ІІ-III ступенів». У цих школярів не було порушень рухових.

За тяжкістю рухових порушень всі діти умовно були розділені на три групи відповідно до педагогічної класифікацій дітей (К.Семенова, Е.Мастюкова, І.Левченко). Розподіл школярів за ступенем вираженості рухових порушень представлено в таблиці 2.2.

**Таблиця 2.2.**

**Розподіл учасників дослідження за ступенем тяжкості рухових порушень**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ступінь тяжкості** | | **Кількість, чол.** | **Кількість,% від загальної кількості** |
| легка ступінь  (GMFCS - 0,1,2) | Діти здатні до самостійного пересування на великі відстані і самообслуговування. | 7 | 46,6 |
| середня ступінь  (GMFCS - 3) | Діти можуть пересуватися на невеликі відстані зі сторонньою допомогою або при використанні спеціальних технічних засобів. Навички самообслуговування розвинені недостатньо. | 3 | 20 |
| важка ступінь  (GMFCS - 4,5) | Діти не можуть пересуватися самостійно, самообслуговування сильно обмежено через порушення маніпулятивної функції. | 1 | 6,6 |

З таблиці постає: тяжкість рухових порушень варіювалася від легкої (GMFCS - 0,1,2) - у семи осіб (46,6 %), до важкої (GMFCS - 4,5) - у 1 (6,6 %). Рухові порушення середнього ступеня вираженості (GMFCS - 3) мало 3 дитини (20 %). 4 осіб не мали взагалі таких порушень (26,6 %). Усього 73, 3 % дітей мали такі порушення.

6 молодших школярів не мали грубих порушень дрібної моторики і володіли навичками самообслуговування, 1 учень був повністю залежним від оточуючих, тому що не міг здійснювати повсякденних побутових дій.

Поряд з порушеннями моторних функцій у дітей із ОМЗ відзначалася ціла низка супутніх захворювань і порушень.

За висновком педіатра 13 дітей (86,6%) мали різні хронічні захворювання, такі як хвороби шлунково-кишкового тракту, лор-захворювання, порушення обміну речовин, малі аномалії і вади серця.

Отримані в результаті клінічного обстеження і аналізу медичної документації дані однозначно свідчать про те, що навчання дітей з ОМЗ необхідно проводити на тлі систематичної лікувально-відновлювальної роботи для запобігання погіршенню їх здоров'я.

Найбільш поширеними серед учасників дослідження були порушення мовленнєвого розвитку. Лише 13, 3% (2 учні) від загального числа дітей, які брали участь в дослідженні, не мали проблем з вимовою. У решти, за даними логопедичного обстеження, діагностували дизартричні розлади і / або недорозвинення мовлення різного ступеня вираженості. В однієї дитини було виявлено заїкання тоно-клонічного типу артикуляторно-дихальної форми, також у 2 дітей були виявлені порушення писемного мовлення (дисграфія).

За ступенем розбірливості мовлення всіх дітей можна було умовно розділити на 3 групи. До першої групи увійшло 2 дитини (13,3 %), мовлення яких було повністю зрозумілим для оточуючих; до другої групи -3 (20 %) увійши особи, порушення звуковимови виявлялися фахівцем тільки в процесі обстеження, або мали місце порушення звуковимови, що не перешкоджає розумінню мовлення дитини оточуючими. До 3 групи увійшли 9 осіб (69, 2 %) з низькою розбірливість мовлення.

За даними, отриманим в результаті обстеження молодших школярів з руховими порушеннями фахівцем з соціально-побутової адаптації, виявлено, що 7 дітей (46,6%) є повністю самостійними і не відчувають труднощів при виконанні повсякденних побутових дій, недостатня сформованість навичок самообслуговування відзначається теж у 7 осіб (46,6 %). Вони відчувають незначні труднощі при виконанні певних повсякденних дій і потребують корекційної роботи з розвитку навичок самообслуговування, 1 учень (6,6 %) відчуває значні труднощі в здійсненні побутових дій. Школяр не може самостійно пересуватися, зазнає труднощів при зміні пози і при виконанні предметних маніпуляцій, такій дітині потрібна присутність та постійна технічна допомога асистента для здійснення повсякденних побутових дій, а також корекційна робота з формування навичок самообслуговування.

Найважливішою частиною експериментального дослідження було виявлення порушень пізнавального розвитку молодших школярів із ОМЗ. У процесі експерименту за допомогою спеціально сконструйованого психодіагностичного комплексу ми вивчали увагу, мнестичні процеси, розумові операції, регуляторні функції та інші параметри, що визначають характеристики навчально-пізнавальної діяльності дітей.

У експериментальному дослідженні не брали участі розумово відсталі діти. Всі діти з встановленим діагнозом «Розумова відсталість» при відборі учасників з експерименту виключалися. Також з числа учасників дослідження виключалися діти, які за результатами виконання діагностичних методик, зазначених вище, поза всяким сумнівом могли бути віднесені до категорії дітей, психічний розвиток яких проходить по типу тотального недорозвинення.

Найбільш частим порушенням, виявленим в процесі експериментального дослідження у молодших школярів із ОМЗ, було порушення зорово-моторної координації (у 73 % (11 осіб) від загального числа учасників, за результатами виконання методики «Графічна проба»), що визначається, на нашу думку, провідним фактором в структурі дефекту учасників дослідження - дефіцітарність рухової сфери (див. Додаток Е). Наступними за частотою виявлення були порушення функцій уваги (звуження обсягу, низька концентрація, рідше - труднощі переключення). Дані порушення були виявлені за результатами спостереження в процесі психодіагностики та виконання методики «Коректурна проба» (див. Додаток Є) у 10 учасників дослідження (66,6 %).

У результаті виконання методики «Виключення четвертого зайвого предмета» (див. Додаток Ж) нами установлено, що у 9 осіб недостатня сформованість понятійного мислення (60 %). У молодших школярів з захворюваннями опорно-рухової системи в більшості випадків переважав функціональний рівень узагальнення / виключення, на понятійному (категоріальному) рівні зазвичай виконувалися більш спрощені завдання.

При цьому за результатами виконання методик «Підбір парних аналогій» (див. Додаток З) недостатність вербально-логічних операцій визначалася лише у 7 учнів (46,6 %), що підтверджує дані спеціальної літератури про більше тяжіння до вербальних форм мислення у дітей з ДЦП (З.Шевців) [69, с.38-42].

Під час констатувального етапу експерименту за допомогою методики просторового орієнування «Оцінка розуміння і вживання прийменників і слів, що позначають просторове взаєморозташування об'єктів» ми діагностували труднощі орієнтування в сторонах тіла у школярів, труднощі орієнтування на площині аркуша паперу і труднощі розуміння і вживання лексико-граматичних конструкцій, що позначають просторові відносини між предметами. (див. Додаток Ї).

Розподіл рівнів сформованості навичок просторового орієнтування за окремими блоками завдань представлений в узагальненій таблиці 1. (див. Додаток Ї). Найлегше учням з ОМЗ було виконувати завдання І блоку (орієнтування на собі) та ІУ блоку (орієнтування на аркуші паперу). Окрім того під час виконання завдань на орієнтування щодо предмета школярі відчували найбільші труднощі.

Було установлено, що 46,6 % респондентів виявили середній рівень сформованості навичок просторового орієнтування, 26,6 % дітей мають високий рівень та 26,8 % продемонстрували початковий рівень, що засвідчило про низьку ефективність корекційної роботи. Це повністю корелює з результатами аналізу літературних джерел (Л.Будяк, Л.Дубейко, А.Колупаєва).

Результати виконання школярами методики уможливило виокремлення таких труднощів просторового орієнтування учнів з ОМЗ: неправильне сприймання предметів і їхнього розташування в просторі; неправильне сприймання просторових ознак предметів, глибини простору, віддаленості й розташування предметів у просторі.

При виконанні методики «Запам'ятовування 10 слів» (див. Додаток Й) у 6 учасників (40 %) дослідження було виявлено середній рівень розвитку слухо-мовленнєвої пам'яті (зниження обсягу і швидкості запам'ятовування, недостатній обсяг відстроченого відтворення), у 5 осіб (33, 3%) – низький рівень розвитку слухо-мовленнєвої пам'яті, а у 4 опитаних (26, 6%) – високий рівень.

Окремо слід сказати про характер діяльності та рівні саморегуляції у дітей з ОМЗ. Всі діти, які брали участь в експериментальному дослідженні, були здатні до цілеспрямованої, продуктивної діяльності. При цьому у 8 осіб (53,3 %) відзначалися виражені порушення розумової працездатності, підвищена стомлюваність і виснаженість психічних процесів, порушення темпу діяльності.

Окрім того нами було проведено спеціальне неформалізоване спостереження за усним мовленням школярів з ОМЗ, яке дало змогу визначити їхню мовленнєву активність в комунікативних ситуаціях навчального типу, які вимали продукування імпровізованих висловлювань (розмовного, некодифікованого мовлення). Там ми визначали рівень мовленнєвого розвитку школярів з ОМЗ.

Учням створювали ситуації, під час яких вони мусили створювати підготовлені висловлювання. Тема монологу задавалася загальна для всіх учасників експерименту. Друга ситуація передбачала свободу вибору теми дискурсу, а дорослий змінював свою позицію вчителя-оцінювача на роль зацікавленого слухача. Залежними змінними виступали інтерес до мовної діяльності, насиченість висловлювання смисловими одиницями, Лексі-чеський різноманітність, синтаксичне оформлення, загальний якісний уро-вень тексту. Оцінювалися лінгвістичні і психолінгвістичні характеристики отриманих висловлювань. Тексти висловлювань були отримані від усіх молодших школярів.

Спочатку ми вивчали особливості підготовленого висловлювання (далі по тексту ПВ) учнів з ООП. Учням пропонували скласти розповідь на задану тему «Мій день народження». Дітям була подана установка на дотримання всіх вимог до розповіді, які існують у школі: «Постарайся розповісти так, як ти розповідав би вчителю на оцінку». У даній ситуації експериментатор не виявляв будь-якого особистісного ставлення до оповідача і виступав лише в ролі вчителя. Діти не знали, що їх мовлення записують на диктофон.

Завдання такого типу певною мірою знайомі учням, вони включаються в навчальні ситуації (вислів на вимогу педагога), що вимагають від дітей усвідомленості, здатності планувати дії, продумувати хід думок, навмисно добирати мовні засоби для оформлення висловлювання за нормами кодифікованого мовлення. У таких ситуаціях мовленнєва діяльність характеризується більшою довільністю і підготовленістю, оскільки тісно пов'язана з внутрішньою мовою [5, с. 176].

При заданості теми дитина повинна самостійно визначити задум, перевести спільну думку в схему майбутнього висловлювання. На етапі внутрішнього програмування дитині необхідно сформувати смислові одиниці (мікротеми), складові смисловий «скелет» висловлювання. Граматичне оформлення передбачає відбір слів і створення речень відповідно до лінгвістичних правил [там само].

Час, що витрачався дитиною на розповідь, не обмежувався.

Аналіз усних висловлювань здійснювався за лінгвістичними і психолінгвістичними критеріями, що дозволяло підійти до дослідження мовлення з двох сторін: з боку «форми» і «змісту» [там само, с.196-198].

Лінгвістичні критерії дають можливість описати кінцевий результат породження висловлювання, його оформлення за правилами літературного мовлення. Описаний нижче лінгвістичний спосіб обробки був спрямований на виявлення поверхневої структури висловлювання. Він дозволив характеризувати особливості лексико-синтаксичної реалізації внутрішньої програми мовної дії [там само, с.196-198].

Були виділені критерії для аналізу.

1. Лексична різноманітність визначалася через відношення числа різних слів, які не повторювалися до загальної кількості слів у тексті, яку ми позначили як індекс лексичного розмаїття (ІЛР). Цей показник свідчить про здатність відбору слів для вираження внутрішньої програми задуму усного висловлювання, а також дозволяє говорити про лексичну варіативність усного мовлення залежно від комунікативної ситуації.

2. Кількість в висловлюванні різних частин мови (іменників, дієслів, прикметників, займенників, часток) визначалося для вияву частотності мовних ознак підготовленого і непідготовленого мовлення, яке демонструвало здатність дітей орієнтуватися в комунікативній ситуації і вибирати відповідні мовні засоби, які характерні для того чи іншого виду усного мовлення.

3. Особливості використання синтаксичних конструкцій (види і правильність з точки зору відповідності вимогам кодифікованого літературного мовлення) аналізувалися на підставі зіставлення кількості простих і складних речень. Останнє мало значення для виявлення здатності синтаксичної фіксації думки в усному висловлюванні залежно від комунікативної ситуації.

4. Мовленнєві помилки учнів (кількість випадків повторюваності слів, кількість неповних речень (еліпсів), кількість порушень порядку слів у реченнях). Цей параметр, що відображає особливості висловлювання, характеризував міру недосконалості їх монологічного мовлення.

Наведемо приклад.

Ксенія Н. (1 клас), текст ПВ:

Коли у мене день народження / мама купує печиво мені / завжди //. Вона раз мені купила тортик / такий смачний / там ще на ньому такі квіточки були //. Потім мама купує мені Барбі / таку красиву //. І ще мені Христина Ягодова / вона мені подарувала на день народження такого слоника //. Я натисну на лапку / він заспіває //. І ще мені тато купив таку ляльку / вона з косметикою //. Там мама мені ще дала своєї косметики / я ляльку фарбую //.

В процесі реалізації внутрішньої програми висловлювання учениця вставляла пояснення, які дозволяли побачити деякі деталі основного змісту події.

Якісний аналіз змісту дитячих текстів дозволив виділити рівні розгорнення змісту усних монологічних висловлювань. Ми враховували тематичну розгорнутість (наявність основної теми і мікротем, які її розкривають), композиційну повноту (початок події, його кульмінація і розв'язка), деталізація мікротем.

Перший рівень. Висловлення важко назвати розповіддю. Оповідач дає гранично загальне уявлення про подію, включає кілька більш-менш ситуативно пов'язані мікротеми.

Другий рівень. Висловлення у зміствовому плані є збідненим. Текст може бути представлений ланцюжком щодо однотипних мікротем, які називають, але практично не розкривають ознаки події. Практично відсутні ілюстрації до основних моментів події, будь-яка деталізація змісту.

Тексти першого і другого варіантів залишають враження бідних в змістовному плані. Часто зустрічаються структурні пропуски: немає початку, кінцівки розповіді. Основна ознака - бідність змісту. Два перших рівня умовно оцінювалися 1 балом.

Третій рівень. Висловлення здається «скупим», але не примітивним. У ньому описується досить проста подія, що складається з однієї ситуації (мікротеми не виділяються або дуже малі за кількістю основних дій героїв). Однак при малій кількості ознак події самі ці ознаки добре розкриті, тому, незважаючи на стислість, висловлювання сприймається як повноцінне. Через малий об'єм можуть бути пропущені суттєві структурні частини (початок, розв'язка, кінець). Основна ознака - скупість, вузькість висловлювання за змістом. Висловлювання даного рівня умовно оцінювали в 2 бали.

Четвертий рівень. Висловлення залишає враження цілком успішнного і достатнього (для молодшого школяра) в змістовному плані. Подія цілком розгорнута, висловлювання складається з декількох повних мікротем, описується з різним ступенем деталізації, слухач його добре уявляє. В оповіданні є всі структурні частини. Умовна оцінка 3 бали.

П'ятий рівень. Висловлення розгорнуте, насичене деталями і подробицями, добре ілюстроване, композиційно повноцінне, дає повне уявлення про описувану подію. Основна ознака - відчуття відкритості оповідача, його захопленості змістом, заглибленість у своє висловлювання. Висловлювання ми оцінювали 4 балами.

Додатково під час розповіді на задану тему ми враховували інтерес дітей до мовленнєвої діяльності. Для цього показника були виділені якісні критерії: емоційні реакції оповідача при виконанні завдання; ставлення дитини до свого висловлювання; готовність розгорнути висловлювання, зробити його зрозумілим для слухача.

Результати спостереження за дітьми фіксувалися в протоколі, всі позначки ми робили після виходу дитини з кабінету. В результаті були виділені якісні варіанти прояву інтересу випробовуваних до мовленнєвої діяльності, яким для зручності подальшої обробки присвоювалась умовна кількісна оцінка.

Слабка зацікавленість. Оповідач байдуже або негативно ставиться до мовного завдання, намагається йти від складання розповіді або ж формально (вимушено) створює усне висловлювання, яке не зацікавлює слухача. Умовна оцінка 1 бал.

Невиражена зацікавленість. Оповідач обережно входить в розмову, проявляє нестійкий інтерес до мовленнєвого завдання; демонструє або старанне його виконання, або захоплюється розповіданням і розгортає його зміст для слухача. Оцінка 2 бали.

Сильна зацікавленість. Оповідач легко входить в розмову, говорить із задоволенням, залишає відчуття відкритості, захоплений своїм висловлюванням, максимально його розгортає, робить зрозумілим для слухача. Умовна кількісна оцінка становила в цьому випадку 3 бали.

У результаті використання спостереження за усним мовленням учнів з ОМЗ ми переконалися, що воно має певні якісні відмінності. Результати спостереження показали, що можна виділити наступні якісні групи: низький, середній – наближений до умовно нормативного, умовно-нормативний рівні мовленнєвого розвитку. Виділення умовних якісних рівнів здійснювалося з урахуванням характеристик усного висловлювання, мовленнєвої поведінки і потенційних можливостей змістовно розгорнутого усного монологічного висловлювання.

Низький рівень - 4 учні (26,6 %). Дитина не орієнтується на співрозмовника, не виявляє самостійної мовленнєвої активності, слабо утримує тему розмови, не може самостійно розкрити за допомогою мовлення свої думки, обходиться мінімальною кількістю вербальних і невербальних реплік-висловлювань. При розповіді дитина дає гранично загальне уявлення про події, не деталізуючи їх зміст. Висловлення включає кілька ситуативно пов'язаних смислових одиниць, які називають, але не розкривають ознаки події. Висловлювання на даному рівні важко назвати розповіддю.

Наближений до умовно-нормативного рівень – 7 опитаних (46,6 %). Дитина переважно проявляє мовленнєву активність, у мовленні є достатня кількість та різноманітність реплік-висловлювань, що дозволяють вирішувати різні комунікативні завдання. Дитина цілком успішно розгортає свої думки. Висловлення характеризується розгорнутістю події і його ознак. Подія складається з декількох повних мікротем, яку описують з різним ступенем деталізації,. У висловлюванні є всі структурні частини. Розповідь залишає враження цілком успішної і достатньої (для молодшого школяра) в змістовному плані.

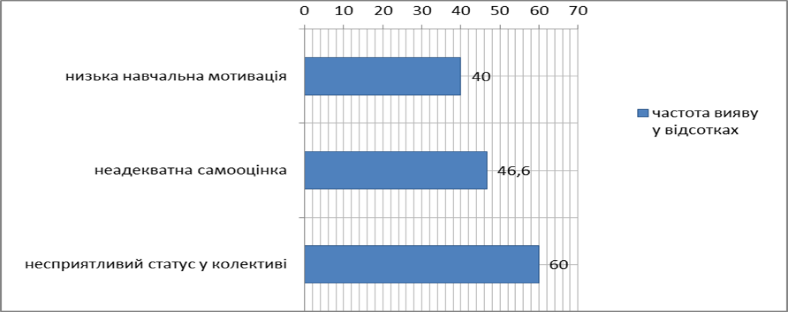
Умовно-нормативний рівень – 4 дітей (26,6 %). Дитина вільно використовує різноманітні репліки-висловлювання, може самостійно вступити в розмову, продовжити її і благополучно завершити. Дитина захоплена змістом події, яку описує. Висловлювання школяра відрізняється розгорнутістю, насиченістю деталями і подробицями. Висловлення добре ілюстроване, композиційно повноцінне, дає повне уявлення про подію, яку описує.

Заключним етапом обстеження молодших школярів з ОМЗ була оцінка рівня соціально-психологічної адаптації дитини до школи. Оцінка проводилася на основі трьох параметрів: характеристика соціально-психологічної позиції в дитячому колективі, сформованість навчальної мотивації, адекватність оцінки власних навчальних досягнень (модифікована методика «Драбинка» і методика «Мій клас»). (див. Додатки Й, К). При незадовільному результаті хоча б по одному з параметрів робився висновок про наявність потреби в психологічній корекції. Потреба в психологічній корекції була виявлена у 13 учасників експериментального дослідження (86, 6%). Найбільш часто у молодших школярів виявлялися неадекватна оцінка своїх навчальних досягнень (7 осіб – 46,6 %) і недостатня сформованість навчальної мотивації (6 опитаних - 40%), 9 дітей-учасників експерименту (60 %) займали, за даними психодіагностичного обстеження, несприятливу соціально-психологічну позицію в дитячому колективі.

Частота виявлення порушень пізнавального і емоційно-особистісного розвитку усіх учасників дослідження представлена на рис. 2 і 3.



**Рис. 2. Частота вияву порушень пізнавального розвитку в учасників експериментального дослідження**



**Рис. 3. Частота вияву порушень емоційно-особистісного розвитку в учасників експериментального дослідження**

Таким чином, комплексне обстеження і аналіз медичної документації молодших школярів з ОМЗ, виявили наступні особливості їх розвитку:

* порушення рухових функцій, які проявляються в різному ступені (у 73,3 %);
* наявність побіжних хронічних соматичних захворювань (у 40 %); 13 дітей (86,6%) мали різні хронічні захворювання, шлунково-кишкового тракту, лор-захворювання, порушення обміну речовин, малі аномалії і вади серця; хвороби порушення зору (у 40 %): зниження гостроти зору, астигматизм; найбільш поширеними серед учасників дослідження були порушення мовленнєвого розвитку (73,3 % учнів). В однієї дитини було виявлено заїкання тоно-клонічного типу артикуляторно-дихальної форми, також у 13, 3 % опитаних були виявлені порушення писемного мовлення (дисграфія). Мовні порушення виявлялися у дітей, які брали участь в дослідженні, у вигляді дизартричних проявів різного ступеня вираженості, недорозвинення мовлення легкого та середнього ступеня вираженості, заїкання тоно-клонічного типу артикуляторно-дихальної форми (1 випадок).
* труднощі самообслуговування різного ступеня вираженості (у 53,3%);
* низька розумова працездатність, виражені астенічні прояви (у 80 %); порушення в формуванні когнітивних функцій (уваги, пам'яті, мислення, зорово-моторної координації, просторових уявлень), їх ступінь варіюється від мінімальної до значно вираженої (у 100% учасників дослідження);
* проблеми соціально-психологічної адаптації до школи (у 86,6%).

Усі результати, отримані в процесі комплексного обстеження кожного учасника експерименту, заносилися в розроблений нами протокол, потім підсумовували. Для аналізу результатів застосовувалася дворівнева шкала оцінки: при відповідності при діагностуванні параметрів умовно-нормативним показникам (див. Додаток Л) ставилася оцінка «0», при невідповідності - «1». Оцінка «1» свідчила про наявність особливих освітніх потреб за оцінюваною категорією і відповідно - про необхідність створення спеціальних умов по даній категорії. У таблиці 1 Додатку Л представлений відповідний алгоритм по кожному блоку комплексного діагностичного обстеження.

Отримані результати повністю збігаються з даними спеціальної літератури з питання організації спеціальних умов навчання і виховання дітей із ОМЗ (З.Шевців [69], Л.Будяк [7], Л.Дубейко [16], А.Колупаєва [34] та інші).

Поряд з виявленням загальних для цієї категорії дітей особливих освітніх потреб в межах експериментального дослідження проводився якісно-кількісний аналіз особливих освітніх потреб кожного учасника і визначалися необхідні для нього індивідуально-орієнтовані умови навчання.

Результати психодіагностичного обстеження свідчили про те, що всім дітям для успішного освоєння освітньої програми і успішної адаптації потрібна додаткова психолого-педагогічна корекція. Обсяг необхідної допомоги значно варіювався.

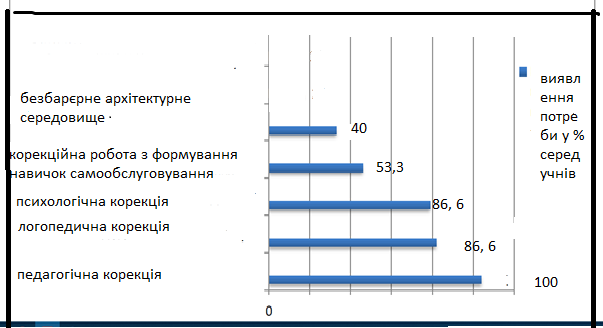
За сумарним балом, що відображав кількісну характеристику необхідності в створенні спеціальних умов для учнів з ОМЗ, ми виділили три рівні потреби молодших школярів у створенні спеціальних умов. Ці рівні були співвіднесені з якісними результатами комплексного діагностичного обстеження та докладно описані, представлені у таблиці 2.3.

**Таблиця. 2.3.**

**Розподіл учнів з ОМЗ за рівнями потреби у створенні спеціальних умов**

|  |  |
| --- | --- |
| **Групи учнів за рівнями потреби у створенні спеціальних умов** | **Кількість у %** |
| Перший (мінімальний) рівень потреби (група А.1) | 33, 3 |
| Другий (середній) рівень потреби в створенні спеціальних умов (група А.2) | 60 |
| Третій (високий) рівень потреби в створенні спеціальних умов (група А.3) | 6, 7 |

Кількісним показником, що характеризував обсяг необхідної дитині допомоги, був сумарний бал, який вираховувався по кожному протоколу. На рис. 4 представлені дані про обсяг допомоги дітям із ОМЗ, отримані в результаті кількісного аналізу потреби молодших школярів із ОМЗ у створенні спеціальних умов навчання.



**Рис. 4. Частота виявлення потреби дітей з ОМЗ у створенні спеціальних умов за окремими категоріями**

Отже, в ході експериментального дослідження з використанням вище викладеного алгоритму аналізу даних нами були виявлені загальні для дітей із ОМЗ особливі освітні потреби, для задоволення яких в освітніх установах повинні створюватися такі загальноспецифічні умови отримання освіти:

- організація систематичної роботи з корекції рухових, мовних і інтелектуальних порушень;

- створення матеріально-технічних умов, що включають організацію безбар'єрного архітектурного середовища, обладнання робочого місця для дитини із ОМЗ, наявність спеціальних технічних засобів для пересування, полегшення самообслуговування і навчання;

- лікувально-відновлювальна робота, включаючи обов'язкове дотримання індивідуального ортопедичного режиму;

- кадрове забезпечення (педагоги відповідної кваліфікації, в тому числі фахівці з АФК / ЛФК, логопеди, дефектологи, психологи, тьютори або асистенти).

До першого рівня (група А.1) ми віднесли молодших школярів з хворобами опорно-рухового апарату. За обсягом необхідної допомоги вони набрали мінімальну кількість балів (від 2 до 5 балів, середній бал по групі - 3,97).

Портрет молодших школярів з ОМЗ з порушеннями опорно-рухового апарату

(Перший (мінімальний) рівень потреби в створенні спеціальних умов) (5 осіб- 33, 3 %).

Діти, що мають потреби в створенні спеціальних умов I рівня, по тяжкості рухових порушень відносяться до групи дітей з легким ступенем вираженості проявів хвороб ОРА (опорно-рухового апарату). Всі вони самостійно пересуваються на великі відстані без використання допоміжних засобів або сторонньої допомоги.

Вони не мають грубих порушень маніпулятивної функції рук. Дитині доступні в повному або незначно обмеженому обсязі активні рухи кистей рук, сформований кистьовий захват всіх видів і зрілий щипковий захват, доступне довільне відпускання предметів, різноманітні маніпуляції в положенні пронації і супінації передпліччя і кисті, при русі кисті і пальців можливе порушення координації, сповільненість і тремор. Захоплення олівця може бути незрілим, а графічний навик недостатньо розвиненим.

Ці діти не відчувають проблем з самообслуговуванням, їм доступні без сторонньої допомоги всі основні побутові дії, пов'язані з роздяганням / одяганням, прийомом їжі і гігієнічними процедурами. Вони, як правило, не мають грубих порушень слуху і зору і не потребують додаткової тифло- або сурдокорекціі. Такі діти можуть мати порушення зору або слуху, що не перешкоджають процесу навчання і не потребують додаткових технічних засобів реабілітації за винятком окулярів. У випадку порушення слуху або зору дітям групи А.1 досить виконувати загальні рекомендації лікаря-офтальмолога або сурдолога і дотримуватися режиму охорони слуху і зору. Мовленнєвий розвиток дітей відповідає нормі або ж наближений до нормативних показників. Всі вони не відчувають труднощів з розумінням мовлення, в своїх промовах користуються розгорнутими фразами. У деяких відзначаються елементи лексико-граматичного і фонетико-фонематичного недорозвинення. Чіткість голосу у всіх дітей даної групи достатня. Незважаючи на те що у частини дітей відзначаються дизартричні прояви легкого або середнього ступеня вираженості, порушення звуковимови у деяких може бути виявлено тільки фахівцем в процесі обстеження дитини, а у деяких порушення вимови помітні, але їх мовлення зрозуміле оточуючим. У навчальній діяльності такі діти зазвичай виявляють достатній рівень працездатності, вони не мають виражених нейродинамічних порушень, здатні до тривалої продуктивної діяльності. Вони критичні до своїх помилок. Рівень розвитку когнітивних функцій у дітей даної групи відповідає нормі або наближений до неї. У декого може відзначатися парціальна недостатність функцій уваги, перцептивно-логічного компонента розумової діяльності, просторових уявлень, зниження обсягу слухо-мовленнєвої пам'яті. Багато дітей мають виражені порушення зорово-моторної координації, що веде до труднощів при опануванні письма.

У більшості випадків діти першої групи займають в дитячому колективі сприятливу соціально-психологічну позицію. Вони не відчувають труднощів у спілкуванні з однолітками і в цілому адекватно оцінюють свої навчальні досягнення.

Всі діти групи А.1 повною мірою відповідають критеріям, які є прогностично сприятливими з точки зору успішності інклюзивної освіти, а саме: діти даної категорії мають нормальний або близький до нормального інтелектуальний розвиток; вони не мають важких супутніх сенсорних або мовленнєвих порушень, володіють навичками самообслуговування, не мають грубих порушень маніпулятивної діяльності, їх мовлення цілком зрозуміле для оточуючих. Таким чином, молодшим школярам з мінімальним рівнем потреби в створенні спеціальних умов може бути рекомендовано навчання в умовах інклюзії.

Аналіз документації та продуктів навчальної діяльності дітей групи А.1, бесіди з їхніми батьками показали, що ці діти встигають з усіх предметів, не відчуваючи значних труднощів із засвоєнням програмного матеріалу. Відповідно, їм може бути рекомендоване навчання відповідно до учнів з ОВЗ з хворобами ОРА за Держстандартом початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами [43].

Потреба дітей групи А.1 у створенні спеціальних освітніх умов представлена в таблиці 1.2 Додатку Л.

З таблиці постає: потреба в тифло-педагогічній і сурдопедагогічній корекції відсутня у всіх учасників цієї групи; логопедична корекція потрібна 20 % учням (від загальної кількості); педагогічна корекція – усім учням групи, психокорекційна робота - 33,3 % осіб; робота з формування навичок самообслуговування- не потрібна нікому з учасників групи. 20 % групи А.1 мають супутні порушення зору. За висновком тифлопедагога, вони не потребують спеціальних занять і технічних засобів (за винятком окулярів). Всім їм рекомендовано дотримуватись таких умов: дотримання режиму охорони зору; регулярне виконання зорової гімнастики; розсадження не далі другої парти з урахуванням наявного зорового дефекту; індивідуальне освітлення (настільна лампа) при необхідності; зошити із зеленою разліновкою і ручки з чорним стержнем; регулярне спостереження лікаря-офтальмолога.

**До групи А.2 (другий (середній) рівень потреби в створенні спеціальних умов) увійшло 9 молодших школярів з хворобами ОРА та порушення мовлення.** За обсягом необхідної допомоги вони набрали середню кількість балів (від 6 до 12, середній бал по групі дорівнює 8,9).

Серед дітей групи А.2 виявилася значна внутрішньогруппова дисперсія, яка обумовлена варіативністю поєднання рухових, мовленнєвих і когнітивних порушень у молодших школярів з ОМЗ. У частини дітей відзначаються переважно рухові порушення, у частини - мовленнєві, у деяких - мовленнєві й когнітивні. До групи увійшли: діти з поєднанням легких рухових порушень і парціального недорозвинення когнітивних функцій при розбірливому мовленні - 1 особа (14 %); діти з поєднанням виражених рухових порушень і парціального недорозвинення когнітивних функцій при розбірливому мовленні - 2 осіб (28,5 %); діти з поєднанням легких рухових порушень, парціального недорозвинення когнітивних функцій і вираженими мовленнєвими порушеннями (низька розбірливість мовлення) - 1 школяр (14 %); 1 дитина з руховими порушеннями середнього ступеня, нерозбірливим мовленням і парціальним недорозвиненням когнітивних функцій (14 %); 2 учнів (13, 3 %) з незначними руховими проблемами в поєднанні з вираженими мовленнєвими й інтелектуальними порушеннями, які можуть бути розцінені як прикордонна інтелектуальна недостатність.

Результати кількісно-якісного аналізу отриманих даних дозволили дати характеристику особливостей розвитку дітей групи А.2 в формі портрету.

Портрет молодших школярів з ОМЗ

(Другий (середній) рівень потреби в створенні спеціальних умов) група А.2

Діти групи А.2 по тяжкості рухових порушень відносяться до категорії дітей з легкими та середніми проявами хвороб ОРА. Частина з них може самостійно пересуватися на великі відстані без використання допоміжних засобів або сторонньої допомоги, частина здатна до ходьби зі сторонньою допомогою або може самостійно переміщатися з використанням допоміжних технічних засобів.

Маніпулятивна функція рук у цих дітей щодо збережена. Тобто руки знаходяться в середньому фізіологічному положенні; дитині доступні в повному або незначно обмеженому обсязі активні рухи кисті рук, сформований кистьовий затиск всіх видів і зрілий щипковий затиск, є довільне відпускання предметів, різноманітні маніпуляції в положенні пронації і супінації передпліччя і кисті, при русі кисті і пальців можливе порушення координації, сповільненість і тремор. Затиск олівця може бути незрілим, а графічна навичка недостатньо розвиненою.

Ці діти не відчувають великих проблем з самообслуговуванням, їм доступна більшість побутових дій без сторонньої допомоги, проте вони недостатньо самостійні в побуті, деякі навички недосконалі, їх виконання може бути неякісним і / або вимагає великих тимчасових витрат.

У них відсутні грубі порушення слуху і зору, вони не потребують додаткової тифло- або сурдокорекціі. Проте, можуть мати місце порушення зору або слуху, які не перешкоджають навчальному процесу і не вимагають додаткових технічних засобів реабілітації за винятком окулярів. У разі порушення слуху або зору дітям групи А.2 досить виконувати загальні рекомендації лікаря-офтальмолога або сурдолога і дотримуватися режиму охорони слуху і зору.

Характер мовленнєвого розвитку може бути різним, в групі А.2 є діти з нормативним рівнем розвитку мовлення, але переважають діти з легким та середнім мовним недорозвиненням і з дизартрією легкого або середнього ступеня вираженості. У дітей немає труднощів з розумінням зверненої мови, у своїх висловлюваннях у них відзначається недостатність активного словника, порушення фонетико-фонематичної сторони і лексико-граматичної будови мовлення. Чіткість голосу у більшості дітей не порушена, проте у деяких мовлення може бути і малозрозумілим для оточуючих.

У навчальній діяльності діти групи А.2 зазвичай виявляють недостатній рівень працездатності, вони астенічні, мають негрубі нейродинамічні порушення, здатні до тривалої продуктивної діяльності, при цьому результативність багато в чому залежить від мотиваційного компонента. Вони критичні до своїх помилок. Когнітивний розвиток дітей описуваної категорії проходить в межах затримки. У них відзначається недостатність функцій уваги, зорово-моторної координації, незрілість розумових операцій (як перцептивно-логічних, так і вербально-логічних), просторових уявлень. Рідше страждають мнестичні процеси.

У 4 дітей групи спостерігаються важкі дизартричні прояви, експресивне мовлення представлена окремими звукокомплексами і словами (системне недорозвинення мовлення важкого ступеня вираженості).

У навчальній діяльності ці діти відчувають значні труднощі. Для них характерна низька працездатність, висока виснаженість і стомлюваність, недостатня критичність до результатів діяльності і до своєї поведінки.

У дитячому колективі діти групи А.2 частіше займають сприятливу соціально-психологічну позицію і не відчувають труднощів у спілкуванні з однолітками. Як і діти групи А.1 вони не завжди адекватно оцінюють свої навчальні досягнення.

Потреба дітей групи А.2 в спеціальних умовах навчання представлена в таблиці 1.3. Додатку Л.

Як видно з таблиці Додатку Л, молодшим школярам з ОМЗ групи А.2 потрібні наступні спеціальні умови навчання: адаптація архітектурного середовища з урахуванням потреб учнів зазначеної категорії (5 дітей (33, 3% від загальної кількості) потребують адаптації архітектурного середовища для маломобільних груп громадян); систематична корекційна робота, при цьому тифлопедагогічна корекція не потрібна, педагогічна корекція потрібна 9 школярам (60 %), логопедична корекція потрібна 9 дітям (60 %), психологічна корекція потрібна 7 дітям (46,6 %), корекційна робота з розвитку навичок самообслуговування потрібна 7 учням (46,6 %).

Потреба в сурдокоррекції відсутня.

До групи А.3 (третій (максимальний) рівень потреби в створенні спеціальних умов) ми віднесли 1 учня початкових класів з дитячим церебральним паралічем. За обсягом необхідної допомоги він набрав від 12 балів.

Портрет молодших школярів з ОМЗ

**(Третій (максимальний) рівень потреби в створенні спеціальних умов) – 1 учень (6,6 % від загальної кількості)**

Діти, які відносяться до групи зі спеціальними освітніми потребами III рівня (група А.3), по тяжкості рухових порушень відносяться до категорії дітей з важкими проявами дитячого церебрального паралічу. Всі вони позбавлені можливості пересуватися самостійно, основний спосіб переміщення для них - в інвалідному візку за допомогою супроводжуючого.

Діти даної групи мають значні порушення маніпулятивної функції обох рук. У них обмежений обсяг активних рухів. Захоплення предметів може бути відсутнім повністю або бути незрілим. Маніпуляції з предметами, а внаслідок цього формування графічних навичок, відсутні або утруднені.

Діти групи А.3 відчувають великі проблеми з самообслуговуванням, їм недоступні прості побутові дії, пов'язані з роздяганням / одяганням, прийомом їжі і гігієнічними процедурами, тому вони дуже залежні від сторонньої допомоги.

Такі діти можуть мати виражені порушення зору або слуху.

Мовленнєвий розвиток може бути різним, в групі А.3 переважають діти з легким мовним недорозвиненням і з дизартрією середнього ступеня вираженості. Діти не відчувають труднощів з розумінням зверненої мови, мовне недорозвинення виявляється в першу чергу в експресивному мовленні, яке характеризується бідністю лексичного запасу і значними порушеннями фонетико-фонематичної сторони і лексико-граматичної будови. У рідкісних випадках мовне недорозвинення може бути відсутнім. Дизартричні прояви важкого ступеня вираженості. У дітей порушення звуковимови помітні, але в цілому мовлення для оточуючих недостатньо зрозуміле.

Для дітей даної категорії характерний низький рівень працездатності, вони відрізняються великою виразністю астенічних проявів, швидкою виснаженістю психічних процесів, порушенням нейродинамічного компонента діяльності.

Рівень розвитку когнітивних функцій у дітей групи А.3 значно нижчий вікових показників. У них слабо розвинена слухо-мовленнєва пам'ять, відзначається зниження її обсягу, труднощі відстроченого відтворення вербального матеріалу при гетерогенній і гомогенній інтерференції. Також відзначаються значні порушення довільної уваги, а саме: підвищена виснаженість, низький обсяг, недостатня стійкість і концентрація.

Для дітей даної групи характерне порушення формування просторово-часових уявлень на всіх рівнях.

Труднощі формування графічного досвіду обумовлені порушенням моторики, зорово-моторної координації, просторового сприйняття. У графічній діяльності у них відзначається спотворення форми предметів, помилки при написанні елементів.

При здійсненні розумової діяльності відзначається знижений рівень розумової працездатності, порушення динаміки і виснаженість розумових процесів, недостатність всіх форм мислення. При загальній адекватності поведінки і афективно-емоційних проявів для дітей даної групи характерна недостатня критичність до результатів своєї діяльності, інфантилізм і емоційна незрілість. Внаслідок цього страждає навчальна мотивація і адекватність самооцінки.

Школярі з групи А.3 не відповідають повною мірою критеріям, які є прогностично сприятливими для успішного інклюзивного навчання. Вони мають виражені когнітивні порушення, які можуть розглядатися як прикордонна інтелектуальна недостатність; учень цієї групи має супутнє порушення зору, яке перешкоджає навчальному процесу, нерозбірливе мовлення і, найголовніше, - не володіє достатньою мірою навичками самообслуговування. Цьому школяру потрібна значна стороння допомога.

Потреба учня даної групи в створенні спеціальних освітніх умов представлена в таблиці 1.3 Додатку Л.

Як видно з таблиці Додатку Л, молодшому школяреві з ДЦП, який має потребу в створенні спеціальних умов навчання III рівня (100%), доцільно: адаптація архітектурного середовища з урахуванням його потреб; постійна допомога асистента для пересування і здійснення побутових дій; забезпечення спеціальними технічними засобами для самообслуговування та навчання. Дитина потребує спеціального фіксуючого крісла для утримання правильного положення тіла і персональний комп'ютер або планшет для письма.

Також школяр потребує систематичної корекційної роботи, при цьому йому потрібна логопедична корекція, педагогічна корекція, психологічна корекція, корекційна робота з розвитку навичок самообслуговування. Потреба в сурдокоррекціі відсутня у цього учасника дослідження.

**Висновки до другого розділу**

За результатами експериментального дослідження на констатувальному етапі можуть бути зроблені наступні висновки:

Як правило, діти із ОМЗ - хворобами ОРА та мовленнєвими порушеннями мають особливі освітні потреби і потребують створення спеціальних умов навчання і розвитку.

У процесі комплексного діагностичного обстеження на цьому етапі оцінювалося кілька ліній психофізичного розвитку дітей: руховий розвиток, здатність до самообслуговування, мовленнєвий розвиток, розвиток когнітивної сфери (особливості уваги, пам'яті, розумових операцій), емоційно-особистісні особливості. У результаті використання розробленого нами діагностувального інструментарію установлено, що серед 15 учасників досліження, які мають переважно порушення мовленнєвого розвитку (26, 6% учнів) та опорно-рухового апарату (73, 3 % школярів), у 33, 3 % осіб - констатовано недостатню сформованість просторових уявлень, у 33,3 % - слухово-мовленнєвої пам'яті, у 40 % - перцептивно-логічних операцій, у 46,6 % - вербально-логічних операцій, у 66, 6 % - понятійного мислення та фукцій уваги, у 75 % - графічних навичок.

З'ясовано, що потреби дітей з ОМЗ різним порушеннями у створенні спеціальних умов навчання і виховання значно різняться. З урахуванням результатів використання різних методів вивчення ООП учнів ми виділили три рівні потреби молодших школярів у створенні спеціальних умов: перший (мінімальний) рівень потреби (група А.1), до якої увійшло 33, 3 % опитаних; другий (середній) рівень потреби (група А.2 - 60 % осіб); третій (високий) рівень потреби в створенні спеціальних умов (група А.3 - 6,7%).

Для дітей із ОМЗ необхідне створення спеціальних освітніх умов.

Установлено, що дітям з ОМЗ групи А.1 потрібні такі спеціальні умови навчання: логопедична корекція потрібна 20 % учням (від загальної кількості); педагогічна корекція – усім учням групи, психокорекційна робота - 33,3 % осіб. Ці учні не потребують безбар'єрного архітектурного середовища, допомоги асистента для пересуву та самообслуговування; допоміжних технічних засобів для навчання.

Молодшим школярам з ОМЗ групи А.2 потрібні наступні спеціальні умови навчання: адаптація архітектурного середовища з урахуванням потреб учнів зазначеної категорії (5 дітей (33, 3% від загальної кількості); систематична корекційна робота, при цьому тифлопедагогічна корекція не потрібна, педагогічна корекція потрібна 9 школярам (60 %), логопедична корекція потрібна 9 дітям (60 %), психологічна корекція потрібна 7 дітям (46,6 %), корекційна робота з розвитку навичок самообслуговування потрібна 7 учням (46,6 %).

Учню з ДЦП, який має потребу в створенні спеціальних умов навчання III рівня, доцільно: адаптація архітектурного середовища з урахуванням його потреб; постійна допомога асистента для пересування і здійснення побутових дій; забезпечення спеціальними технічними засобами для самообслуговування та навчання. Дитина потребує спеціального фіксуючого крісла для утримання правильного положення тіла і персональний комп'ютер або планшет для письма.

Отримані дані про особливі освітніх потребах учнів із ОМЗ дозволили здійснити проектування спеціальних умов навчання дітей з ОМЗ, які брали участь в дослідженні, про які буде йти мова у наступному розділі.

**РОЗДІЛ ІІІ.**

**КОМПЛЕКСНА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНА СИСТЕМА КОРЕКЦІЇ РОЗВИТКУ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СУЧАСНОГО ЗНЗ**

**3.1. Педагогічні умови ефективності комплексної диференційованої системи корекції розвитку молодших школярів з ООП**

Результати констатувального етапу дослідження дозволили встановити, що в освітньому просторі ЗОШ процес навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я недостатньо відповідає сучасним вимогам, що зумовило необхідність розробки організаційних умов включення цієї категорії дітей до загальноосвітніх закладів, як важливої умови їх навчання.

У цьому параграфі представлені результати роботи з впровадження комплексної диференційованої системи корекції розвитку молодших школярів з ООП у ЗОШ № м. Києва в період з березня до листопада 2020 р.

Нами розроблено напрями корекційної педагогічної діяльності з розробленим і науково обґрунтованим корекційно-розвивальним блоком, що дало змогу подолати школярам з ОМЗ труднощі у навчанні, шкільній адаптації та соціалізації. Визначені проблемні питання засвідчили необхідність визначення та впровадження організаційно-педагогічних умов, які б забезпечили організаційно-методичне, навчально-дидактичне та корекційно-розвивальне спрямування інклюзивної освіти в умовах ЗОШ.

На основі системної моделі інклюзивної освіти, розробленої А. Колупаєвою, нами було визначено умови організації інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі дітей з ООП [34]:

- організація поєднаного загальноосвітнього та корекційно-розвивального навчального процесу, що забезпечує розвиток індивідуальних здібностей учнів; розробка та впровадження індивідуальних навчальних і корекційно-розвивальних програм, зокрема, корекційно-розвивальної складової;

- упровадження у навчальний процес шкіл системи індивідуально-диференційованого підходу до навчання дітей з ОМЗ;

- психолого-педагогічний супровід дітей з ООП шляхом залучення шкільних фахівців і психолого-медико-педагогічної консультації.

**Першою умовою ефективності комплексної диференційованої системи корекції розвитку молодших школярів з ООП є організація поєднаного загальноосвітнього та корекційно-розвивального навчального процесу, що забезпечує розвиток індивідуальних здібностей учнів; розробка та впровадження індивідуальних навчальних і корекційно-розвивальних програм на основі Держстандарту початкової освіти для дітей з ООП, зокрема, корекційно-розвивальної складової.**

Організація експериментального навчання учнів з ОМЗ в інклюзивних класах проводилась з урахуванням постанови Кабінету Міністрів України № 872 від 15 серпня 2011 р. [48], основним завданням якого було поєднанання загальноосвітнього та корекційно-розвивального навчального процесу, що забезпечував розвиток індивідуальних здібностей учнів.

У зв'язку з цим основним завданням педагогів і школи в цілому є адаптування освітніх програм для вирішення задач різнорівневого навчання для всіх дітей і створення умов для їх реалізації.

Саме цим і характеризується інклюзивний освітній процес, коли учні з особливими освітніми потребами на рівних навчаються і виховуються в загальноосвітньому класі, додатково отримуючи постійну корекційну допомогу. Тому особливо актуальним є питання про реалізацію вимог освітнього стандарту (оскільки йдеться про навчання особливих дітей саме в масовій школі) і розвиток всіх дітей без винятку і в повній мірі.

Відповідно до ст.345 Закону України «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2018 р.) [42] навчальний процес учнів з обмеженими можливостями здоров'я здійснюється на основі індивідуальних програм розвитку (ІПР) початкової загальної і основної загальної освіти при одночасному збереженні корекційної спрямованості педагогічного процесу, яка реалізується через допустимі зміни в структуруванні змісту, специфічні методи, прийоми роботи, додаткові години на корекційні заняття.

Саме тому в умовах загальноосвітнього навчального закладу ми розробляли та втілювали в навчальний процес на кожного учня індивідуальну програму розвитку із гнучкою варіативною структурою її компонентів, а саме: індивідуальний навчальний план (ІНП), індивідуальну навчальну програму, систему необхідних адаптацій та модифікацій, комплекс додаткових послуг для учнів з ОМЗ [61, с. 6].

ІПР - це освітня програма, адаптована для навчання дитини з ОМЗ (в тому числі з інвалідністю), яка розробляється на базі основної загальноосвітньої програми з урахуванням психофізичних особливостей і особливих освітніх потреб осіб з ОМЗ. Документ містить загальну інформацію про учня, поточні показники успішності й поведінки, рекомендації психолого-медико-педагогічної консультації, навчальні цілі, способи та форми оцінювання навчальних досягнень, показники динаміки розвитку, адаптації та модифікації, які необхідно здійснити, враховуючи потреби учня [там само].

Для дітей з ОМЗ на основі робочого навчального плану школи розробляється індивідуальний навчальний план (ІНП) з урахуванням рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації та на основі Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку [там само].

Під час формувального етапу експерименту ми розробили і впровадили навчальний план, що охоплював варіативну та інваріантну частину з урахуванням вимог Державного освітнього стандарту [43].

Структура ІНП включала: перелік навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, кількість годин на вивчення кожного предмета за роками навчання; тижневу кількість годин; додаткові години на індивідуальні та групові заняття, курси за вибором, факультативи тощо; години корекційно-розвиткових занять (3-8 год. на тиждень).

Варіативна частина навчального плану складалася з годин, відведених на обов’язкові (за вибором), індивідуальні та групові заняття.

Корекційні завдання для навчання різних груп дітей (А.1, А.2 та А.3) були різними, однак диференційований підхід до освітнього процесу забезпечував інтегрування загальної та спеціальної програм з кожного предмета. Окремою частиною навчання в експерименитальних класах були конкурсні заняття, рольові тренінги, групові дискусії, які були спрямовані на формування у школярів уміння вчитися в інклюзивному середовищі.

Індивідуальна навчальна програма – документ, який створюється на основі типових навчальних програм загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі спеціальних, з їх відповідною адаптацією; визначає зміст розділів і тем з кожного предмета, систему знань, умінь і навичок, які повинні опанувати учні у процесі навчання [61, с.7-8].

Приклади ІПР та індивідуальної навчальної програми подані у Додатку О.

Адаптація ІПР в експериментальних класах здійснювалася з урахуванням рекомендацій психолого-медико-педагогічного консиліуму, індивідуальної програми і включала наступні напрямки діяльності:

1. Аналіз і підбір змісту. Для школярів з ОМЗ адаптована освітня програма включала обов'язкову частину і варіативну. Варіювання на рівні змісту освітньої програми здійснювалося: шляхом перепланування кількості годин на структурні одиниці програми; зміни послідовності вивчення окремих розділів програми, деяких тем; збільшення обсягу інтегрованих занять всередині індивідуальної програми [там само].

2. Зміна структури і часових обмежень. При розробці ІПР із загальноосвітніх предметів для дітей з ОМЗ було передбачено наступне: обсяг виконання навчальної програми відповідав можливостям дитини; знижено обсяг і глибину досліджуваного матеріалу, перегляд навчальних досягнень учнів з кожного предмета (крім тих, які не викликають труднощів); чітке формулювання вимоги до досягнень; знижено вимоги до засвоєння другорядного матеріалу, залишивши незмінними вимоги до основного матеріалу навчального курсу; визначено час, необхідний для вивчення кожної теми [там само, с.8-10].

3. Підбір і використання різних форм, методів і прийомів організації навчальної діяльності. У більшості учнів з ОВЗ відзначається недостатній рівень пізнавальної активності, незрілість мотивації до навчальної діяльності, знижений рівень працездатності і самостійності. Тому пошук і використання активних форм, методів і прийомів навчання є одним з необхідних засобів підвищення ефективності як освітнього, так і корекційно-розвиваючого процесу [там само].

Індивідуальна навчальна програма передбачала:

* зміни термінів здачі, форми виконання завдання, його організації, способів подання результатів, в тому числі надання альтернативи об'ємним письмовим завданням (наприклад, написання декількох невеликих повідомлень; відтворення усних повідомлень з означеної теми);
* зміна завдання або тесту (скорочені завдання, спрямовані на засвоєння ключових понять, скорочені тести, спрямовані на відпрацювання правопису найбільш функціональних правил і навичок, альтернативні заміщення письмових завдань (ліплення, малювання та ін.), або зміна вимог, що пред'являються до рівня знань учня з ОМЗ;
* особливу методику виконання навчальних завдань, яка передбачає акцентування уваги на його виконанні, його чітке роз'яснення, (часто повторюване, з виділенням етапів виконання), використання вказівок, як в усній, так і в письмовій формі, повторення учням інструкції до виконання завдання, близькість педагога до учнів під час пояснення завдання, демонстрація вже виконаного завдання;
* реалізацію особливої методики навчання: використання всіх способів сприйняття інформації: аудіальних, візуальних, кінестетичних з підключенням тактильних відчуттів; використання на уроках письма і читання завдань на розвиток функцій, що лежать в основі письмової мови: фонематичного сприйняття, розвиток звукового аналізу і синтезу, закріплення правильної вимови, розвиток лексико-граматичних категорій, зв'язного мовлення, зорово-моторних координації та ін.; навчання з опорою на пріоритетний когнітивний (аналітичний або синтетичний) стиль сприйняття інформації.

Як відбувалося адаптування освітніх програм для вирішення задач різнорівневого навчання для всіх дітей ? Так, наприклад, в 4 класі на уроці математики при вивченні теми «Поділ багатозначного числа на однозначне» учитель визначав основні (для всього класу) і індивідуальні завдання, при цьому використовував весь методичний ресурс (наочність, алгоритм, коментування дій учнями і т. п.). (див. таблицю. 3.1).

**Таблиця. 3.1.**

**Тема уроку з математики «Ділення багатозначного числа на однозначне»**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Типи прикладів** | **Основні освітні завдання** | **Індивідуальні освітні завдання уроку** |
| 156:12 | Відпрацювати письмовий прийом ділення багатозначного числа на однозначне;  закріпити ділення з остачею;  пропедевтика теми «Ділення багатозначних круглих чисел» | Закріпити уміння виконувати на калькуляторі дії ділення.  Повторити уміння користуватися таблицею множення для пошуку остачі.  Закріпити уміння виконувати ділення круглих чисел.  Закріпити уміння використовувати дидактичний матеірал.  Пропедевтика вивчення теми «Ділення багатозначних чисел на двух та трьозначні числа». |

Під час планування та реалізації корекційно-розвивальної частини ІПР ми використовували такі методичні прийоми і засоби: елементи аутотренінгу, арт - терапії, казкотерапії з відпрацювання негативних переживань, психотехнічні ігри, дихальні вправи, індивідуальне консультування, вправи на розвиток пізнавальних процесів в робочих зошитах: штрихування, аналогії, виключення зайвого, узагальнююча ознака, копіювання, кодування, коректурні проби, шифровка, відновлення слова, тексту і т.д.

Тематичне планування корекційно-розвивальних занять з учнями подано у Додатку М.

Результативність даної програми виражається в позитивній динаміці результатів корекційно-розвиваючої роботи, розвитку нейропсихологічних основ психічної діяльності, які підтверджуються повторною діагностикою. (див. п. 3.2).

Результатом експериментального навчання стало те, що за рік навчання в учнів 1-А 1-Б класів були сформовані загальнонавчальні навички. Діти з ОМЗ могли займатися поспіль 4 уроки, на уроці дотримувалися правил поведінки, піднімали руку, виходили до дошки, виконували завдання біля дошки і в зошиті, виконували індивідуальні завдання. У дітей формувалися соціальні навички, багато з них навчилися самостійно одягатися, відвідувати шкільну їдальню під час перерви, самостійно їсти. Учні з ОМЗ 1-А 1-Б класів до кінця першого року навчання знали букви і цифри, мали початкові навички письма, мали уявлення про школу, про навколишній світ. Школярі експериментального 2-Б класу навчилися читати склади, слова по складах, писати слова і словосполучення друкованими літерами. Діти виконували прості обчислення в межах 20, розрізняли геометричні фігури на площині і об'ємні фігури (циліндр, конус, куб). В процесі занять з учнями З-В, 4-А класів тривало формування мовленнєвих навичок, діти почали відповідати на запитання вчителя простими реченнями, коментувати свою роботу, у них збільшився словниковий запас, розуміння значень нових слів, вони почали вживати його в своїх висловлюваннях. В учнів поступово розвивалася дрібна моторика, діти акуратніше виконували роботи з розфарбовування малюнків, навчилися бачити обмежувальний контур, самостійно і адекватно добирали кольори для малюнків.

Отже, ми розробили інтегрований навчальний план, який враховував особливості дітей з обмеженими можливостями здоров'я; впровадили в інтегрований навчальний план загальноосвітньої школи гнучку варіативну частину, що включала спеціально розроблені напрямки корекційної роботи; склали перспективно-тематичне планування по кожному напрямку корекційної роботи; забезпечили спадкоємність уроків інваріантної і варіативної частин інтегрованого навчального плану, забезпечивши реалізацію умов для розвитку інтересу, здібностей і можливостей кожної дитини в різноманітній діяльності та спілкуванні.

**Другою умовою ефективності комплексної диференційованої системи корекції розвитку молодших школярів з ООП є упровадження у навчальний процес ЗОШ системи індивідуально-диференційованого підходу до навчання дітей з ОМЗ.**

На підставі результатів констатувального етапу експерименту та вивчення медичної документації ми виділити 3 рівня потреби молодших школярів з ОМЗ у створенні спеціальних умов: перший (мінімальний) рівень потреби (група А.1); другий (середній) рівень потреби (група А.2 ); третій (високий) рівень потреби в створенні спеціальних умов (група А.3). (див. п.2.2). Відповідно до кожної групи учасників та рівня потреб було розроблено диференційовану систему комплексного психолого-педагогічного супроводу (діагностичну роботу, контроль динаміки розвитку учнів, визначення основних напрямків і реалізацію корекційно-педагогічної роботи).

Установлено, що необхідною умовою успішного навчання молодших школярів з ОМЗ групи А.1 є комплексний психолого-педагогічний супровід, що включає діагностичну роботу, контроль динаміки розвитку учнів, визначення основних напрямків і реалізацію корекційно-педагогічної роботи.

Під педагогічною корекцією ми розуміємо корекційно-розвивальну роботу вчителя-дефектолога, а також врахування усіма педагогами, які працюють з учнями із ОМЗ, їхніх особливостей, яка згідно з Держстандартом початкової загальної освіти для дітей з ООП [43] проводиться в межах позаурочної діяльності і повинна бути спрямована на підтримку освоєння змісту навчання.

Корекційна робота для учнів групи А.1 (5 осіб) необхідна всім дітям описаної категорії, вона повинна проводитись за наступними напрямками:

1. Педагогічна корекція.

Як свідчать результати дослідження, педагогічна корекція необхідна всім без винятку учасникам експерименту. Для 80 % цієї групи вона повинна стати пріоритетним напрямком корекційної роботи. Так само як і в цілому по вибірці, найпоширенішим є порушення зорово-моторної координації (80 %), далі в порядку убування за частотою фіксації слідують: недостатність функцій уваги, перцептивно-дієвого компонента пізнавальної діяльності та понятійного мислення (60 % осіб групи); просторових уявлень (40 %); слухо-мовленнєвої пам'яті (20%). Недостатність вербально-логічних операцій у дітей цієї групи не виявлено. При розробці корекційної програми слід враховувати, що для дітей описуваної категорії найбільш характерні такі порушення уваги, як недостатня стійкість і концентрація, звуження обсягу. При формуванні просторових уявлень на перший план виходять проблеми вживання прийменників, що позначають просторові відносини між предметами. Зорово-моторна координація виявляється в межах цілеспрямованих рухів.

2. Логопедична корекція.

Основними напрямками логопедичної корекції у дітей групи А.1 є: подолання дизартричних проявів у мовленні учнів і корекція мовленнєвих порушень. Корекція звуковимови потрібна 20 % осіб групи, розвиток зв'язного мовлення - 40 %.

Психологічна корекція.

Робота педагога-психолога з дітьми зазначеної категорії повинна бути спрямована на профілактику та подолання їх шкільної дезадаптації. Корекції в більшості випадків підлягає недостатність навчальної мотивації у 40 % осіб групи. Неблагополучна соціально-психологічна позиція в дитячому колективі не відзначається у таких дітей.

Також в роботі педагога-психолога повинні враховуватися порушення когнітивних функцій молодших школярів із хворобами ОРА. Для них також характерна відсутність потреби в адаптації середовища, в допомозі асистента, і вони не потребують спеціальних технічних засобах для здійснення побутових і навчальних дій.

Корекційна робота з усіма 9 школярам з ОМЗ групи А.2 повинна проводитись за наступними напрямками:

1. Педагогічна корекція.

З урахуванням результатів дослідження, педагогічна корекція необхідна в різному обсязі всім без винятку учасникам експерименту. Найбільш частими порушеннями пізнавального розвитку у дітей групи А.2 є розлади функцій уваги і зорово-моторної координації (у 6 осіб групи – 66,6 %). Далі в порядку убування ідуть: недостатність розумових операцій (у 2 осіб (22,2 %) - понятійного мислення; у 4 осіб (44, 4 %) - перцептивно-логічних операцій, у 4 осіб (44,4 %) - вербально-логічних)); несформованість просторових уявлень (у 2 осіб (22,2 %)); порушення слухо-мовленнєвої пам'яті (3 учня (33,3 %)).

Астенічні прояви, нестійка працездатність і підвищена виснаженість психічних процесів відзначаються у 5 учнів (55,5 %) групи А.2.

2. Логопедична корекція.

Основними напрямками логопедичної корекції у дітей групи А.2, так само як і в групі А.1, повинні стати подолання дизартричних проявів у мовленні і корекція мовленнєвих порушень. Корекція звуковимови потрібна 4 дітям (44,4 %), розвиток зв'язного мовлення 5 дітям (55, 5 %), 1 дитині (11,1 %) потрібна корекція заїкання.

3. Психологічна корекція.

Робота педагога-психолога з дітьми зазначеної категорії повинна бути спрямована на подолання та профілактику шкільної дезадаптації учнів. На перший план виходять неадекватна оцінка своїх навчальних досягнень (у 5 дітей, що становить 55,5 %) і недостатня навчальна мотивація (у 4 дітей, що становить 44,4 %). Неблагополучна соціально-психологічна позиція в дитячому колективі відзначається у 2 дітей (22,2 %).

Поширеність і вираженість когнітивних порушень у дітей групи А.2 робить також необхідною психо-коректувальну роботу з розвитку вищих психічних функцій молодших школярів з ОМЗ.

4. Робота з розвитку навичок самообслуговування.

Діти групи А.2 не мають грубих порушень функціональних можливостей кистей рук. Їм доступні прості побутові операції, пов'язані з прийомом їжі, особистою гігієною, одяганням / роздяганням. За результатами бесід з батьками молодших школярів з хворобами ДЦП можна припустити, що основною причиною недостатньої сформованості навичок самообслуговування є несамостійність дітей і відсутність досвіду практичного застосування більш складних побутових навичок. В межах корекційної роботи з розвитку навичок самообслуговування доцільно розвивати у молодших школярів самостійність, мотивацію до повної функціональної незалежності і відпрацьовувати більш складні навички.

Приклад психолого-педагогічного висновку на дитину з особливими освітніми потребами II рівня подано у Додатку Н.

Корекційна робота з учнем III рівня (група А.3) повинна проводитись за наступними напрямками:

1. Педагогічна корекція.

З урахуванням результатів дослідження, педагогічна корекція необхідна цьому учню. Вона повинна стати пріоритетним напрямком корекційної роботи. Найбільш збереженою у школяра цієї категорії за даними психодіагностичного обстеження є слухо-мовленнєва пам'ять, а також для нього характерною є недостатність вербально-логічних, перцептивно-логічних операцій; недорозвинення функцій уваги, понятійного мислення, просторових уявлень і зорово-моторної координації. Також у дитини групи А.3 відзначаються виражені астенічні прояви, низька працездатність і підвищена виснаженість психічних процесів.

При плануванні напрямків роботи вчителя-дефектолога з дітьми даної категорії слід враховувати, що для них характерні низька стійкість і концентрація уваги, звуження його обсягу, низький обсяг, швидкість слухо-мовленнєвого запам'ятовування і відстроченого відтворення. При формуванні просторових уявлень поряд з труднощами вживання прийменників, що позначають просторові відносини між предметами, відзначаються труднощі орієнтування в сторонах тіла і труднощі орієнтування на площині аркуша паперу. Зорово-моторна координація грубо порушена у учня, також несформовані повноцінні графічні навички.

2. Логопедична корекція.

Основними напрямками логопедичної корекції у дітей групи А.3, так само як і в перших двох групах, є: подолання дизартричних проявів у мовленні і корекція мовленнєвих порушень. Цьому учню потрібні корекція звуковимови і розвиток зв'язного мовлення. Логопедичні заняття повинні бути пріоритетним напрямком корекційної роботи поряд з роботою вчителя-дефектолога.

3. Психологічна корекція.

Робота педагога-психолога з учнем зазначеної категорії повинна бути спрямована на формування навчальної мотивації, корекцію неадекватної самооцінки. У школяра цієї групи була низька навчальна мотивація, неадекватна оцінка своїх навчальних досягнень, неблагополучна соціально-психологічна позиція в дитячому колективі.

4. Робота з розвитку навичок самообслуговування.

У зв'язку з тяжкістю порушень загальної і дрібної моторики у дітей групи А.3 корекційну роботу з розвитку навичок самообслуговування доцільно починати з розвитку функціональних можливостей кистей і пальців рук і зорово-моторної координації. Також необхідно навчати дитину користуванню допоміжними засобами для здійснення побутових дій. Сформовані в процесі занять рухові вміння повинні включатися в практичну діяльність дитини в повсякденному житті.

Низка спеціальних умов повинна створюватися для всіх дітей з ОМЗ без винятку, незалежно від їх особливостей. До таких умов відносяться: комплексний психолого-педагогічний супровід; навчання на тлі систематичної лікувально-профілактичної роботи - для запобігання погіршення здоров'я учнів; можливість дотримання ортопедичного режиму для діцей з ДЦП; співпраця педагогів з батьками учнів із ОМЗ.

Зміна організаційних форм і методів навчання дітей з ОВЗ: інтенсифікація соціальної взаємодії в роботі гетерогенних груп при класно-урочній системі навчання; особлива емоційна складова уроку, яка грунтується на взаємній повазі всіх учасників освітнього процесу, толерантності, взаємодопомоги; використання резервів дорослої і дитячої спільної діяльності; застосування альтернативних методик з урахуванням особливостей мовленнєвого, інтелектуального, сенсорного розвитку, елементів проблемно-пошукового методу з метою активізації дітей.

Реалізація умови упроваджувалась у освітньому процесі закладу з поєднанням корекційно-розвивальної та загальноосвітньої складової. Велику увагу було приділено корекційно-розвивальним урокам, які проводили з урахуванням особливостей розвитку школярів з ООП відповідно до ІПР у другій половині дня під час індивідуальних консультацій, додаткового навчання, гурткової роботи, факультативів і групи подовженого дня. Корекційні заняття передбачали: логопедичні заняття з метою подолання порушень усного й писемного мовлення; заняття з фізичної культури; корекційні заняття з розвитку мовлення; заняття з формування навичок самообслуговування та соціалізації; логоритмічні уроки, зміст яких орієнтовано на потреби дітей з ОМЗ; заняття із психологом із психокорекції. Диференціація здійснювалася за 3 групами учнів (А.1, А.2 та А.3) та за установленими з ІПР рекомендаціями. Учні з порушеннями мовлення відвідували заняття з курсів «Вимова» та «Розвиток мовлення»; школярі з порушеннями опорно-рухового апарату – «Логопедична ритміка», «Рухова корекція», «Психомоторика і розвиток діяльності». Календарно-тематичне планування окремих курсів подано у додатку М.

Індивідуально-групова корекційно-розвивальна робота під час експериментального навчання була спрямована на корекцію мовленнєвих порушень; зорово-моторних і оптико-просторових порушень; пізнавальних процесів; розвиток загальної та дрібної моторики; просторових уявлень.

Інтеграція на загальноосвітніх уроках здійснювалася через внутрішньокласну диференціацію (розподіл класу на підгрупи за рівнем розвитку), індивідуальний підхід, диференційовану програму з предмета й диференційований план уроку.

Зміст розробленого нами комплексу занять із соціалізації та інтегрування дітей з ОМЗ в соціальне середовище передбачав: підготовку дітей до самостійного життя; формування навичок самообслуговування; підвищення рівня загального розвитку; успішну соціалізацію.

**Наступною умовою ефективності комплексної диференційованої системи корекції розвитку молодших школярів з ООП є психолого-педагогічний супровід дітей з ООП шляхом залучення шкільних фахівців і психолого-медико-педагогічної консультації.**

В межах дослідно-експериментальної роботи розроблено та реалізовано наступні етапи включення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в ЗОШ:

1 етап. Комплексна дворівнева психолого-медико-педагогічна діагностика дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

1-й рівень - психолого-медико-педагогічні консиліуми (ПМПК) освітніх установ.

2-й рівень - психолого-медико-педагогічна комісія міського відділу освіти.

1-й рівень діагностики. Процес первинного виявлення здійснюється ПМПК освітнього закладу, до складу якого входять вчитель-логопед, педагог-психолог, вчителі, вихователі, які мають досвід роботи з дітьми з ОМЗ, медичні працівники різного профілю. Тим самим забезпечується можливість психологічного, логопедичного, педагогічного, медичного супроводу навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я, що має на увазі включення діяльності того фахівця, допомоги якого потребує дитина, в усі сфери навчально-виховного процесу. За кожним учнем закріплюється фахівець, який забезпечує взаємодію в корекційній роботі інших членів консиліуму.

Діяльність ПМПК розгортається за такими етапами:

1. Діагностико-консультативний етап: первинні відомості про дитину, спостереження за дитиною, діагностика проміжна, підведення підсумків діагностики, складання загальної картини діяльності дитини з фахівцями, діагностика підсумкова.

2. Організаційно-методичний етап: формування корекційної групи, складання індивідуальної комплексної програми розвитку, розробка моделі взаємодії фахівців.

3. Корекційно-розвивальний етап: зусилля фахівців спрямовані на корекційну роботу з емоційно-вольовою сферою, з пізнавальною сферою дитини, на формування базових навчальних умінь і навичок, корекцію мовленнєвих порушень.

4. Контрольний етап: обговорення динаміки розвитку, коригування програми розвитку, продовження занять.

2 рівень діагностики. Обстеження в психолого-медико-педагогічній комісії визначається тяжкістю порушень психофізичного, сенсорного, неврологічного та мовленнєвого розвитку і необхідністю надання спеціальних освітніх послуг.

Основна мета ПМПК - визначення умов, що забезпечують розвиток і інтеграцію в соціум дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

ПМПК закладу під час експерименту вирішував низку завдань, основні з яких: виявлення відхилень у розвитку, соціалізації і адаптації учнів; визначення особливих освітніх потреб дітей з ОВЗ, які обумовлені недоліками в їх фізичному і / або психічному розвитку; створення рекомендацій щодо забезпечення оптимальних умов для подолання труднощів в освоєнні ІПР; моніторинг розвитку, освоєння ІПР; забезпечення комплексного психолого-педагогічного та соціального супроводу учнів, що зазнають труднощів у освоєнні ІПР, розвитку, соціальної адаптації; участь у розробці та реалізації ІПР, програм корекційно-розвивальних курсів, програм індивідуального супроводу; створення для учнів з ОВЗ спеціальних освітніх умов відповідно до рекомендацій ПМПК; профілактика фізичних, інтелектуальних і емоційних перевантажень, створення психологічно безпечного освітнього середовища; консультування батьків (законних представників) та фахівців, які беруть участь в психолого-педагогічному супроводі з різних питань; організація взаємодії ПМПК з педагогічною радою освітньої організації та іншими зацікавленими організаціями.

Форми діяльності ПМПК: діагностичне обстеження (методи: спостереження, бесіда, експеримент, тестування, вивчення результатів діяльності); консультування (психологічне, педагогічне, медичне); аналітико-статистична обробка матеріалів (аналіз, узагальнення, опис, графічне представлення); лекції, семінари, тренінги; підготовка публікацій (статті, методичні рекомендації). Якісна психолого-медико-педагогічна діагностика дозволяє підібрати дитям з ОМЗ адекватні педагогічні умови навчання в загальноосвітній школі. Таким чином, це дає можливість реалізувати їхні особливі освітні потреби засобами інклюзивної освіти.

Педагогами застосовувалися адекватні можливостям і потребам учнів сучасні методи, прийоми, форми організації навчальної роботи, спеціальні технології і компоненти роботи, які спрямовані на включення всіх учнів в спільну пізнавальну діяльність, спільне шкільне життя на взаємній повазі, довірі, позитивних взаєминах.

Під час експериментального навчання у ЗОШ була передбачена обов'язкова взаємодія команди професіоналів: шкільних адміністраторів, вчителів загальної освіти, спеціальних педагогів, тьюторів, психологів, батьків. Для організації діяльності різних фахівців інклюзивної освіти було визначено координатора інклюзивної освіти - заступник директора з навчальної роботи.

Координатор забезпечував умови для повноцінної взаємодії вчителів з профільними фахівцями, які брали участь в психолого-педагогічному супроводі з метою формування єдиного педагогічного підходу до кожного учня з урахуванням його психофізичних можливостей.

Зазначені умови впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітньому закладі ми об'єднали у три блоки: організаційно-методичний блок, корекційно-розвивальний і навчально-дидактичний.

Організаційно-методичний блок включав створення шкільної психолого-медико-педагогічної служби; організацію освітнього середовища, включення батьків до навчально-виховного процесу на засадах партнерства.

Корекційно-розвивальний блок передбачав психологічну та спеціальну педагогічну діагностику й консультації дітей з ОМЗ, а також спостереження за траєкторією розвитку кожної дитини спеціалістами шкільного психолого-медико-педагогічного консиліуму.

Змістове навантаження навчально-дидактичного блоку враховувало основу мету ЗОШ - надання індивідуально-орієнтованої педагогічної, психологічної та соціальної допомоги дітям з ООП. Відповідно впровадження комплексної диференційованої системи корекції розвитку молодших школярів з ООП передбачає організацію навчальної діяльності з використанням індивідуальних навчальних планів.

**3.2. Результати впровадження комплексної диференційованої системи корекції розвитку молодших школярів з ООП**

Після проведення формувального етапу педагогічного експерименту нами було проведено контрольний зріз.

Основним завданням прикінцевого етапу стало проведення низки заходів, що мали відповідний діагностувальний інструментарій, апробований на констатувальному етапі.

Рівні освітніх потреб молодших школярів визначалися за допомогою психодіагностичного комплексу особливостей дітей з ОМЗ: оцінки особливостей і рівня розвитку різних сфер психічної діяльності дитини та її особистості; дослідження функцій уваги; особливостей мнестичної діяльності; перцептивно-дієвого компонента пізнавальної діяльності; сформованості понятійного мислення; вербально-логічного компонента пізнавальної діяльності; дослідження сформованості просторового орієнтування; оцінка зорово-моторної координації і графічної навички; дослідження самооцінки, мотивації, спеціальне неформалізоване спостереження за усним мовленням школярів.

За ступенем розбірливості мовлення на контрольному етапі всіх дітей з ОМЗ ми розділили так: до першої групи увійшло 5 дітей (33, 3%), мовлення яких було повністю зрозумілим для оточуючих (на констатувальному етапі 2 дитини (13,3%); до другої групи увійши 6 осіб (40%), порушення звуковимови виявлялися фахівцем тільки в процесі обстеження, або мали місце порушення звуковимови, що не перешкоджає розумінню мовлення дитини оточуючими (на констатувальному етапі 3 (20%)). До 3 групи увійшли 4 школярі (26,6 %) з низькою розбірливість мовлення (на констатувальному етапі - 9 осіб (69, 2 %).

У процесі контрольного зрізу експериментального дослідження у молодших школярів із ОМЗ було виявлено порушення зорово-моторної координації у 9 осіб (60 %) (на констатувальному етапі - у 73 % (11 осіб)).

Порушення функцій уваги (звуження обсягу, низька концентрація, рідше - труднощі переключення) виявлені в процесі виконання методики «Коректурна проба» у 8 осіб (53,3%) (на констатувальному етапі - (66,6 %).

У результаті виконання методики «Виключення четвертого зайвого предмета» нами установлено, що зменшилась кількість учнів, які мали недостатню сформованість понятійного мислення, оскільки вона спостерігалась у 7 дітей (46,6 % ) (на констатувальному етапі - 9 осіб (60 %)).

Окрім того зменшилась кількість школярів з ОМЗ, які мали порушення перцептивно-дієвого компонента розумової діяльності, оскільки такі порушення були зафіксовані у 4 дітей (26,6 %) (на констатувальному етапі - 6 осіб (40 % )). При цьому недостатність вербально-логічних операцій визначалася лише у 5 школярів (33,3 % ) (на констатувальному етапі -у 7 учнів (46,6 %).

Установлено, що 9 респондентів (60 %) виявили середній та низький рівень сформованості навичок просторового орієнтування (на констатувальному етапі – 11 осіб - 73, 2 % ).

При виконанні методики «Запам'ятовування 10 слів» було виявлено зменшення до 9 учасників (60 %) дослідження, у яких було виявлено середній та низький рівень розвитку слухо-мовленнєвої пам'яті (на констатувальному етапі – 11 осіб (73, 2 % ).

За результатами контрольного зрізу з'ясовано, що у 6 осіб (40 %) відзначалися виражені порушення розумової працездатності, підвищена стомлюваність і виснаженість психічних процесів (на констатувальному етапі – 8 осіб (53,3 % ).

За результатами проведеного спеціального неформалізованого спостереження за усним мовленням школярів з ОМЗ, яке дало змогу визначити їхню мовленнєву активність в комунікативних ситуаціях навчального типу, які вимали продукування імпровізованих висловлювань (розмовного, некодифікованого мовлення) установлено, що низький рівень мали 3 школярі (20 %) (на констатувальному етапі - 4 учні (26,6 %)); наближений до умовно-нормативного рівень – 9 учнів (60) (на констатувальному етапі - 7 опитаних (46,6 %).

За результатми діагностики оцінки школарами своїх навчальних досягнень у них виявлялася неадекватна оцінка у 5 осіб (33,3%) (на констатувальному етапі - 7 осіб – 46,6 %); недостатня сформованість навчальної мотивації 4 опитаних (26,6 %) (на констатувальному етапі - 6 опитаних - 40%); несприятливу соціально-психологічну позицію в дитячому колективі займало 6 дітей-учасників експерименту 40 % (на констатувальному етапі – 9 учнів (60 %).

Порівняльні дані щодо динаміки рівнів виявленої потреби в створенні спеціальних умов для учнів з ОМЗ представлені у таблиці 3.2.

**Таблиця 3.2.**

**Динаміка рівнів виявленої потреби в створенні спеціальних умов для учнів з ОМЗ**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Виявлені потреби в створенні спеціальних умов** | **Частота виявлення потреби дітей з ОМЗ у створенні спеціальних умов у %** | |
| Констатувальний етап | Контрольний етап |
| Безбар'єрне архітектурне середовище | 40 | 40 |
| Корекційна робота з фомування навичок самообслуговування | 53,3 | 40 |
| Психологічна корекція | 86,6 | 73,3 |
| Педагогічна корекція | 100 | 93,3 |
| Логопедична корекція | 86,6 | 80 |

Згідно з даними таблиці 3.2, у розрізі експериментальної групи простежується динаміка таких змін: безбар'єрне архітектурне середовище потрібне 40 % учнів (на констатувальному етапі – 40 %); корекційної роботи з фомування навичок самообслуговування потребують 40 % школярів (за результатами констатувального етапу - 53,3 %); психологічна корекція потрібна 73,3 % респондентів (на констатувальному етапі – 86,6%); педагогічної корекції бракує 93,3 % учнів (за результатами констатувального етапу – 100 %); логопедична корекція потрібна 80% опитаних (на констатувальному етапі 86,6 %).

Моніторинг якості успішності в 5 інклюзивних класах (1 а, 1 б, 2 б, З в, 4 а) показав її збільшення з «Я досліджую світ» на 4 %, успішність з української мови покращилася на 4 %, з читання - на 5 %, з математики на 1 %. В цілому покращення якісної успішності відбулося у 92 % учнів. Отже, в більшості інклюзивних класів спостерігається позитивна динаміка якості успішності.

Отримані результати підтверджують, що впродовж експериментального навчання з учнями початкової школи з ОМЗ птрібно надалі працювати за визначеною програмою.

Результати контрольного зрізу, проведеного в кінці експерименту, знову показали, що психолого-педагогічний супровід учнів з ООП за допомогою запропонованої програми здійснює більш інтенсивний вплив на руховий розвиток, здатність до самообслуговування, мовленнєвий розвиток, розвиток когнітивної сфери (особливості уваги, пам'яті, розумових операцій), емоційно-особистісні особливості дітей з ОМЗ.

Загалом, отримані після завершення дослідницько-експериментальної роботи дані наочно ілюструють позитивну динаміку зменшення рівнів виявленої потреби в створенні спеціальних умов для учнів з ОМЗ в ЕГ на прикінцевому етапі.

За результатами прикінцевого етапу визначено, що кількість учнів з високим рівнем виявленої потреби в створенні спеціальних умов зменшилась порівняно з результатами констатувального етапу: корекційної роботи з фомування навичок самообслуговування потребують на 13,3 % менше школярів; психологічна корекція потрібна на 13,3 % менше респондентам; педагогічної корекції бракує на 0,7 % учнів; логопедична корекція потрібна на 0,6 % менше опитаним.

Упровадження умов інклюзивного навчання в загальноосвітній школі формує сприятливе соціально-культурне середовище перебування у закладі дитини з ОМЗ, створюючи сприятливі умови для розвитку здібностей кожного учня, його самовизначення в нових умовах та залучення до соціально-освітнього простору.

**Висновки до третього розділу**

Педагогічними умовами комплексної диференційованої системи корекції розвитку молодших школярів з ООП є такі: організація поєднаного загальноосвітнього та корекційно-розвивального навчального процесу, що забезпечує розвиток індивідуальних здібностей учнів; розробка та впровадження індивідуальних навчальних і корекційно-розвивальних програм на основі Держстандарту освіти для учнів з ООП, зокрема, корекційно-розвивальної складової; упровадження у навчальний процес шкіл системи індивідуально-диференційованого підходу до навчання дітей з ОМЗ; психолого-педагогічний супровід дітей з ООП шляхом залучення шкільних фахівців і психолого-медико-педагогічної консультації.

Отримані після завершення дослідницько-експериментальної роботи дані наочно ілюструють позитивну динаміку зниження рівня виявленої потреби в створенні спеціальних умов для учнів з ОМЗ на прикінцевому етапі.

За результатами прикінцевого етапу визначено, що кількість учнів з високим рівнем виявленої потреби в створенні спеціальних умов зменшилась порівняно з результатами констатувального етапу: корекційної роботи з фомування навичок самообслуговування потребують на 13,3 % менше школярів; психологічна корекція потрібна на 13,3 % менше респондентам; педагогічної корекції бракує на 0,7 % учнів; логопедична корекція потрібна на 0,6 % менше опитаним.

Отримані дані контрольного зрізу дослідницько-експериментальної роботи дають підстави для позитивної оцінки впровадженої експериментальної методики комплексної диференційованої системи корекції розвитку молодших школярів, розробленої на основі втілення педагогічно доцільних умов.

**ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ**

Теретичне дослідження та експериментальна перевірка педагогічних умов роботи з учнями з особливими освітніми потребами в умовах ЗОШ дозволило зробити такі висновки:

1. Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу дійти висновку, що діти з особливими освітніми потребами – це учні, що потребують додаткових ресурсів, чиї освітні потреби виходять за межі певних стандартів, які обєднуються у групи осіб з інвалідністю, з порушеннями психофізичного розвитку, з незначними порушеннями здоров'я, з соціальними проблемами і обдарованих (В. Бондар, Дж. Ендрюз, Дж.Джонсон, А. Колупаєва, І. Кузава, Т. Ліщинська та ін.).

У Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з ООП термін «діти з особливими освітніми потребами» вжито у такому значенні: це діти сліпі та із зниженим зором, глухі та із зниженим слухом, з тяжкими порушеннями мовлення, із затримкою психічного розвитку, з порушеннями опорно-рухового апарату, розумовою відсталістю, діти із складними вадами розвитку (у тому числі діти з розладами аутичного спектру), навчання і виховання яких здійснюється у спеціально створених умовах». Саме тому головну увагу у дослідженні ми зосереджуємо на учнях з ОМЗ.

За А.Колупаєвою, інклюзивна освіта – це система освітніх послуг з урахуванням принципу забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу.

1. Отже, у роботі вчителя з учнями з ОМЗ на уроці потрібно зважати на індивідуально-типологічні особливості дитини, використовувати диференційований підхід. Планування уроку в інклюзивну класі повинно включати в себе як загальноосвітні завдання (задоволення освітніх потреб в межах державного стандарту), так і корекційно-розвиваючі завдання. При організації режиму уроку в інклюзивну класі вчитель повинен дотримуватися наступних вимог до роботи з дітьми з ОМЗ: урок повинен мати чіткий алгоритм; кожне завдання, яке пропонують «особливим» дітям, теж має відповідати певним алгоритмам дій; використання значної кількості наочності з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей (вади зору, слуху, мовлення та ін.); зміна видів діяльності школярів.
2. Як правило, діти із ОМЗ - хворобами ОРА та мовленнєвими порушеннями- учасники експерименту - мають особливі освітні потреби і потребують створення спеціальних умов навчання і розвитку.

У процесі комплексного діагностичного обстеження на констатувальному етапі оцінювалося кілька ліній психофізичного розвитку дітей: руховий розвиток, здатність до самообслуговування, мовленнєвий розвиток, розвиток когнітивної сфери (особливості уваги, пам'яті, розумових операцій), емоційно-особистісні особливості. У результаті використання розробленого нами діагностувального інструментарію установлено, що серед 15 учасників досліження, які мають переважно порушення мовленнєвого розвитку (26, 6% учнів) та опорно-рухового апарату (73, 3 % школярів), у 26,6 % опитаних констатовано недостатню сформованість мовленнєвого розвитку, у 33, 3 % осіб - недостатню сформованість просторових уявлень, у 33,3 % - слухово-мовленнєвої пам'яті, у 40 % - перцептивно-логічних операцій, у 46,6 % - вербально-логічних операцій, у 66, 6 % - понятійного мислення та фукцій уваги, у 75 % - графічних навичок. Труднощі самообслуговування різного ступеня вираженості констатовано у 53,3% осіб; труднощі соціальної адаптації - у 13 учасників експериментального дослідження (86, 6%), оскільки найбільш часто у молодших школярів виявлялися неадекватна оцінка своїх навчальних досягнень (7 осіб – 46,6 %) і недостатня сформованість навчальної мотивації (6 опитаних - 40%), 9 дітей-учасників експерименту (60 %) займали, за даними психодіагностичного обстеження, несприятливу соціально-психологічну позицію в дитячому колективі.

З'ясовано, що потреби дітей з ОМЗ різним порушеннями у створенні спеціальних умов навчання і виховання значно різняться. З урахуванням результатів використання різних методів вивчення ООП учнів ми виділили три рівні потреби молодших школярів у створенні спеціальних умов: перший (мінімальний) рівень потреби (група А.1), до якої увійшло 33, 3 % опитаних; другий (середній) рівень потреби (група А.2 - 60 % осіб); третій (високий) рівень потреби в створенні спеціальних умов (група А.3 - 6,7 %).

Для дітей із ОМЗ необхідне створення спеціальних освітніх умов.

З'ясовано, що потреби дітей з ОМЗ різним порушеннями у створенні спеціальних умов навчання і виховання значно різняться. З урахуванням результатів використання різних методів вивчення ООП учнів ми виділили три рівні потреби молодших школярів у створенні спеціальних умов: перший (мінімальний) рівень потреби (група А.1), до якої увійшло 33, 3 % опитаних; другий (середній) рівень потреби (група А.2 - 60 % осіб); третій (високий) рівень потреби в створенні спеціальних умов (група А.3 - 6,7%).

Для дітей із ОМЗ необхідне створення спеціальних освітніх умов.

Установлено, що дітям з ОМЗ групи А.1 потрібні такі спеціальні умови навчання: логопедична корекція потрібна 20 % учням (від загальної кількості); педагогічна корекція – усім учням групи, психокорекційна робота - 33,3 % осіб. Ці учні не потребують безбар'єрного архітектурного середовища, допомоги асистента для пересуву та самообслуговування; допоміжних технічних засобів для навчання.

Молодшим школярам з ОМЗ групи А.2 потрібні наступні спеціальні умови навчання: адаптація архітектурного середовища з урахуванням потреб учнів зазначеної категорії (5 дітей (33, 3% від загальної кількості); систематична корекційна робота, при цьому тифлопедагогічна корекція не потрібна; педагогічна корекція потрібна 9 школярам (60 %), логопедична корекція потрібна 9 дітям (60 %), психологічна корекція потрібна 7 учням (46,6 %), корекційна робота з розвитку навичок самообслуговування потрібна 7 особам (46,6 %).

Учню з ДЦП, який має потребу в створенні спеціальних умов навчання III рівня, доцільно: адаптація архітектурного середовища з урахуванням його потреб; постійна допомога асистента для пересування і здійснення побутових дій; забезпечення спеціальними технічними засобами для самообслуговування та навчання. Дитина потребує спеціального фіксуючого крісла для утримання правильного положення тіла і персональний комп'ютер або планшет для письма.

1. Педагогічними умовами організації освітнього процесу, що забезпечує ефективний розвиток дітей з ОМЗ, є:

- організація поєднаного загальноосвітнього та корекційно-розвивального навчального процесу, що забезпечує розвиток індивідуальних здібностей учнів; розробка та впровадження індивідуальних навчальних і корекційно-розвивальних програм, зокрема, корекційно-розвивальної складової;

- упровадження у навчальний процес шкіл системи індивідуально-диференційованого підходу до навчання дітей з ОМЗ;

- психолого-педагогічний супровід дітей з ООП шляхом залучення шкільних фахівців і психолого-медико-педагогічної консультації.

Зазначені умови впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітньому закладі ми об'єднали у три блоки: організаційно-методичний блок, корекційно-розвивальний і навчально-дидактичний.

Організаційно-методичний блок включав створення шкільної психолого-медико-педагогічної служби; організацію освітнього середовища, включення батьків до навчально-виховного процесу на засадах партнерства.

Корекційно-розвивальний блок передбачав психологічну та спеціальну педагогічну діагностику й консультації дітей з ОМЗ, а також спостереження за траєкторією розвитку кожної дитини спеціалістами шкільного психолого-медико-педагогічного консиліуму.

Змістове навантаження навчально-дидактичного блоку враховувало основу мету ЗОШ - надання індивідуально-орієнтованої педагогічної, психологічної та соціальної допомоги дітям з ООП. Відповідно впровадження комплексної диференційованої системи корекції розвитку молодших школярів з ООП передбачало організацію навчальної діяльності з використанням індивідуальних навчальних планів.

5. Формувальний етап експерименту проводився протягом 2020 р. (березень - листопад). У результаті використання методики комплексної диференційованої системи корекції розвитку молодших школярів у розрізі експериментальної групи простежується динаміка таких змін: безбар'єрне архітектурне середовище потрібне 40 % учнів (на констатувальному етапі – 40 %); корекційної роботи з фомування навичок самообслуговування потребують 40 % школярів (за результатами констатувального етапу - 53,3 %); психологічна корекція потрібна 73,3 % респондентів (на констатувальному етапі – 86,6%); педагогічної корекції бракує 93,3 % учнів (за результатами констатувального етапу – 100 %); логопедична корекція потрібна 80% опитаних (на констатувальному етапі 86,6 %).

Позитивна динаміка якісної успішності учнів.

Моніторинг якості успішності в 5 інклюзивних класах (1 а, 1 б, 2 б, З в, 4 а) показав її збільшення з «Я досліджую світ» на 4 %, успішність з української мови покращилася на 4 %, з читання - на 5 %, з математики на 1 %. В цілому покращення якісної успішності відбулося у 92 % учнів. Отже, в більшості інклюзивних класів спостерігається позитивна динаміка якості успішності.

Отримані дані контрольного зрізу дослідницько-експериментальної роботи дають підстави для позитивної оцінки впровадженої експериментальної методики комплексної диференційованої системи корекції розвитку молодших школярів, розробленої на основі втілення педагогічно доцільних умов.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:**

1. Антощак, О. Інклюзивна освіта: шляхи від теорії до практики. *Директор школи. Шкільний світ*. 2016. № 9. С. 72—78.
2. Бойчук, Ю. Д. Методичні рекомендації щодо організації та змісту діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзивного навчання / Ю. Д. Бойчук, О. С. Бородіна ; ХНПУ ім. Г. С. Сковороди ; уклад. К. І. Васильєва. Харків : ХНПУ, 2013. 17 с.
3. Более половины детей Донбасса увидели войну своими глазами. URL: <http://inpress.ua/ru/society/30221-gz-56>. (дата звернення 12.09. 2020).
4. Бондар, Л. В. Якщо дитина заїкається: особлива дитина. *Логопед*. 2015. № 3. С. 26—33.
5. Боряк О. В. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку: дис… доктора пед. наук: 13.00.03. К., 2019. 567 с.
6. Бугайова, І. Розвиток логічного мислення в дітей з особливими потребами : формування елементарних математичних уявлень. *Дефектолог*. 2010. № 3. С. 9—11.
7. Будяк Л. В. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі: автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.03. К., 2010. 24 с.
8. Буйняк М. Г. Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами: дис. канд. псих. наук: 19.00.08. Кам’янець-Подільський, 2019. 322 с.
9. ВІЛ-інфіковані діти: медичний догляд, психологічна підтримка, соціальний супровід, правовий захист / авт.: Н. В. Котова, О. О. Старець, П. П. Олена, Н. В. Леончук, О. М. Панфілова, Т. А. Бордуніс, І. М. Дубініна, Л. В. Булах. К.: ТОВ «К.І.С.», 2010. 176 с.
10. Головань Л. Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами. *Психолог*. 2012. № 19. С. 10—17.
11. Горобець С. Якщо в дитини дислексія: медико-соціальна реабілітація дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку / С. Горобець, Н.Гмитрук. *Дефектолог*. 2010. № 11. С. 44—53.
12. Гуляєва В. Корекційний супровід дитини з особливими освітніми потребами з використанням засобів нетрадиційної педагогіки. *Початкове навчання та виховання*. 2015. № 1—2. С. 41—46.
13. Гурська, О. Психолого-педагогічний супровід інклюзивного навчання. *Директор школи. Шкільний світ*. 2014. № 10. С. 16—33.
14. Демченко И. И. Дети с особыми образовательными потребностями в инклюзивной начальной школе. Концепт. 2015. № 08 (август). – URL: http:// wwwe-koncept.ru/2015/15298.htm. (дата звернення 17.08.2020).
15. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.04; 13.00.03. Умань, 2016. 46 с.
16. Дубейко, Л. Школярі з особливими освітніми потребами. *Психолог*. 2013. № 9. С. 46—49.
17. Зозуля, В. Діти з особливими освітніми потребами: подолання упередженого ставлення. Психолог. 2017. № 19—20. С. 75—79.
18. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: навч. курс та наук.-метод. посіб. / Т.В.Сак. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 168 с.
19. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. Вид. доповн. Та переробл. К. : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
20. Колупаєва, А. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі / А. Колупаєва, О. Таранченко. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 3. С. 7—18.
21. КОНВЕНЦІЯ про права осіб з інвалідністю {Додатково див. Факультативний Протокол до Конвенції від 13.12.2006} {Конвенцію ратифіковано Законом № 1767-VI від 16.12.2009}. Конвенція про права осіб з інвалідністю. – URL: http://zakon.rada.gov.ua ›. (дата звернення 10.08.2020).
22. Концепція розвитку інклюзивної освіти. *Дефектолог*. 2010. № 3. С. 3—5.
23. Крикун А. Психолого-педагогічні умови реалізації компетентнісного підходу в сучасній інклюзивній освіті. *Рідна школа*. 2013. № 11. С. 77—80.
24. Кузьмінська Є. Вивчення сформованості мовленнєвої компетенції у розумово відсталих дітей. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2015. № 1(73). С. 49—57.
25. Кулик Н. Особливі потреби спонукають до співпраці: інклюзивна освіта. Освіта України. 2014. 27 жовт. (№ 40). С. 11.
26. Лагодюк В. Ю. Організаційно-педагогічні інтеграції дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір. *Управління школою*. 2016. № 1—3. С. 30—40.
27. Лапін А. В. Робота асистента вчителя в інклюзивному освітньому закладі. С. 220-231. – URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua› cgiir. (дата звернення 6.08.2020).
28. Луценко, І. Правові аспекти запровадження інклюзивної освіти в Україні. Початкова школа. 2017. № 3. С. 53—56.
29. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. М.: Изд-во Эксмо, 2012. 960 с.
30. Максимова Н. Ю. Соціально-психологічні аспекти проблеми насильства / Н. Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна; Ком. сприяння захисту прав дитини. К., 2003. 343 c.
31. Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти на 2019-2020 н.р. (додаток до листа МОН від 5.08.2019 р.). – URL: http://mon.gov.ua› app›. (дата звернення 6.08.2020).
32. Навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами: сучасні підходи: навчально-методичний посібник / В.Войтко. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2016. 38 с.
33. Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції 21 червня 2018 року. К.: «Наша друкарня». 2018. 176 с.
34. Основи інклюзивної освіти: навчально‐методичний посібник / за заг. ред.. Колупаєвої А.А. К: «А. С. К.», 2012. 308 с.
35. Особливі діти в умовах загальноосвітньої школи (досвід закладів освіти Дніпровського району м. Києва): практично-методичний посібник /Упорядник Сидоренко Н.А. К.: РНМЦ Дніпровського району, 2015. 64 с.
36. Особливості роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Вісник №4 НДЛ інклюзивної освіти. / Упор. Савчук Л.О., Юхимець І.В. Рівне: РОІППО, 2013. 53 с.
37. Павлюх В.В. Забезпечення корекційно-розвиткового супроводу навчання дітей з особливими освітніми потребами. Кропивницький, 2017. 44 с.
38. Перелік навчальних програм, підручників та навчально-методичних посібників, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для використання в загальноосвітніх навчальних закладах для навчання дітей з особливими освітніми потребами (за нозологіями) у 2017/2018 навчальному році. лист МОН від 03.07.2017 №1/9-362. – URL: http://mon.gov.ua › npa› perelik-n.. (дата звернення 3.01.2020).
39. Пісоцька, М. Е. Теоретичні питання інклюзивної освіти *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. / ХНПУ ім. Г. С. Сковороди ; за заг. ред. І. Ф. Прокопенка, В. І. Лозової. Харків : Щедра садиба плюс, 2014. Вип. 45. С. 153—159.
40. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах {Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ [№ 588 від 09.08.2017](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/588-2017-п#n2)} – URL: http://zakon.rada.gov.ua›. (дата звернення 3.01.2020).
41. Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання : Закон України від 05.06.2014 № 1325-VII. *Голос України*. 2014. 2 лип. (№ 123). С. 4.
42. Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 9.08.2017 № 588. *Управління освітою*. 2017. № 10. С. 5—9.
43. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2013 № 607. *Урядовий кур'єр*. 2013. 18 верес. (№ 169). С. 15—16.
44. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912. *Директор школи. Шкільний світ*. 2010. № 42. С. 25—28.
45. Про затвердження плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів : наказ Міністерства освіти і науки України від 14.06.2013 № 768. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України.* 2013. № 17—18. С. 9—12.
46. Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах : наказ Міністерства освіти і науки України від 09.12.2010 № 1224. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2011. № 2–3. С. 30.
47. Про затвердження Положення про шкільну психолого-медико-педагогічну комісію: наказ Міністерства освіти і науки України від 20.09.1996 № 278. *Дефектолог*. № 8. С. 20.
48. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872. *Урядовий кур'єр*. 2011. 20 серп. (№ 153). С. 21.
49. Про навчальні плани та організацію навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2017/2018 н.р. лист МОН України від 14.06.2017 №1/9-325. – URL: http://ru.osvita.ua ›. (дата звернення 3.12.2019).
50. Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 18.05.2012 № 1/9-384. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2012. №17—18. С. 7—11.
51. Про організацію навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2015/2016 н. р. : лист Міністерства освіти і науки України від 05.06.2015 № 1/9-280. *Завуч. Шкільний світ*. 2015. № 13. С. 8—12.
52. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: програмно-методичний комплекс: навч.-метод. посібн. / А.А. Колупаєва, Е.А. Данілавічютє, С.В. Литовченко. К. : Видавнича група «А.С. К.», 2012. 197 с.
53. Рассказова О. І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія та технологія: монографія. Харків : ФОП Шейніна О.В., 2012. 465 с.
54. Савчин М. Духовний потенціал людини. Вид. 2-ге, пер., доп. Івано-Франківськ: Місток НВ, 2010. 508 с.
55. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7–10 июня 1994 г. Киев, 2000. Ст. 9. 21 с.
56. Салійчук, О. Корекційно-розвивальна робота в інклюзивному класі. *Початкова освіта*. 2013. № 41—42—43. С. 2—12.
57. Соловйова Т. Г. Соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей з особливими потребами: автореф. дис.. канд. пед. наук: 13.00.05. Київ, 2009. 24 с.
58. Софій Н. З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03. К., 2017. 23 с.
59. Софій Н. Інтегрований супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 2. С. 89—96.
60. Стасюк, Т. М. Розрізнення префіксів і прийменників. 3 клас: логопедичне заняття для дітей з порупорушенням читання і письма. Логопед. 2015. № 2. С. 30—33.
61. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник / під заг. ред. Н. З. Софій. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 66 с.
62. Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітнім у просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів : навч.-метод. посібн. Київ, 2010. 96 с.
63. Теорія і практика інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / Упорядник Бондар К. М. 2–ге вид., доп. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с.
64. Трофименко, Л. І. Механізми засвоєння лексико-граматичних одиниць мови учнями молодшого шкільного віку з не різко вираженим загальним недорозвитком мовлення. *Дефектологія*. 2013. № 1. С. 9—13.
65. Трофименко, Л. Опанування знань з теми "Префікс" учнями молодших класів із мовленнєвими порушеннями. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 2. С. 17—25.
66. Федоренко О.Ф. Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03. К., 2015. 22 с.
67. Чайковський М. Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору: автореф. дис... доктора пед. наук: 13.00.05. Старобільськ, 2016. 46 с.
68. Шевчишена О. В. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини у загальноосвітньому навчальному закладі: науково-метод. посіб. Хмельницький: ОІППО, 2016. 237 с.
69. Шевців З. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис... доктора. пед.наук. спец. 13.00.04. Рівне, 2017. 47 с.
70. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Видання 2-ге, виправлене, доповнене. Львів: «Новий світ – 2000», 2020. 264 с.

**ДОДАТКИ**

**Додаток А**

**Таблиця. 1.1.**

**Особливості роботи вчителя з дітьми з ОМЗ в інклюзивному класі [63, с. 74-76]**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Група дітей з ОМЗ** | **Харатеристика групи учнів** | **Особливості роботи вчителя з дітьми з ООП (які мають обмежені можливості здоров'я)** |
| Діти з порушенням органів слуху | До категорії дітей з порушеннями слуху відносяться діти, які мають стійке двостороннє порушення слухової функції, при якому мовне спілкування з оточуючими за допомогою усного мовлення утруднене (туговухість) або неможливе (глухота).  Туговухість - це стійке зниження слуху, що викликає труднощі в сприйнятті мови. Туговухість може бути виражена різною мірою - від невеликого порушення сприйняття шепітної мови до різкого обмеження сприйняття мови розмовної гучності. Дітей з приглухуватістю називають слабочуючими дітьми. Глухота - найбільш різка ступінь ураження слуху, при якій розбірливе сприйняття мовлення стає неможливим. Глухі діти - це діти з глибоким, стійким двостороннім порушенням слуху, яке розвинулося в ранньому дитинстві або вроджене. | Корекційно-розвивальна робота з формування навичок слухового сприйняття та формування вимови з формуванням слухо-зорово-тактильного сприйняття мовлення.  Адаптація методів навчання.  Використання технічних засобів та контроль за їх робочим станом (кохлеарні імпланти, слухові апарати).  Адаптація навчальних приміщень (поліпшення акустичних умов, додаткові засоби звукопідсилення).  \* За ігнорування особливих потреб виникають підвищена тривожність та недовіра до оточуючих, відокремленість від колективу тих, що чують, формуються неточні, фрагментарні знання. |
| Діти з порушенням мовлення | До дітей з порушеннями мовлення відносяться діти з психофізичними відхиленнями різного ступеня, що викликають розлади комунікативної і узагальнюючої (пізнавальної) функції мови. Від інших категорій дітей з особливими потребами їх відрізняють нормальний біологічний слух, зір і повноцінні передумови інтелектуального розвитку. Виділення цих ознак, що диференціюють необхідно для відмежування від мовних порушень, що відзначаються у дітей з олігофренією, затримкою психічного розвитку, сліпих і слабозорих, слабочуючих, дітей з РДА (ранній дитячий аутизм) і ін. Такі учні легко піддаються навчанню, оскільки у них формуються логічні процеси аналізу та синтезу, орієнтуються в наочному матеріалі та уміють комунікувати, при цьому компенсують недостатність мовних засобів жестами, мімікою та ін. | Корекційно-розвивальна робота з розвитку мовлення:  спрощення мовних інструкцій, пояснень та звернень;  залучення наочності;  залучення учнів до активного використання у мовленні жестів;  адаптація навчального матеріалу;  регламент для осмислення завдань триваліший, ніж у звичайних дітей;  перевага немовних методів перевірки знань.  \* За ігнорування особливих потреб можуть виникати: уникнення контактів, дратівливість, негативізм, низька мотивація до навчання. |
| Діти з затримкою у розвитку | Затримка психічного розвитку розглядається як варіант психічного дизонтогенезу, до якого відносяться як випадки уповільненого психічного розвитку («затримка темпу психічного розвитку»), так і відносно стійкі стани незрілості емоційно-вольової сфери та інтелектуальної недостатності. Такі учні характеризуються низьким самоконтролем в діяльності, слабко утримують увагу на кількох об’єктах, відрізняються низьким рівнем активності упродовж уроку, важко переробляють інформацію та чяасто не можуть обстояти власні погляди на проблему. | Організація розвивального середовища:  незначне спрощення навчальних завдань;  відведення більше часу на обмірковування завдань та самостійного виконання;  допомога у вигляді повторення завдання та перевірки його розуміння, навідних питань; створення ситуації успіху за найменших старань; запобігання перевтомі.  \* За ігнорування особливих потреб можуть виникати: невпевненість у собі, плаксивість, негативізм, низька мотивація до навчання. |
| Діти з порушенням зору | У таких школярів є труднощі у просторових уявленнях та орієнтуванннях, нема чітких знань про явища оточуючого світу; не володіння термінологією | Корекційно-розвиткова робота з формування зорового сприйняття або компенсаторних функцій (тактильне сприйняття):  • застосування ТЗН;  • додаткове освітлення робочого місця;  • дозування зорового навантаження;  • пристосування приміщень та території закладу (позначки);  • спеціальне навчання користуванню допоміжними приладами;  • супровід асистентом дитини (за потреби).  \*За ігнорування особливих потреб формуються неточні, фрагментарні або формальні знання, які дитина не може застосовувати з певною метою. |
| Діти з фізичними та нейро-моторними порушеннями | У школярів розвинені інтелектуальні здібності; формуються активне мовлення та словесно-логічне мислення; вони цілеспрямовані та наполегливі, уміють встановлювати контакти з оточенням, проте проблеми зі здатністю швидкого пересування, навичок самообслуговування; формування письма; недорстатньо розвинене просторове мислення; швидко втомлюються | Корекційно-розвиткова робота:  адаптація приміщення та території закладу до проблем з пересуанням; прилаштування робочого місця; використання додаткових засобів для письма та читання, спеціальних зошитів; оптимальний режим навантажень; лікувальна фізкультура; корекційно-розвиткова робота з формування пізнавальних процесів, зокрема просторового сприйняття; корекція супутніх порушень. |

**Додаток Б**

**Деякі рекомендації щодо адаптації навчання дітей з ОВЗ в загальноосвітній школі**

|  |  |
| --- | --- |
|  | Рекомендації |
| книги | Забезпечити альтернативними підручниками, схожими за змістом, але більш легкими для прочитання (для корекційних шкіл).  Забезпечити по можливості аудіозапис тексту підручника, щоб дитина могла слухати плівку і стежити за текстом.  Матеріал для читання повинен бути комфортним для дитини. Учитель може виділяти маркером окремі частини тексту для ознайомлення дитини з вмістом.  Можливе використання карток для конспектування ключових тем.  Тексти для читання не повинні містити незрозумілих слів і словосполучень, метафор.  Бажаний текст з ілюстраціями.  Перед читанням тексту необхідно познайомити учня з подальшим завданням, яке він буде виконувати.  Розділяти текст на невеликі смислові частини.  У тесті повинна бути зафіксована тільки основна думка.  При виконанні завдань по тексту учень повинен мати можливість користуватися змістом.  Питання і завдання по тексту повинні бути конкретними, чіткими, спрямованими на розуміння фактичної інформації. |
| планування роботи  у класі | Спрощувати завдання для дитини з ОВЗ, роблячи акцент на  основні ідеї.  Замінювати письмові завдання альтернативними. Наприклад, дитина диктує відповіді на магнітофон.  Пропонувати завдання на вибір за змістом, формою виконання.  Прописувати індивідуальні цілі і завдання для дітей з ОВЗ.  Передбачити виконання завдань учнем на комп'ютері.  Зменшувати обсяг виконуваної учнем роботи.  Передбачити роботу в парах, в групах.  Змінювати правила, які обмежують права дитини. Пропонувати чіткі алгоритми для роботи.  Використовувати знакові символи для орієнтації дитиною у виконанні завдань, плануванні дій.  Передбачити в ході уроку зміну діяльності учнів, чергування активної роботи з відпочинком.  Дитина повинна мати можливість вийти з класу і побути в «спокійній зоні», якщо він знаходиться в стані стресу.  Обов'язкове використання наочних засобів. У класі і на парті дитини не повинно бути предметів, здатних відвернути його від роботи.  Замість творів і викладів пропонувати записати відповіді на прописані учителем питання. Завдання, записане на дошці, має дублюватися в роздруківці для дитини.  Уникати давати завдання на переписування.  Навчити користуватися калькулятором і використовувати його на уроках математики. |
| формулювання  завдань | Завдання має бути сформульовано як в усному, так і в письмовому вигляді.  Завдання повинно бути коротким, конкретним, з одним дієсловом.  Спонукання дитини до повторення завдання.  Завдання можна формулювати в кілька етапів.  При формулюванні пропонувати показати кінцевий продукт (кінцевий текст, рішення математичного завдання ...).  Формулюючи завдання, необхідно стояти поруч з дитиною.  Давати дитині можливість закінчити розпочате завдання. |
| оцінка | Необхідно відзначати хорошу поведінку дитини.  Не звертати увагу на не дуже серйозні порушення дисципліни.  Бути готовими до того, що поведінка дитини може бути пов'язана з прийомом медикаментів.  Використовувати «особливі» слова, після проголошення яких дитина зрозуміє, що надходить не належним чином.  Використовувати проміжну оцінку, щоб відобразити прогрес.  Дозволяти дитині переписувати роботу, щоб отримати кращу оцінку (надалі враховувати позначку за перероблену роботу). |

**Додаток В**

**Система класифікації глобальних моторних функцій «Вік від 6 до 12 років»**

Рівень I - ходять по будинку, по школі, поза приміщеннями і в громадських місцях. Здатні долати бордюри, не звертаючись за допомогою іншої людини, можуть підніматися по сходах, не використовуючи перила. Здатні бігати і стрибати, але швидкість, балансування і координація рухів обмежені. Можуть бути фізично активні та брати участь в спортивних іграх за їх особистим вибором і в залежності від факторів навколишнього середовища.

Рівень II - здатні до самостійної ходьби в більшості ситуацій. Можуть відчувати труднощі при ходьбі на великій відстані і в балансуванні на нерівних поверхнях, схилах, в людних місцях, закритих приміщеннях або при перенесенні предметів. Піднімаються і спускаються сходами, тримаючись за перила або за допомогою, якщо перила відсутні. На відкритих місцевостях і в громадських місцях можуть ходити за допомогою дорослого, використовуючи ручні пристосування для пересування або колісні засоби пересування на великі відстані. У кращому випадку можуть бігати і стрибати з обмеженням якості і швидкості рухів. Фізичні обмеження можуть вимагати адаптації для активної участі в спортивних іграх.

Рівень III - ходять, використовуючи ручні пристосування для пересування, переважно в приміщеннях. У положенні сидячи може знадобитися додаткова фіксація ременями для утримування таза і балансування. Для підйому з положення сидячи на стільці або на підлозі потрібна фізична допомога або опорна поверхня. При подорожі на великі відстані використовують колісні засоби пересування. Можуть підніматися і спускатися по сходах, тримаючись за поручні під наглядом дорослого або з фізичною допомогою іншої людини. Обмеження в ходьбі можуть зажадати спеціальної адаптації для участі в спортивних іграх, включаючи колісні засоби пересування, ручні або моторизовані.

Рівень IV – переважно пересуваються з фізичною допомогою іншої людини або за допомогою моторизованого засобу пересування. Потребують адаптації сидіння з фіксацією таза і тулуба і фізичної допомоги іншої людини для більшості переміщень. У будинках пересуваються на підлозі перекочуванням або повзанням, ходять на короткі відстані, використовуючи фізичну допомогу, або використовують моторизовані засоби пересування. Діти можуть пересуватися в ходунках, що підтримують тулуб, вдома і в школі. У школі, на відкритих місцевостях і в громадських місцях дітей перевозять в ручному інвалідному кріслі або моторизованими засобами пересування. Обмеження в пересуванні вимагають адаптації для участі в спортивних іграх, включаючи фізичну допомогу або моторизовані коляски.

Рівень V - дітей цього рівня перевозять в ручному інвалідному кріслі. Обмежені в можливості утримувати голову і тулуб проти градієнта тяжкості і контролювати рухи рук і ніг. Допоміжні пристосування використовуються для кращого утримання голови, сидіння, стояння і / або мобільності, але обмеження не можуть повністю компенсуватися пристосуваннями. Переміщення вимагає фізичної допомоги дорослого. Вдома можуть переміщатися на короткі відстані по підлозі або переноситися дорослими. Можуть досягати мобільності, використовуючи високотехнологічні електричні інвалідні крісла з контролем посадки. Обмеження рухливості вимагають адаптації для участі в спортивних іграх, включаючи фізичну допомогу іншу людину або використання моторизованого засобу пересування.

Оцінка функції верхніх кінцівок

Поряд з оцінкою загального моторного розвитку дітей з ДЦП величезне значення має аналіз окремих функціональних можливостей дитини. В першу чергу це стосується функціональних можливостей кистей рук, так як провідна роль у формуванні всіх видів діяльності дитини, розвитку навичок самообслуговування і її соціалізації належить моториці верхніх кінцівок. Для стандартизації оцінки функціональних можливостей рук у дітей розроблені різні шкали і класифікаційні системи. Найбільш поширені з них: «Система класифікації мануальних навичок» (Manual Ability Classification System, MACS), «Шкала оцінки допоміжної функції руки» (Assisting Hand Assessment, AHA), «Шкала оцінки якості навичок верхньої кінцівки» (Quality of Upper Extremity Skills Test , QUEST) і ін. У практиці роботи з дітьми з ДЦП застосування таких шкал представляє певні труднощі. Найчастіше вони не адаптовані для дітей з церебральним паралічем, деякі вимагають співпраці з боку дитини, використання спеціального обладнання або комп'ютерних програм, додаткового навчання і ліцензування фахівця, а також є дуже витратними за часом обстеження.

Для нашого дослідження ми вибрали систему оцінки функції верхніх кінцівок, розроблену В.Босих і Н.Павловської. Ця система дозволяє оцінювати діяльність у дітей з різними формами ДЦП в повсякденному житті в ігровій діяльності або при демонстрації повсякденних побутових навичок.

При обстеженні функцій рук за системою В.Босих і Н.Павловською визначається обсяг рухів в суглобах, положення рук при ходьбі і в процесі предметних маніпуляцій, наявність і ступінь вираженості порушень м'язового тонусу, здатність довільно утримувати і відпускати предмет, сформованість основних видів затиску і його якість, можливість виконання маніпуляцій з предметами, їх якість і швидкість виконання, здатність здійснювати ізольовані рухи пальцями, характеристика графічних навичок. Кожна рука оцінюється окремо за п'ятибальною шкалою:

1 бал - обсяг активних рухів різко обмежений (спастика, регідність, гіперкінези, контрактури); становище кінцівки вимушене; захоплення предметів відсутнє, можливе короткочасне утримання вкладених в руку предметів, довільне опускання предмета неможливе або вкрай утруднено, предметні маніпуляції не доступні;

2 бали - обсяг активних рухів обмежений, дитина утримує вкладений в руку предмет, можливо довільне відпускання предмета, затиск кисті недиференційований, примітивний (предмет затискається між основою долоні і двома або більше пальцями), щипковий затиск відсутній, предметні дії різко обмежені: використовує руку лише для підтримки предмета при нескладних маніпуляціях;

3 бали - обсяг активних рухів обмежений, затиск кисті недиференційований, зрілий (з протиставленням великого пальця), предметні маніпуляції доступні, легко виконує прості рухи: затиск, утримання, перенесення, діє рукою в положенні пронації, супінація обмежена; щипковий затиск незрілий (великий палець протиставляється проксимальній або середній фаланзі вказівного), утруднений; ускладнені маніпуляції дрібними предметами; вправи на опозицію першого пальця виконує частково; захоплення олівця відсутнє або незріле, графічні навички вкрай обмежені (для провідної руки);

4 бали - обсяг активних рухів повний або обмежений незначно, положення кінцівки середнє фізіологічне; доступні всі види кистьового затиску, довільне відпускання; щипковий затиск зрілий, труднощі незначні, доступні різноманітні предметні маніпуляції в положенні пронації і супінації передпліччя і кисті, відзначається дискінезія - порушення координації рухів кисті і пальців, сповільненість, може бути тремор; вправи на опозицію першого пальця виконує повністю, можлива дискоординація рухів пальців, сповільненість, труднощі пошуку потрібної пози; захоплення олівця може бути незрілим, графічні навички нижче вікової норми (для провідної руки);

5 балів - обсяг активних рухів повний, положення кінцівки середнє фізіологічне; доступні всі види кистьового затиску, предметні маніпуляції різноманітні в положенні пронації і супінації передпліччя і кисті; щипковий затиск зрілий, маніпуляції з дрібними предметами доступні, можлива легка моторна незручність; вправу на опозицію першого пальця виконує повністю і правильно; затиск олівця зрілий (він утримується між великим і вказівним пальцями, спираючись стороною на середній палець), графічні навички - за віком або незначно обмежені.

**Додаток Д**

**Таблиця 1 1.**

**Коротка характеристика учасників дослідження**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Учасник** | **Вік** | **Діагноз** | **Наявність сенсорних порушень** | | **Здатність до самообслуговування** | **Здатність до пересування** | **Освітня ситуація** |
|  |  |  | **Слух** | **Зір** |  |  |  |
| 1 | 9 років | ДЦП, правобічний  геміпарез | Норма | Норма | не обмежена | не обмежена (GMFCS-3  рівень | 4-й клас школи  навчання за  загальноосвітньою  програмою |
| 2 | 10 років | ДЦП, атонічно -астатична форма | норма | зниження  гостроти  зору | Незначно обмежена | не обмежена (GMFCS  -3  рівень) | 3  -й клас школи за  загальноосвітньою  програмою |
| 3 | 8 років | ДЦП, правобічний  геміпарез | норма | норма | не обмежена | не обмежена (GMFCS-1  рівень) | 1-й клас загальноосвітньої  школи за  загальноосвітньою  програмою |
| 4 | 11 років | Хвороба Легга  - Кальве-  Пертеса зліва III  -IVст. | норма | зниження  гостроти  зору | не обмежена | не обмежена (GMFCS  -1  рівень) | 4-й клас школи  навчання навчається за  індивідуальною  програмою |
| 5 | 7 років | склери-атрофічна  міодистрофія Ульріха | норма | норма | не обмежена | не обмежена (GMFCS-1  рівень) | 1-й клас загальноосвітньої  школи за  загальноосвітньою  програмою |
| 6 | 9 років  норма  OU  артифакія. | Кіфосколіоз II ст.,  плоскольвальгусна  деформація стоп.  недиференційована  дисплазія  сполучної тканини |  | ЧАДЗН  астигматизм  міопічний | не обмежена | не обмежена (GMFCS-0  рівень) | 3-й клас школи навчається за  індивідуальною  програмою |
| 7 | 8 років  форма | ДЦП, спастикогіперкінетічний | норма | зниження  гостроти  зору | незначно  обмежена | не обмежена (GMFCS-2  рівень) | 1-й клас школи за  загальноосвітньою  програмою |
| 8 | 9 років  ДЦП, | спастична  диплегия. гіперкінетичний  синдром | норма | зниження  гостроти  зору | обмежена | обмежена (GMFCS  -4  рівень) | 3-й клас школи за  загальноосвітньою  програмою |
| 9 | 8 років | ДЦП,  гіперкінетична  форма. Атактичний синдром | норма | норма | обмежена | не обмежена (GMFCS  -3  рівень) | 2-й клас  загальноосвітньої  школи, навчається за  індивідуальною  програмою |
| 10 | 8 років | тяжке порушення мовлення; загальний недорозвиток мовлення II-III ступенів | Норма | Норма | не обмежена | не обмежена | 2  -й клас  загальноосвітньої  школи, навчається за  індивідуальною  програмою |
| 11 | 7 років | тяжке порушення мовлення; загальний недорозвиток мовлення II-III ступенів | Норма | Норма | не обмежена | не обмежена | 1  -й клас  загальноосвітньої  школи, навчається за  індивідуальною  програмою |
| 12 | 9 років | тяжке порушення мовлення; загальний недорозвиток мовлення II-III ступенів | Норма | Норма | не обмежена | не обмежена | 3  -й клас  загальноосвітньої  школи, навчається за  індивідуальною  програмою |
| 13 | 10 років | тяжке порушення мовлення; загальний недорозвиток мовлення II-III ступенів | Норма | Норма | не обмежена | не обмежена | 3  -й клас  загальноосвітньої  школи, навчається за  індивідуальною  програмою |
| 14 | 11 років | ДЦП, спастична  диплегія | норма | зниження  гостроти  зору,  ЧАЗН,  астигматизм | Незначно обмежена | не обмежена (GMFCS-2  рівень) | 4-й клас школи навчається за  індивідуальною  програмою |
| 15 |  | ДЦП, спастична  диплегия. атактичний  синдром | норма | норма | незначно  обмежена | не обмежена (GMFCS  -1  рівень) | 1  -й клас навчається за  індивідуальною  програмою |

**Таблиця 2.2.**

**Розподіл учасників дослідження за медичними діагнозами**

|  |  |
| --- | --- |
| **характер захворювання** | **Кількість, чол.** |
| **нейромоторні порушення** |  |
| **ДЦП** |  |
| Наслідки гострого порушення мозкового кровообігу | **2** |
| Вроджені аномалії спинного мозку | **7** |
| **Хвороби кістково-м'язової системи** |  |
| Хвороба Легга-Кальве-Пертеса | **1** |
| Кіфосколіоз, плосковальгусной деформація стоп | **1** |
| **Тяжкі порушення мовлення (ТПМ) –розлади мовлення (афазія, дизартрія, ринолалія, заїкання)** |  |
| тяжке порушення мовлення; загальний недорозвиток мовлення II-III ступенів | **4** |
| Усього учнів | **15** |

**Протокол комплексного обстеження молодшого школяра для визначення спеціальних освітніх потреб**

|  |  |
| --- | --- |
| Дата обстеження |  |
| П.І.Б. |  |
| дата народження |  |
| повних років |  |
| Загальні відомості |  |

**Блок 0. Медичні дані**

**Основний діагноз: ...**

**Висновок невролога: ...**

**Висновок ортопеда: ...**

**Висновок психіатра: ...**

**Особливі відмітки (настороженість): ..**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Предмет оцінки** | **Інструментарій** | **Результат** | **Спеціальні умови** |
| Блок I. Оцінка рухових функцій | | | |
| визначення  рівня  рухового розвитку | Шкала Gross Motor  Function Classification  System (GMFCS) | Рівень \_\_\_\_ - \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ | Середовище - потрібне (1) / не потрібне (0)  Асистент - потрібен (1) / не потрібен  (0) |
| оцінка функції  рук | бальна система  оцінки функції  верхніх кінцівок  (В.Г. Босих, Н.Т.  Павловська) | Права рука: \_\_\_ бали -  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Ліва рука: \_\_\_ балів -  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ | Середовище - потрібне (1) / не потрібне (0) |
| Блок II. Оцінка сенсорних функцій | | | |
| Стан слуху | Аналіз медичної  документації |  | Сурдокоррекція - потрібна (1) / НЕ  потрібна (0) |
| Стан зору | Аналіз медичної  документації |  | Тифлокоррекція - потрібна (1) / НЕ  потрібна (0) |
| Блок III. Комплексне психолого-педагогічне обстеження | | | |
| Особливості  Мовленнєвого розвитку  і характер мовленнєвих  порушень | логопедичне  обстеження |  | Логопедична корекція потрібна (1)  / Не потрібна (0) |
| Рівень розвитку  навичок  самообслуговування | обстеження  фахівцем з  соціально-побутової  адаптації |  | Корекційна робота - потрібна (1) / НЕ  потрібна (0) Асистент - потрібен (1) / не потрібен (0) |
| Визначення рівня когнітивного розвитку і особливостей особистості дитини | | | |
| оцінка  особливостей  діяльності та  поведінки дитини | Спостереження |  | Педагогічна корекція - потрібна (1)  / Не потрібна (0) |
| Дослідження функцій уваги | Буквена коректурна проба |  | Педагогічна корекція - потрібна (1) / Не потрібна (0) |
| дослідження  слухо-мовленнєвої  пам'яті | Методика  «Запам'ятовування 10  слів за А.Р. Лурія» |  | Педагогічна корекція  - потрібна (1)  / Не потрібна (0) |
| дослідження  сформованості  понятійного  мислення | Методика  «Виключення  предметів » (4-й зайвий) |  | Педагогічна корекція  - потрібна (1)  / Не потрібна (0) |
| дослідження  вербально-  логічного  компонента  пізнавальної  діяльності | Методика «Підбір  парних аналогій» |  | Педагогічна корекція  - потрібна (1)  / Не потрібна (0) |
| дослідження  сформованості  просторових  уявлень | оцінка  сформованості  уявлень про  схему тіла у себе і у того, хто  навпаки сидить;  оцінка розуміння і  вживання  прийменників і слів, які  позначають  просторове  взаєморозташування об'єктів |  | Педагогічна корекція  - потрібна (1)  / Не потрібна (0) |
| оцінка  зорово-моторної  координації і  графічної  навички | Графічна проба |  | Педагогічна корекція  - потрібна (1)  / Не потрібна (0) |
| оцінка рівня  соціально-психологічної  адаптації дитини  в школі, включаючи  самооцінку | Методика «Драбинка»  Методика «Мій  клас»; бесіда |  | Психологічна корекція - потрібна  (1) / не потрібна (0) |

**Додаток Е**

**Графічна проба «Забір»**

На аркуші паперу А4, призначеному по відношенню до того, хто пише горизонтально (щоб рядок була максимально довгим), зображений зразок «забору» (рис. 1). Дитині пропонують продовжити дію за зразком.

Інструкція: «Продовжуй малювати «паркан» за моїм зразком до кінця аркуша, не відриваючи руки від паперу. Починай там, де зупинився я».

Дорослий малює не більше двох-трьох серій малюнка.



Критерії оцінки успішності виконання проби: труднощі переключення з одного елемента на інший (може інертно повторюватися один з елементів); персевераціі; розриви лінії / відрив руки від паперу - плавність малювання ліній; труднощі запам'ятовування програми: наявність зорової опори / порівняння зі зразком при виконанні завдання.

**Додаток Є**

**Коректурная проба (буквений варіант)**

Мета: Методика використовується для визначення обсягу уваги (за кількістю переглянутих букв) і її концентрації (за кількістю зроблених помилок).

Матеріал: Бланк для виконання завдання.

Тест проводиться за допомогою спеціальних бланків з рядами розташованих у випадковому порядку букв. Випробуваний, переглядаючи бланк, ряд за рядом, викреслює зазначені в інструкції літери або знаки.

Інструкція: «На бланку з буквами викоесліть перший ряд букв. Ваше завдання полягає в тому, щоб, переглядаючи ряди букв зліва направо, викреслювати такі ж букви, як і перші. Працювати треба швидко і точно. Час роботи - 5 хвилин».

Обробка результатів: Норма обсягу уваги для дітей 6-7 років - 400 знаків і вище, концентрації - 10 помилок і менше; для дітей 8-10 років - 600 знаків і вище, концентрації - 5 помилок і менше.

Час роботи - 5 хвилин.

**Додаток Ж**

**Методика «Виключення предметів»**

Мета. Дослідження сформованості рівня узагальнення, понятійного розвитку і можливості виокремлення істотних, змістотворних ознак, виявлення особливостей когнітивного стилю.

Дані, отримані при дослідженні за цією методикою, дозволяють судити про рівень узагальнюючих операцій дитини, можливості відволікання, здатності учня виділяти суттєві ознаки предметів чи явищ і на цій основі виробляти необхідні судження на образному матеріалі. Завдання побудовані за ступенем їх ускладнення. Дитині пред'являються зображення чотирьох предметів, три з яких можна об'єднати узагальнюючим словом, а четвертий предмет по відношенню до них виявиться «зайвим».

Матеріал. Набір зображень (5 серій по 4 завдання в кожній серії з діагностичного комплекту Семаго), градуйованих за ступенем складності. На кожній картці намальовано по чотири предмети, три з яких об'єднуються одним загальним поняттям, а четвертий предмет під це поняття не підходить.

Інструкція дається на прикладі найлегшою картки: "Тут намальовано чотири предмети. Три предмети схожі, їх можна назвати одним словом. А один предмет до них не підходить. Знайди, який?".

Якщо школяр відразу правильно виділяє предмет, його просять пояснити: "Чому цей предмет не підходить? Як ці предмети можна назвати одним словом?". Якщо ж відповідь дитини є невірною, експериментатор разом з нею розбирає першу картинку, дає позначення трьох предметів і пояснює, чому треба виключити четвертий предмет.

Наступну картку, за складністю однакову з першою, пред'являють дитині з коротшою інструкцією: «Тут теж один предмет не підходить до інших. Подивися, що тут треба прибрати?».

Якщо завдання виконано правильно, запитують: «Чому не підходить? Як одним словом назвати ці три предмети?». При неправильному виключенні предмета за допомогою питання з'ясовують мотивацію дитини. Потім учню повідомляють, що він зробив неправильно, і повторюють на прикладі цієї картки детальний розбір разом з ним.

У протоколі зазначається номер картки, питання і зауваження експериментатора, предмет, пояснення дитини і узагальнююче слово.

Важливою умовою застосування методики є мовне обгрунтування ви-бору. Щодо школярів з порушеннями мовлення допустима відповідь одним словом з пояснювальними жестами, якщо це дає фахівцеві можливість зрозуміти принцип, яким керувалася дитина.

При аналізі результатів виконання методики виділяються наступні варіанти об'єднань трьох предметів по відношенню до четвертого: об'єднання до конкретно-ситуативного, за функціональною, істинно понятійною, латентною ознаками.

Категоризація узагальнюючої ознаки, що виділяється учнем, дає можливість віднесення його понятійного розвитку до відповідного рівня.

Віковий діапазон використання.

Можна використовувати для дітей з 3-3,5-річного віку і до 13-14-років.

Вікові нормативи виконання:

- серія 1 (зображення № 1-4) - 3-5 років

- серія 2 (зображення № 5-8) - 5-6 років

- серія 3 (зображення № 9-12) - 6-7 років

- серія 4 (зображення № 13-16) - 7-10 років

- серія 5 (зображення № 17-20) - старше 10 років.

В нормі дитина може до певної міри оперувати понятійним ознаками, на які розраховані зображення серії, і доступність виконання методики становить не менше 50%.

Психолого–педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья: учеб. для студ. организаций высш. проф. образования /И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная [и др.]; под ред. И.Ю. Левчен-ко, С.Д. Забрамной. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 336 с.

**Додаток З**

**Методика «Добір парних аналогій»**

Мета. Оцінка сформованості операцій вербальної актуалізації логічного зв'язку або відносин між поняттями за аналогією.

Завдання являє собою бланкову методику, що складається з двох колонок тексту, в лівій з якої представлені два слова, які мають між собою певний зв'язок (логічний) або відношення.

У правій колонці знаходиться слово (поняття), до якого необхідно підібрати слово або поняття, що повторює (за аналогією) взаємовідношення між другим і першим словом лівого стовпчика.

1. Школа-учень. Лікарня -...

4. Луг-трава. Ліс -...

10. Дощ-вогкість. Спека -...

Для виконання завдання дитині необхідно провести операцію виділення логічного зв'язку або відносин між поняттями. По суті справи, дитина повинна підібрати слово за аналогією із запропонованим прикладом.

Методика може бути запропонована для самостійної роботи дітям зі сформованим досвідом осмисленого читання. У разі, якщо завдання пред'являються на слух, необхідною умовою є достатній обсяг слухомовленнєвої пам'яті.

Віковий діапазон застосування. Методика використовується для роботи з дітьми від 7 до 11-12 років.

Процедура проведення.

Інструкція дається у формі спільного виконання першого завдання.

Інструкція. «Подивися, тут написано два слова. Наприклад: Школа-учень. (При цьому увага дитини фіксується на першому слові.) Між цими словами існує певний зв'язок: Учень-вчиться в школі. Тобі потрібно підібрати таке ж слово відповідне за змістом до слова лікарня.

Дивись: Школа-учень (далі йде невелика пауза). Лікарня - ..?

Яке слово сюди підходить?»

Якщо дитина дає неправильну відповідь або не знає, як відповісти, пропонується більш докладна інструкція-навчання.

Інструкція-навчання. «Учень навчається в школі, а в лікарні лікується (робиться інтонаційна пауза) ... хворий. Виходить: Школа-учень, лікарня- хворий. Зрозуміло? Спробуй, підбери потрібне слово до другого завдання».

Друге завдання дається вже для самостійного виконання. Якщо дитина коливається або виконує завдання неправильно, в аналогічній формі дається пояснення і другого завдання: Завдання має рішення, а питання має відповідь.

Аналіз результатів і приблизні вікові нормативи виконання.

Виконання методики в повному обсязі (12-14 правильно підібраних відповідей) є умовно нормативним для дітей 10-11 років. Неможливість виконання завдань в силу відсутності володіння логічними операціями такого роду зустрічається досить рідко у дітей старше 7-7,5 років і часом буває обумовлене не стільки проблемами логічного мислення, скільки труднощами актуалізації потрібного слова або бідністю активного словника дитини. Найбільш легкими для виконання є завдання, де зв'язок слів у заданій парі визначається як конкретна, постійна, соціально-побутова, наприклад: «Школа-учень, лікарня - ..?»; «Море-вода, небо -... Більше важкими є завдання, при виконанні яких необхідне врахування просторово-часових показників: «Липень-літо, квітень - ..?»; «День-обід, вечір - ..?». Саме цей тип завдань викликає певні складнощі при несформованості у дитини квазі- просторових уявлень.

Найбільш важкими завданнями є ті, при роботі з якими не тільки виникають складності виявлення логічного зв'язку між парою слів, але і проблеми власне лінгвістичного характеру (в тому числі обсягу актуального словника дитини). Наприклад, при достатній простоті виділення логічного зв'язку між поняттями «Дощ-вогкість» підбір поняття (за аналогією) до слова спека досить важкий. У лексичному запасі дитини має бути слово суша. У цьому завданні відповідь дитини «сухість» або «посуха», «спрага» слід визнати вірною, особливо, якщо мова йде про дитину з мовленнєвими проблемами або про дитину, якій ще не виповнилося 9-10 р.

Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. Спб.: Речь, 2011. 384с.

**Додаток Ї**

**Методика «Розуміння і вживання прийменників і слів, що позначають просторове взаєморозташування об'єктів»**

Діагностичний матеріал: діагностичний комплект Семаго (сюжети «Іграшки на полиці», «Звірі йдуть до школи», малюнки «Ящик і бочки», «Сонечко»).

Матеріали використовуються для виявлення труднощів у розумінні і вживанні прийменників при аналізі взаємного розташування об'єктів. Робота з дитиною починається з виявлення знання нею прийменників, що позначають розташування об'єктів (реалістичних) в просторі («Іграшки на полиці»). Оцінюється правильне володіння дитиною поняттями: вище, нижче, на, над, під, знизу, зверху, між.

Дитину просять показати, які предмети зображені вище ведмедя (або будь-якого іншого зображення на другій знизу полиці), нижче ведмедя. Після цього учень повинен показати, що намальовано над і під ведмедем, які іграшки намальовані на верхній полиці, які - на нижній полиці.

За цією ж логікою досліджується вживання і розуміння прийменників (слів), що позначають взаємне розташування об'єктів в просторі по горизонтальній осі («Звірі йдуть до школи»).

Далі досліджується можливість самостійного вживання прийменників і складання просторових мовленнєвих конструкцій. Наприклад, для конкретних зображень: «Де знаходиться машина по відношенню до ведмедя?», «Як ти думаєш, де знаходиться ялинка по відношенню до ведмедя?» і т.п. («Іграшки на полиці»).

Далі аналізується володіння дитиною поняттями: ліво, право, зліва, справа, лівіше, правіше і т.п. («Іграшки на полиці», «Звірі йдуть до школи»). Спочатку ці поняття аналізуються на рівні розуміння і показу дитиною (імпресивний рівень). Далі досліджується можливість самостійного вживання прийменників і складання просторових мовленнєвих конструкцій за цими поняттями (експресивний рівень).

«Що знаходиться зліва від ромба? Якого кольору фігура праворуч від хреста? Які фігури правіше, ніж хрест? » і т.п. «Хто з звірів знаходиться лівіше, ніж собака, і правіше, ніж миша?» і т.п.

У цьому ж ключі досліджуються і поняття, що характеризують простроровий аналіз взаєморозташування об'єктів при заданому напрямку. Об'єктом аналізу стають такі поняття, як: перший, останній, найближче до .., далі від .., передостанній, наступний за ... і т.п.

Володіння дитиною складними просторово-мовленнєвими конструкціями («Ящик і бочки», «Сонечко») оцінюється за допомогою завдань типу: «Покажи, де: перед ящиком бочка; під бочкою ящик; в ящику бочка» і т.п.

Вікові особливості. Дослідження володіння даними поняттями проводиться за логікою формування просторових уявлень і можливості аналізу взаємного розташування об'єктів в онтогенезі.

Умовно-нормативним вважається правильне виконання всіх завдань до 7-8 років.

**Додаток І**

**Методика «Запам'ятовування 10 слів» (за А. Р. Лурія)**

Методика спрямована на дослідження обсягу і швидкості слухомовленнєвого запам'ятовування певної кількості слів, можливості і обсягу відстроченого їх відтворення. Використання методики дає додаткову інформацію про можливості цілеспрямованої і тривалої роботи дитини з слухомовленнєвим матеріалом.

Для запам'ятовування використовуються прості (односкладові або короткі двоскладові), частотні, не пов'язані за змістом слова в однині називного відмінка.

Інструкція складається з декількох етапів.

Перше пояснення: «Зараз я прочитаю 10 слів. Слухати треба уважно. Коли закінчу читати, відразу ж повтори стільки, скільки запам'ятаєш. Повторювати можна в будь-якому порядку. Порядок ролі не грає. Зрозуміло?».

Експериментатор читає слова повільно, чітко. Коли випробовуваний повторює слова, експериментатор ставить у своєму протоколі хрестики навпроти них (див. Форму протоколу). Потім експериментатор продовжує інструкцію (другий етап).

Продовження інструкції: «Зараз я знову прочитаю ті ж слова, а ти повинен повторити їх - і ті, які вже назвав, і ті, які в перший раз пропустив, - все разом в будь-якому порядку».

Експериментатор знову ставить хрестики навпроти слів, які відтворив випробуваний.

Потім досвід знову повторюється 3, 4 і 5 разів, але вже без будь-яких інструкцій. Експериментатор просто говорить: «Ще раз».

За результатами дослідження може бути побудована крива запам'ятовування.

Аналізовані показники:

- обсяг слухомовленнєвої запам'ятовування;

- швидкість запам'ятовування даного обсягу слів;

- обсяг відстроченого відтворення;

- особливості мнестичної діяльності (наявність літеральних або вер-бальних парафазій і т.п.);

- особливості слухового, в тому числі фонематичного, сприйняття.

Аналіз і вікові особливості виконання. Методика може бути використана в повному обсязі, починаючи з 7-річного віку. Запам'ятовування в обсязі 9 ± 1 слово є здоровим дітям. Відстрочене відтворення в обсязі 8 ± 2 слова є 80% дітей даної вікової групи. Для дітей молодше 7 років використовується словниковий матеріал меншого обсягу (5-8 слів).

Встановлено, що у здорових дітей шкільного віку «крива запам'ятовування» носить приблизно такий характер: 5, 7, 9, або 6, 8, 9, або 5, 7, 10 слів, тобто до третього повторення випробуваний відтворює 9 або 10 слів; при наступних повтореннях (всього не менше 5 разів) кількість відтворюваних слів 9 - 10. Діти з органічним ураженням мозку відтворюють порівняно меншу кількість слів. Вони можуть назвати зайві слова і «застрягти» на цій помилці. Такі повторювані «зайві» слова, за спостереженнями окремих психологів, зустрічаються при дослідженні хворих дітей, які страждають поточними органічними захворюваннями мозку. Особливо багато таких «зайвих» слів продукують діти в змозі розторможеності.

«Крива запам'ятовування» може вказувати і на ослаблення активної уваги, і на виражену стомлюваність. Так, наприклад, іноді дитина вдруге відтворює 8 або 9 слів, а при наступних пробах пригадує їх все менше і менше. Такий учень зазвичай страждає забудькуватістю і неуважністю. В основі забудькуватості лежить астенія, виснаженість уваги. «Крива запам'ятовування» в цих випадках не обов'язково різко падає вниз, іноді вона має зигзагоподібний вигляд, що свідчить про нестійкість уваги і її коливання.

В окремих, порівняно рідкісних, випадках діти щоразу відтворюють однакову кількість одних і тих же слів, тобто крива має форму «плато». Така стабільність свідчить про емоційну млявість, відсутності зацікавленості в тому, щоб запам'ятати побільше. Крива типу низько розташованого «плато» спостерігається при слабоумстві з апатією (при паралітичних синдромах).

Кількість слів, утриманих у пам'яті і відтворених випробуваним через годину після повторення, більшою мірою свідчить про пам'ять у вузькому сенсі слова.

**Додаток Й**

**Методика «Драбинка» (модифікована / спрощена)**

Мета: визначити особливості самооцінки дитиною своїх навчальних досягнень і уявлень дитини про те, як її в якості учня оцінюють інші люди.

Матеріал й устаткування: намальована драбинка, аркуш паперу, олівець (ручка). Процедура дослідження: Проведенню методики передує детальна розмова з дитиною і з батьком. У процесі бесіди виявляються особливості класу, кількість учнів в класі, соціально-психологічна ситуація, в якій дитина знаходиться в шкільному колективі, визначається характер ставлення до дитини вчителя і однокласників. На підставі перегляду зошитів, щоденника та ін. продуктів навчальної діяльності дитини роблять висновок про успішність і реальний рівень навчальних досягнень.

Методика проводиться індивідуально. Процедура дослідження являє собою бесіду з учнем з використанням певної шкали оцінок (намальована драбинка), на якій він сам поміщає себе і імовірно визначає те місце, куди його поставлять інші люди (батьки, вчителька і ін.). Дитині дають аркуш із намальованою на ньому драбиною і пояснюють значення сходинок. Важливо простежити, чи правильно зрозумів школяр ваше пояснення. У разі необхідності слід повторити його. Після цього задають питання, відповіді записують.

Аналіз результатів:

Аналіз результатів грунтується на порівнянні самооцінки дитини з результатами висновків експериментатора, зробленими в ході попередньої бесіди і оцінки продуктів навчальної діяльності.

Перш за все звертають увагу, на яку сходинку дитина поставила себе сама. Положення на будь-який з нижніх сходинок (а тим більше на найнижчій) говорить не про адекватну оцінку, а про негативне ставлення до себе, невпевненість у власних силах.

Про ставлення батьків до дитини і їх вимоги говорять відповіді на питання, куди його поставлять дорослі. Якщо дитина ставить себе «за маму» на одну-дві сходинки вище, ніж сам, то це говорить про те, що він відчуває підтримку з боку значущого дорослого.

Ознакою неблагополуччя, як в структурі особистості дитини, так і в її відносинах з близькими дорослими, є відповіді, в яких вони ставлять школяра на нижні сходинки.

Однак при відповіді на питання: «Куди тебе поставить вчителька?» - «на одну з нижніх сходинок» є нормальною і може служити доказом адекватної, правильної самооцінки, особливо в тому випадку, якщо дитина дійсно погано справляється з навчанням і часто отримує негативні оцінки.

При аналізі результатів враховувалися наступні спостереження Д.Г. Щур:

1. Положення на будь-який з нижніх сходинок (а тим більше на найнижчій) говорить не про адекватну оцінку, а про негативне ставлення до себе, невпевненість у власних силах.

2. Ознакою неблагополуччя є відповіді, в яких батьки ставлять його на нижні сходинки. Однак відповідь на питання: «Куди тебе поставить вчителька?» - «на одну з нижніх сходинок» нормальна і може служити доказом адекватної, правильної самооцінки, особливо в тому випадку, якщо дитина дійсно часто отримує зауваження.

3. Благополучним є варіант, коли діти вважають, що мама поставить їх на вершину драбинки, а самі себе ставлять трохи нижче - на другу-третю сходинку зверху. Такі діти, відчуваючи тверду підтримку з боку найбільш значущих дорослих, вже виробили здатність досить критично підходити до оцінки себе як особистості. Їх автор методики називає «найбільш благополучними».

Джерело: Щур, Д. Г. Методика изучения представлений ребенка об отношениях к нему других людей. Психология личности: теория и эксперимент /Под ред. В.В. Давыдова. М., 1982.

**Додаток К**

**Методика «Мій клас»**

До уваги дитини аркуш паперу з малюнкром класу (рис.1).

Інструкція: «На цьому малюнку схематично зображено твій клас. За столом сидить учитель, учні зайняті своєю справою. Частина товаришів грається у дворі. Знайди і відзнач хрестиком на малюнку себе, напиши поруч свої ім'я та прізвище. Потім відзнач (теж хрестиком) на малюнку свого товариша, напиши поряд його ім'я і прізвище».

Важливо: З ким із учасників ситуації ототожнює себе випробуваний?

Яке місце в класі він відводить ідентифікованому з собою персонажу (поруч з учителем, поза класною кімнатою, разом з товаришами, один)?

Який зміст занять, емоційно значущих для школяра?

На малюнку позначені позиції, що вказують на вираженість пізнавальних інтересів: вирішення завдання біля дошки, спільне читання книги, питання, що ставлять учителю. В даному випадку ідентифікація стосовно цієї позиції буде свідчити про адекватність соціально-психологічного та навчального статусу молодшого школяра.

Аналіз результатів:

1. Позиція «один, вдалині від учителя» - емоційно неблагополучна позиція дитини, яка вказує на труднощі адаптації до перебування в класному колективі.

2. Ототожнення себе з дітьми, що стоять в парі, разом грають, - доказ благополучної соціально-психологічної позиції дитини.

3. Місце поруч з учителем: учитель в даному випадку є значущою особою для випробуваного, а випробуваний ототожнює себе з учнем, що приймається вчителем.

4. Ігрова позиція: не відповідає навчальній позиції.

**Додаток Л**

**Таблиця 1.1.**

**Алгоритм визначення потреби в створенні спеціальних умов**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Предмет оцінки** | **Інструментарій** | **Результат** | **Спеціальні умови** |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| **Блок I. Оцінка рухових функцій** | | | |
| Визначення рівня рухового розвитку | Шкала Gross Motor Function Classification System (GMFCS) | рівень 0,1,2 | Не потрібні |
|  |  | рівень 3 | архітектурне середовище |
|  |  | рівень 4, 5 | архітектурне середовище  асистент |
| Оцінка функції рук | Бальна система оцінки функції верхніх кінцівок (В.Босих, Н.Павловська) | Хоча б одна рука - 4 або 5 балів | Не потрібні |
|  |  | Обидві руки = не вище 3 балів | Спеціальні технічні засоби для самообслуговування та навчання |
| **Блок II. Оцінка сенсорних функцій** | | | |
| **стан слуху** | Аналіз медичної документації  Консультація сурдопедагога | Висновок спеціаліста про відсутність потреби в сурдопедагогічній корекції (0) | Не потребує |
| Висновок спеціаліста про необхідність сурдопедагогічної корекції (1) | Сурдопедагогічна корекція  стану зору |
| Стан зору | Аналіз медичної документації  Консультація тифлопедагога | Висновок спеціаліста про відсутність потреби в тифлопедагогічній корекції (0) | Не потребує |
| Висновок спеціаліста про необхідність тифлопедагогічної корекції (1) | Тифлопедагогічна корекція |
| **Блок III.** | | | |
| **Особливості мовленнєвого розвитку і характер мовленнєвих відхилень** | логопедичні обстеження | Висновок логопеда про відсутність мовленнєвих порушень (0) | Не потребує |
| Висновок логопеда про необхідність логопедичної корекції (1) | логопедична корекція |
| Рівень розвитку навичок самообслуговування | Обстеження фахівцем з соціально-побутової адаптації | Висновок спеціаліста про те, що навички самообслуговування сформовані (0) | Не потребує |
| Висновок спеціаліста про те, що навички самообслуговування сформовані недостатньо (1) | Корекційна робота з розвитку навичок самообслуговування |
| Висновок спеціаліста про необхідність сторонньої допомоги. (1 + 1) | Корекційна робота з розвитку навичок самообслуговування.  асистент |
| **Оцінка когнітивного розвитку і особливостей особистості дитини** | | | |
| Оцінка особливостей діяльності та поведінки дитини | спостереження | Відповідає нормі (0) | Не потребує |
| Не відповідає нормі (1) | педагогічна корекція |
| Дослідження функцій уваги | Буквена коректурна проба  спостереження | Відповідає нормі (0) | Не потребує |
| Не відповідає нормі (1) | педагогічна корекція |
| Дослідження слухомовленнєвої пам'яті | Методика «Запам'ятовування 10 слів за А.Р. Лурія» | Відповідає нормі (0) | Не потребує |
| Не відповідає нормі (1) | педагогічна корекція |
| Дослідження сформованості понятійного мислення | Методика «Виключення предметів» | Відповідає нормі (0) | Не потребує |
| Дослідження вербально-логічного компонента пізнавальної діяльності | Методика «Підбір парних аналогій»  Методика «Розуміння прихованого змісту в коротких оповіданнях» | Відповідає нормі (0) | Не потребує |
| Не відповідає нормі (1) | педагогічна корекція |
| Дослідження сформованості просторових уявлень | Оцінка розуміння і вживання прийменників і слів, що позначають просторове взаєморозташування об'єктів | Відповідає нормі (0) | Не потребує |
| Не відповідає нормі (1) | педагогічна корекція |
| Оцінка зорово-моторної координації і графічної навички | графічна проба | Відповідає нормі (0) | Не потребує |
| Не відповідає нормі (1) | Педагогічна корекція |
| Оцінка рівня соціально-психологічної адаптації дитини в школі, включаючи самооцінку | Бесіда;  методика «Драбинка»;  методика «Мій клас» | Відповідає нормі (0) | Не потребує |
| Не відповідає нормі (1) | педагогічна корекція |

**Таблиця 1.2.**

**Потреба дітей групи А.1 в спеціальних умовах**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Категорія спеціальних умов** | **Потребують у % від загальної кількості** | **Не потребують у %** |
| Безбар'єрне архітектурне середовище | 0 | 100 |
| Допомога асистента для пересуву та самообслуговування | 0 | 100 |
| Допоміжні технічні засоби для навчання | 0 | 100 |
| Тифло чи сурдо корекція | 0 | 100 |
| Логопедична корекція | 20 | 80 |
| Педагогічна корекція | 33,3 | 66,7 |
| Психокорекційна робота | 33,3 | 66,7 |
| Робота з формування навичок самообслуговування | 0 | 100 |

**Таблиця 1.3**

**Потреба дітей групи А.2 в створенні спеціальних умов**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Категорія спеціальних умов** | **Потребують у % від загальної кількості** | **Не потребують у %** |
| Безбар'єрне архітектурне середовище | 33,3 | 66,4 |
| Допомога асистента для пересуву та самообслуговування | 0 | 100 |
| Допоміжні технічні засоби для навчання | 0 | 100 |
| Тифло чи сурдо корекція | 0 | 100 |
| Логопедична корекція | 60 | 40 |
| Педагогічна корекція | 60 | 40 |
| Психокорекційна робота | 46,6 | 53,4 |
| Робота з формування навичок самообслуговування | 46,6 | 53,4 |

**Таблиця 1.4**

**Потреба дитини групи А.3 в спеціальних умовах**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Категорія спеціальних умов** | **Потребують у %** | **Не потребують у %** |
| Безбар'єрне архітектурне середовище | 6,6 | 93,4 |
| Допомога асистента для пересуву та самообслуговування | 6,6 | 93,4 |
| Допоміжні технічні засоби для навчання | 6,6 | 93,4 |
| Тифло чи сурдо корекція | 0 | 6,6 |
| Логопедична корекція | 6,6 | 93,4 |
| Педагогічна корекція | 6,6 | 93,4 |
| Психокорекційна робота | 6,6 | 93,4 |
| Робота з формування навичок самообслуговування | 6,6 | 93,4 |

**Додаток М**

**Календарно -тематичне планування корекційно - розвиваючого курсу для учнів із ПОРА (порушеннями опорно-рухового апарату)**

**«Психомоторика і розвиток діяльності»**

**Тематичне планування для учнів 1 класу групи А.3 на період (березень-травень)**

|  |  |
| --- | --- |
| **Назва розділу, тематика занять** | **Кількість**  **годин** |
| Розвиток дотику (контрастні температурні відчуття: холодний -  гарячий), позначення словом. Баричне відчуття (сприйняття почуття тяжкості: важкий - легкий). Вправи на порівняння різних предметів за важкістю. Розвиток нюху (приємний запах - неприємний запах). Дидактична гра «Визнач по запаху» Смакові відчуття (кислий, солодкий, гіркий, солоний). Дидактична гра «Дізнайся на смак» | 1 |
| Розвиток слухового сприймання | 2 |
| Виділення і розрізнення звуків навколишнього середовища (стогін, дзвін, гудіння, дзижчання). Дидактична гра «Дізнайся на слух» | 1 |
| Розрізнення музичних звуків і звуків навколишнього середовища (шелест листя, скрип снігу, шум шин). Прослуховування музичних творів | 1 |
| Сприйняття простору | 3 |
| Орієнтування на власному тілі (права чи ліва рука, права або  ліва нога). Розташування об'єктів на аркуші паперу. Дидактична гра «Розташуй вірно» | 1 |
| Рух в заданому напрямку в просторі (вперед, назад і т. Д.).  Орієнтування в приміщенні (класна кімната). Визначення  розташування предметів в приміщенні | 1 |
| Сприйняття часу доби. Частини доби (ранок, день, вечір, ніч). Вправи на графічній моделі «Доба» | 4 |
| Послідовність подій (зміна часу доби). Поняття «сьогодні», «завтра», «вчора» | 1 |
| Розвиток моторики, графомоторних навичок | 8 |
| Вправи для профілактики і корекції зору, профілактики  дисграфії | 1 |

**Тематичне планування для учнів 1 класу групи А.2 на період (березень-травень)**

|  |  |
| --- | --- |
| **Назва розділу, тематика занять** | **Кількість**  **годин** |
| Розвиток зорового сприйняття | 3 |
| Формування навичок зорового аналізу і синтезу (обстеження  предметів за інструкцією педагога) | 1 |
| Дидактична гра «Що змінилося» (3-4 предмета) | 1 |
| Вправи для профілактики і корекції зору, профілактики  дисграфії | 1 |
| Сприйняття особливих властивостей предметів | 2 |
| Розвиток дотику (контрастні температурні відчуття: холодний -  гарячий), позначення словом. Баричне відчуття (сприйняття почуття тяжкості: важкий - легкий). Вправи на порівняння різних предметів за важкістю | 1 |
| Розвиток нюху (приємний запах - неприємний запах). Дидактична гра «Визнач по запаху» Смакові відчуття (кислий, солодкий, гіркий, солоний). Дидактична гра «Дізнайся на смак» | 1 |
| Розвиток слухового сприймання | 1 |
| Розрізнення мовних і музичних звуків | 1 |
| Дидактична гра «Хто і як голос подає». Визначення звуків  навколишнього світу | 1 |
| Сприйняття простору | 3 |
| Орієнтування в лінійному ряду (крайній предмет, перший, на третьому місці і т. д.) Орієнтування на аркуші паперу. Складання на аркуші паперу комбінацій зі смужок, площинних геометричних фігур | 1 |
| Предметний і схематичний план приміщення Сприйняття часу.  Години, хвилини, секунди. Прилади для вимірювання часу. | 1 |
| Переміщення в заданому напрямку за інструкцією | 1 |
| Добу. Частини доби (ранок, день, вечір, ніч). Режим дня | 1 |
| Тиждень. Сім діб. Порядок днів тижня. Пори року. | 1 |
| «Я» вчора, сьогодні, завтра | 1 |

**Тематичне планування для учнів 1 класу групи А.1 на період (березень-травень)**

|  |  |
| --- | --- |
| **Назва розділу, тематика занять** | **Кількість**  **годин** |
| Конструювання площинних та об'ємних предметів з складових  частин | 1 |
| Розвиток зорового сприйняття. Формування навичок зорового аналізу і синтезу (обстеження предметів за інструкцією педагога) | 1 |
| Вправи для профілактики і корекції зору, профілактики  дисграфії. Сприйняття особливих властивостей предметів | 1 |
| Розвиток дотику (контрастні температурні відчуття: холодний -  гарячий), позначення словом. Баричне відчуття (сприйняття почуття тяжкості: важкий - легкий). Вправи на порівняння різних предметів за важкістю. | 1 |
| Розвиток нюху (приємний запах - неприємний запах). Дидактична гра «Визнач по запаху» Смакові відчуття (кислий, солодкий, гіркий, солоний). Дидактична гра «Дізнайся на смак» | 1 |
| Розвиток слухового сприймання. Розрізнення мовних і музичних звуків. Дидактична гра «Хто і як голос подає». визначення звуків навколишнього світу | 1 |
| Сприйняття простору. Орієнтування в лінійному ряду (крайній предмет, перший, на третьому місці і т. д.) Орієнтування на аркуші паперу. Складання на аркуші паперу комбінацій зі смужок, площинних геометричних фігур | 1 |
| Предметний і схематичний план приміщення Сприйняття часу  Години, хвилини, секунди. Прилади для вимірювання часу. | 1 |
| Переміщення в заданому напрямку по інструкції | 1 |
| Добу. Частини доби (ранок, день, вечір, ніч). Режим дня | 1 |
| Тиждень. Сім діб. Порядок днів тижня. Пори року. «Я» вчора, сьогодні, завтра | 1 |

**Тематичне планування для учнів 2 класу групи А.3 на період (березень-травень)**

|  |  |
| --- | --- |
| **Назва розділу, тематика занять** | **Кількість годин** |
| Вправи для профілактики і корекції зору, вправи для  профілактики дисграфії | 1 |
| Орієнтування в просторі аркуша паперу, парти. | 1 |
| Сприйняття особливих властивостей предметів | 3 |
| Використання прийменників у мовленні | 1 |
| План класу, пришкільної території | 1 |
| Сприйняття простору | 3 |
| Переміщенні в приміщенні в заданому напрямку. | 1 |
| Різниця смакових якостей (солодке - гірке, сире - варене). Дидактична гра «Дізнайся на смак» | 1 |
| Розвиток нюху (контрастні аромати: різкий - м'який; харчові запахи), позначення словом відчуттів | 1 |
| Сприйняття почуття тяжкості різних предметів (вата, цвяхи, брусок і т. д.), словесне позначення баричних відчуттів | 1 |
| Розвиток слухового сприймання | 2 |
| Звуки народних і симфонічних музичних інструментів | 1 |
| Характеристики звуку (гучність, тривалість. Тембр, висота) | 1 |
| Сприйняття часу | 2 |
| Стрілочний годинник. Визначення часу | 2 |
| Вік людини. Вікові зміни 2 | 2 |

**Тематичне планування для учнів 2 класу групи А.2 на період (березень-травень)**

|  |  |
| --- | --- |
| **Назва розділу, тематика занять** | **Кількість годин** |
| Вправи для профілактики і корекції зору, вправи для  профілактики дисграфії | 1 |
| Орієнтування в просторі аркуша паперу, парти. | 1 |
| Сприйняття особливих властивостей предметів | 2 |
| Використання прийменників у мовленні | 1 |
| План класу, пришкільної території | 1 |
| Сприйняття простору | 2 |
| Переміщенні в приміщенні в заданому напрямку. | 1 |
| Різниця смакових якостей (солодке - гірке, сире - варене). Дидактична гра «Дізнайся на смак» | 1 |
| Розвиток нюху (контрастні аромати: різкий - м'який; харчові запахи), позначення словом відчуттів | 1 |
| Сприйняття почуття тяжкості різних предметів (вата, цвяхи, брусок і т. д.), словесне позначення баричних відчуттів | 1 |
| Розвиток слухового сприймання | 1 |
| Звуки народних і симфонічних музичних інструментів | 1 |
| Характеристики звуку (гучність, тривалість, тембр, висота) | 1 |
| Сприйняття часу | 2 |
| Стрілочний годинник. Визначення часу | 2 |
| Вік людини. Вікові зміни | 2 |

**Тематичне планування для учнів 2 класу групи А.1 на період (березень-травень)**

|  |  |
| --- | --- |
| **Назва розділу, тематика занять** | **Кількість годин** |
| Підбір відтінків до основних кольорів | 1 |
| Конструювання предметів з геометричних фігур, виділення і розрізнення частин знайомих предметів | 1 |
| Розвиток зорового сприйняття | 1 |
| Формування навичок зорового аналізу і синтезу предметів, що складаються з декількох деталей | 1 |
| Розрізнення накладених зображень букв, цифр, зображень | 1 |
| Вправи для профілактики і корекції зору, вправи для  профілактики дисграфії. Орієнтування в просторі аркуша паперу, парти. | 1 |
| Сприйняття особливих властивостей предметів | 1 |
| Використання прийменників у мовленні | 1 |
| План класу, пришкільної території. Сприйняття простору | 1 |
| Переміщенні в приміщенні в заданому напрямку. | 1 |
| Різниця смакових якостей (солодке - гірке, сире - варене). Дидактична гра «Дізнайся на смак» | 1 |
| Розвиток нюху (контрастні аромати: різкий - м'який; харчові запахи), позначення словом відчуттів | 1 |
| Сприйняття почуття тяжкості різних предметів (вата, цвяхи, брусок і т. д.), словесне позначення баричних відчуттів | 1 |
| Розвиток слухового сприймання | 1 |
| Звуки народних і симфонічних музичних інструментів | 1 |
| Характеристики звуку (гучність, тривалість, тембр, висота) | 1 |
| Сприйняття часу | 1 |
| Стрілочний годинник. Визначення часу | 1 |
| Вік людини. Вікові зміни | 1 |

**Календарно-тематичне планування курсу «Логопедична ритміка» для учнів експериментальних 1 класів на період березень-травень для групи А.1.**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Дата проведення** | **Тема заняття** | **Корекційна робота** | | **Заплановані результати** |
|  |  | **Лексичний матеріал** | **Вимова** |  |
| Березень | Міський транспорт.  машини,  полегшують працю людей.  Узагальнення знань по  темі: «Наше місто». | Екскаватор, підйомний кран,  збиральна техніка, міський  транспорт | диференціація  звуків [л-л ']  ізольовано, в словах.  складах, реченнях | сприймати, засвоїти і передавати різного  характеру музику  ходою, бігом,  поскоком, рухами  рук. |
| Березень | Весна. Весняні  характерні  ознаки.  Весняні місяці | Пори року, весна, весняні місяці: березень, квітень, травень. | Автоматизація звуків [Р] ізольовано, в словах, складах, реченнях | сприймати, засвоїти і  місяці.  Сприйняття і передача  акценту в музиці  ударами, ударами  бубна, відтворювати ритмічний малюнок  на інструментах (бубнах, маракасах і  в русі (ударами, ходьбою, бігом,  поворотами тулуба, помахами рук) |
| Березень | Птахи навесні.  Птахи навесні.  повернення перелітних  птахів. Користь птахів, їх  охорона. | Назва птахів і їх пташенят.  Грак-граченя,  журавель –журавлятко, сорока-сороченятко, ворона-вороненятко | Автоматизація звуків  [Р '] ізольовано, в  словах і складах,  реченнях | сприймати, засвоїти і  відтворювати ритмічний малюнок  на інструментах (бубнах, маракасах і  в русі (ударами, ходьбою, бігом,  поворотами тулуба, помахами рук)) |
| Березень | Тварини навесні.  Дбайливе  ставлення людини до  тварин, до птахів. | Назви тварин і їх  дитинчат. | диференціація  звуків [л-р]  ізольовано, в словах,  складах, реченнях | сприймати, засвоїти і  відтворювати ритмічний малюнок  на інструментах (бубнах, маракасах і  в русі (ударами, ходьбою, бігом,  поворотами тулуба, помахами рук)) |
| Квітень | Виконання ударів,  рухи руками під час  ходьби. узагальнення  знань по темі «Весна». | Пори року, весна, весняні  місяці: березень, квітень, травень. | диференціація  звуків [л-р]  ізольовано, в словах,  складах, реченнях | сприймати, засвоїти і  відтворювати ритмічний малюнок  на інструментах (бубнах, маракасах і  в русі (ударами, ходьбою, бігом,  поворотами тулуба, помахами рук)) |
| Квітень | Що таке Батьківщина.  Виконання ударів,  рухи руками під час  ходьби. Наша Батьківщина -  Україна. Київ - головне  місто нашої країни. | Родина, Україна, прапор, гімн, герб, тризуб, столиця, рідний, рід, родина. | диференціація  звуків [л'-Р']  ізольовано, в словах,  складах, реченнях | Навчитися різним видам ходьби;  - виконувати рухи ритмічно,  під рахунок;  - виконувати рухи ритмічно  відповідно до визначеного  акценту в музиці. |
| Квітень | Виконання ударів,  рухи руками під час  ходьби. Великі міста  країни, міста-герої | Севастополь, Київ, Харків, Одеса, Львів | Диференціація  [л'-Р'] ізольовано, в  словах, складах,  реченнях. | Навчитися різним видам ходьби;  Виконання ударів,  рухи руками під час  ходьби:  - виконувати рухи ритмічно,  під рахунок;  - виконувати рухи ритмічно в  відповідно до визначеного  акценту в музиці. |
| Квітень | Виконання ударів,  рухи руками під час  ходьби. Свято Пасхи.  Народні традиції. | Паски, розмальовані яйця  (писанки), христосатися,  милосердя, Світле Христове  Воскресіння | диференціація  звуків [л, л ', р, Р']  ізольовано, в словах,  складах, реченнях | Навчитися різним видам ходьби;  - виконувати рухи ритмічно,  під рахунок;  - виконувати рухи ритмічно в  відповідно до визначеного  акценту в музиці. |
| Травень | Велике свято.  Виконання  вправи з предметами  (м'ячами, прапорцями,  Героїзм захисників Вітчизни на  фронті.  Пам'ятники загиблим воїнам | 9 Травня, День Перемоги, захисники  Вітчизни, солдат, ветеран війни | диференціація  прийменників. Аналіз  речень на слова | Сприймати і розрізняти темп  музики з метою його узгодження з  темпом простих рухів (хлопки,  помахи руками) і більш складних  рухів (ходьба, біг, перестроювання шеренгами). |
| Травень | Що за диво ці  казки ...  виконання  вправи з предметами  (м'ячами, прапорцями,  стрічками). Знайомство із  прислів'ями про природу і  її явища, про знаряддя. Знайомство з українськими  народними казками | Казки (чарівні, побутові, про  тварин). Доброта, чуйність,  співчуття, допомога. Прислів'я,  приказки загадки, народні  казки (чарівні, побутові,  про тварин). | Диференціація  прийменників. Аналіз  речень на слова | Сприймати і розрізняти темп  музики з метою його узгодження з  темпом простих рухів (хлопки,  помахи руками) і більш складних  рухів (ходьба, біг, перестроювання,  руху з реальними і  уявними предметами). |
| Травень | Малі жанри  фольклору.  Виконання  вправи з предметами  (м'ячами, прапорцями,  стрічками). Знайомство із загадками про тварин, про  птахів. | Прислів'я, приказки загадки | Голосні і приголосні  звуки і букви. | Сприймати і розрізняти темп  музики з метою його узгодження з  темпом простих рухів (хлопки,  помахи руками) і більш складних  рухів (ходьба, біг, перестроювання,  руху з реальними та  уявними предметами) |
| Травень | Казки-загадки.  виконання  вправи з предметами  (м'ячами, прапорцями,  стрічками). узагальнення  знань по темі «Усна  Народна творчість". | Казки (чарівні, побутові, про  тварин). Доброта, чуйність,  співчуття, допомогу. прислів'я,  приказки загадки, народні  казки (чарівні, побутові,  про тварин). | Голосні і приголосні  звуки і букви. | Сприймати і розрізняти темп  музики з метою його узгодження з  темпом простих рухів (хлопки,  помахи руками) і більш складних  рухів (ходьба, біг, перестроювання,  рух з реальними  предметами) |

**Календарно-тематичне планування курсу «Логопедична ритміка» для учнів експериментальних 1 класів на період березень-травень для групи А.2.**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Дата проведення** | **Тема заняття** | **Корекційна робота** | | **Заплановані результати** |
|  |  | **Лексичний матеріал** | **Вимова** |  |
| Березень | Міський транспорт.  Узагальнення знань з  теми: «Наше місто». | Екскаватор, підйомний кран,  збиральна техніка. Міський  транспорт | диференціація  звуків [л-л ']  ізольовано, в словах.  складах, реченнях | сприймати, засвоїти і передавати різного  характеру музики  ходою, бігом,  поскок, рухами  рук. |
| Березень | Весна. Весняні  характерні  ознаки.  Весняні місяці | Пори року, весна, весняні місяці: березень, квітень, травень. | Автоматизація звуків [Р] ізольовано, в словах, складах, реченнях | сприймати, засвоїти і  місяці.  Сприйняття і передача  акценту в музиці  ударами, ударами по  бубна; відтворювати ритмічний малюнок  на інструментах (маракасах і  в русі (ударами, ходьбою, бігом,  поворотами тулуба, помахами рук) |
| Березень | Усе здвенить, усе співає. | Назва птахів і їх пташенят.  Грак-граченя,  журавель –журавлятко, сорока-сороченятко, ворона-вороненятко | Автоматизація звуків  [Р '] ізольовано, в  словах і складах,  реченнях | сприймати, засвоїти і  відтворювати ритмічний малюнок  на інструментах (маракасах і  в русі (ударами, ходьбою, бігом,  поворотами тулуба, помахами рук)) |
| Березень | Мамине свято. Рухова драматизація, розповідь віршів руками | Весняне свято, квіти, радість, сонце, ранок, робота, допомога. | диференціація  звуків [л-р]  ізольовано, в словах,  складах, реченнях | сприймати, засвоїти і  відтворювати ритмічний малюнок  на інструментах (маракасах і  в русі (ударами, ходьбою, бігом,  поворотами тулуба, помахами рук)); |
| Квітень | Зустрілась весна з зимою. Рухова драматизація, розповідь віршів руками | Пори року, весна, весняні  місяці: березень, квітень, травень. | диференціація  звуків [л-р]  ізольовано, в словах,  складах, реченнях | сприймати, засвоїти і  відтворювати ритмічний малюнок  на інструментах (маракасах і  в русі (ударами, ходьбою, бігом,  поворотами тулуба, помахами рук)) |
| Квітень | Що таке Батьківщина.  Виконання ударів,  рухи руками під час  ходьби. Наша Батьківщина -  Україна. Київ - головне  місто нашої країни. | Родина, Україна, прапор, гімн, герб, тризуб, столиця, рідний, рід, родина. | диференціація  звуків [л'-Р']  ізольовано, в словах,  складах, реченнях | Навчитися різним видам ходьби;  - виконувати рухи ритмічно,  під рахунок;  - виконувати рухи ритмічно в  відповідно до визначеного  акценту в музиці. |
| Квітень | Веснянки. Знайомство з веснянками, виконання пальчикової гімнастики | Веснянки, земля, пісня. | Диференціація  [л'-Р'] ізольовано, в  словах, складах,  реченнях. | Навчитися різним видам ходьби;  - виконувати рухи ритмічно,  під рахунок;  - виконувати рухи ритмічно в  відповідно до визначеного  акценту в музиці. |
| Квітень | Свято Пасхи.  народні традиції.  Корекція мовлення під час музично-рухових вправ | Паски, розмальовані яйця  (писанки), христосатися,  милосердя, Світле Христове  Воскресіння | диференціація  звуків [л, л ', р, Р']  ізольовано, в словах,  складах, реченнях | Навчитися різним видам ходьби;  - виконувати рухи ритмічно,  під рахунок;  - виконувати рухи ритмічно в  відповідно до визначеного  акценту в музиці. |
| Травень | Моя маленька батьківщина. Ознайомити з поняттям «малої вітчизни». Корекція мовлення під час музично-рухових вправ | Слова, які уособлюють малу батьківщину: барвінок, чорнобривці, солоовейко, гай, рушник, оберіг | диференціація  звуків [л, л ', р, Р']  ізольовано, в словах,  складах, реченнях | Сприймати і розрізняти темп  музики з метою його узгодження з  темпом простих рухів (хлопки,  помахи руками) і більш складних  рухів (ходьба, біг, перестроювання шеренгами). |
| Травень | Київські каштани. Знайомство із  прислів'ями про природу і  її явищами. | Слова, що означають явища природи, назви рослин та дерев, пісні про Київ | Диференціація  прийменників. Аналіз  речень на слова | Сприймати і розрізняти темп  музики з метою його узгодження з  темпом простих рухів (хлопки,  помахи руками) і більш складних  рухів (ходьба, біг, перестроювання,  рухи з реальними та  уявними предметами). |
| Травень | Де зелені хмари яворів? Корекція мовлення під час музично-рухових вправ | Прислів'я, приказки загадки, веснянки | Голосні і приголосні  звуки і букви. | Сприймати і розрізняти темп  музики з метою його узгодження з  темпом простих рухів (хлопки,  помахи руками) і більш складних  рухів (ходьба, біг, перестроювання,  рухи з реальними та  уявними предметами) |
| Травень | Літо-літечко. Виконання кінезіологічних вправ | Літо, кольори, світло, тепло, краса, повітря. | Голосні і приголосні  звуки і букви. | Сприймати і розрізняти темп  музики з метою його узгодження з  темпом простих рухів (хлопки,  помахи руками) і більш складних  рухів (ходьба, біг, перестроювання,  рухи з реальними і  уявними предметами) |

**Додаток Н**

**Коротка характеристика учня групи А.2**

ПІБ: Федір Г.

Вік: 10 років

Медичний діагноз: Дитячий церебральний параліч, правобічний геміпарез.

Анамнез: Дитина від 2-ї вагітності, що протікала з токсикозом, загрозою переривання в 1 триместрі, 2-х термінових пологів на 41-му тижні (перша дитина здорова). Маса 3500 г, зріст 32 см. ОПА 7/8 балів, закричав відразу. При народженні стан задовільний. Період новонародженості протікав без особливостей.

В 1 міс. оглянутий неврологом. Діагноз: Синдром м'язової дистонії, вегетативної дисфункції. На нейросонографії (НСГ) виявлена ​​кіста, сполучена з порожниною правого бокового шлуночка, з гіперехогенними включеннями по периферії.

Після ГРВІ у віці 6 міс. з'явилися ознаки правостороннього геміпареза. Отримував лікування (ЛФК, масаж, фізіотерапія, медикаментозна терапія). Діагноз ДЦП визначений в 11 міс. У віці 1 р. встановлено інвалідність.

Регулярно отримує курси реабілітації та лікування.

Судом в анамнезі не було. У 2015 р. переніс планову хірургічну операцію на гомілковостопному суглобі.

З 3 років відвідував дитячий садок загального типу.

Навчається в 3 класі загальноосвітньої школи за інд. програмою.

Рухова сфера: Пересувається самостійно без обмежень по відстані спастико-паретичною ходою. Провідна рука права. Явно виражена сторонність, м'язи зліва ослаблені, права рука вкорочена. Узгодженість дій рук недостатня. Дрібна моторика правої руки сформована. Зліва дрібна моторика обмежена, обсяг активних рухів обмежений, захоплення кисті недиференційоване, предметні маніпуляції доступні, виконує прості рухи: захоплення, утримання, перенесення, дії рукою в положенні супінації обмежені; щипковий затиск утруднений, як і маніпуляції з дрібними предметами; вправи на опозицію першого пальця доступні частково.

Слух у нормі, гострота зору не знижена, спостерігається періодична косоокість.

Самостійний у побуті, навички самообслуговування сформовані в повному обсязі.

Легко і швидко встановлює контакт, охоче підтримує діалог. Контакт носить стійкий, продуктивний характер. Поведінка і афективно-емоційні прояви стабільні і адекватні ситуації.

Звернену мову розуміє в повному обсязі, є виконання складних багатоступеневих інструкцій. Власне мовлення представлене ​​поширеною фразою без аграматизмів. Лексичний запас відповідає віку, мовлення виразне, розбірливе.

Діяльність цілеспрямована, продуктивна, темп середній. У навчальній діяльності орієнтований на результат, критичний до помилок. Працездатність стійка.

Обсяг знань і уявлень про навколишній світ відповідає віку і соціальній ситуації розвитку дитини.

У когнітивній сфері відзначаються такі особливості: зорове і слухове сприйняття без порушень. Низький рівень розвитку слухомовленнєвої пам'яті. Обсяг, швидкість слухомовленнєвого запам'ятовування і обсяг відстроченого відтворення не відповідають нормі. Недостатній обсяг уваги; стійкість, концентрація і переключення уваги - без виражених порушень. Розумові операції формуються із затримкою. При нормативному рівні розвитку вербально-логічного мислення відзначається недостатність перцептивно-логічних операцій і понятійного мислення. Просторово-часові уявлення сформовані відповідно до віку. Труднощів з орієнтуванням на площині аркуша паперу не відзначається.

Шкільно-значущі навички та вміння сформовані відповідно до вимог освоюваної програми. Читання плавне, з розумінням прочитаного, в середньому темпі. Доступні операції додавання / віднімання, множення / ділення з трьох-і чотиризначних числами, вирішує завдання з двох / трьох дій. Графічна навичка сформована, відзначається неточність у виконанні елементів через порушення зорово-моторної координації.

Дитина адаптована в дитячому колективі, відносини з однолітками і вчителями складаються переважно нормально. Інколи бере участь в конкурсах і змаганнях. Навчальна мотивація сформована. Самооцінка своїх навчальних досягнень адекватна.

Рекомендовано навчання за інд. програмою при створенні наступних спеціальних умов:

I. Організація психолого-педагогічного супроводу.

II. Корекційна робота: заняття з дефектологом, спрямовані на розвиток функцій уваги, розумових операцій, зорово-моторної координації.

III. Лікувально-відновлювальна робота, включаючи дотримання ортопедичного режиму (ЛФК, масаж, гідрокінезотерапія - на підставі рекомендацій невролога і ортопеда).

IV. Регулярна взаємодію з батьками (навчання необхідним прийомам роботи з дитиною для виконання домашніх завдань і рекомендацій педагогів, організація психологічної та психолого-педагогічної підтримки за необхідності).

**Додаток О**

**ІНДИВІДУАЛЬНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ**

( ПІБ учня) 1-А класу

на 2019 – 2020 н.р.

**1. Період виконання** програми: з 16 вересня 2019 року по 31 травня 2020 року

**2. Дата народження: 05.10.2012 року**

**3. Короткий зміст результатів комплексної оцінки Солодовніка Петра**

(висновок про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини від 18.03.2019 р. № 22): Тяжке порушення мовлення. Загальний недорозвиток мовлення II-III ступенів.

**4. Наявний рівень вмінь та навичок (ПІБ учня)** на початку навчання у 1-А класі на основі спостережень класного керівника, психолога:

|  |  |
| --- | --- |
| **Потенційні можливості** | **Потребує розвитку** |
| Слух збережений. Розуміння зверненого мовлення достатнє. Спілкується простими реченнями . Інтерес до завдань проявляє. Інструкції розуміє з багаторазовим повтором і наочною демонстрацією. Увагу концентрує, але не довго. Спостережливий. Працездатність короткотривала. Вміє слухати. | Потребує розвитку пізнавальних можливостей, збагачення словникового запасу, обізнаності про оточуючий світ та розвитку логічного мислення, організуючої, роз’яснювальної та стимулюючої допомоги, розвитку довільної уваги. Потребує розвитку різних видів усного мовлення (діалогічного,монологічного.)  Формувати лексико-граматичні категорії за родами,числами,відмінками.  Формування звукової диференціації фонем з опорою на мовнослуховий, зоровий аналізатори. Розвиток навичок планування та контролю власної діяльності. Навчання навичкам заняття психоемоційного напруження. Розвиток навичок соціальної взаємодії та культури спілкування. |

**5. Додаткові освітні та соціальні потреби учня** (підкреслити потрібне): підтримка асистента вчителя, робота з психологом, хореографом, супровід соціальним працівником, робота з вчителем-логопедом.

**6. Пристосування освітнього процесу до індивідуальних особливостей учня (необхідне підкреслити):**

***Пристосування середовища***: доступність, інтенсивність освітлення, зменшення рівня шуму в класі, приміщення для усамітнення інше.

***Психолого-педагогічна адаптація***: збільшення часу на виконання завдань, чергування видів діяльності, виконання завдань за зразком, вид та частота релаксації, використання засобів концентрації уваги, інше:

***Матеріали та обладнання***: навчальні посібників, наочних матеріалів, картки-підказки, використання друкованих текстів з різним розміром шрифтів, інше: зменшення об’єму завдань, спеціальне обладнання: принтер, психологічні ігри

***Корекція поведінки***: прогулянки на свіжому повітрі, фізкультхвилинки на уроці (пройти по коридору), позитивне заохочення, стимуляція протягом роботи, підтримка.

7. Індивідуальний навчальний план Солодовніка Петра учня 1А класу розроблений відповідно до навчального плану для 1 - 2 класів на 2019 – 2020 навчальний рік ( додаток до освітньої програми 1 – 2 класів спеціалізованої школи I – III ступенів № 96 ім. О К. Антонова на 2019/2020 н.р.):

Погоджено Затверджено

на засіданні педради Директор школи Л.В.Жук

від 29.08.2019 р., протокол № 1

Індивідуальний навчальний план

(ПІБ учня)

учня 1А класу дитини з ООП у 2019/ 2020 навчальному році

( відповідно до освітньої програмиспеціалізованої школи I – III ступенів № 96ім. О. К. Антонова для 1 - 2 – х класів на 2019 – 2020 н.р. , схваленої на засіданні педагогічної ради (протокол № 9 від 03.06. 2019 р.)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Назва освітньої галузі, предмети | Кількість  годин  на тиждень  у 1А класі | Кількість годин на тиждень у Солодовника Петра | Кількість  годин  на рік у класі | Кількість годин на рік у учня |
| **Інваріантна складова** |  |  |
| *Мовно-літературна освітня галузь* Українська мова ( мова і читання)  Іноземна мова (Англійська) | 7 2 | 7 2 | 245  70 | 245  70 |
| *Математична освітня галузь*  Математика | 4 | 4 | 140 | 140 |
| *Природнича,громадянська й історична, cоціальна, здоров’язбережувальна* *галузі*  Я досліджую світ (інтегрований курс) | 3 | 3 | 105 | 105 |
| *Технологічна освітня галузь*  Дизайн і технології | 1 | 1 | 35 | 35 |
| *Мистецька освітня галузь* Музичне мистецтвоОбразотворче мистецтво | 1  1 | 1  1 | 35  35 | 35  35 |
| *Фізкультурна освітня галузь* Фізична культура\*\*  *Хореографія* | 2  1 | 2  1 | 105 | 105 |
| Усього | 19+3 | 19+3 | 665/770 | 665/770 |
| **Варіативна складова**  Курс за вибором  Мова національної меншини (російська) | 1 | 1 | 35 | 35 |
| Гранично допустиме тижневе/ річне навчальне навантаження учня | 20 | 20 | 20/700 | 20/700 |
| Сумарна кількість навчальних годин, що фінансуються з бюджету (без урахування поділу на групи) | 23 | 23 |  |  |
| Корекційно – розвиткові заняття:  Корекція розвитку  Розвиток мовлення |  | 2  2 |  |  |

\*\* Години, передбачені для фізичної культури, не враховуються під час визначення гранично допустимого навантаження учнів.

**8. Перелік корекційно-розвиткових занять та ПІБ спеціалістів:**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Найменування заняття | Фахівець, який проводить заняття | Місце проведення  заняття | Кількість годин на тиждень |
| 1.Корекція розвитку | Вакансія | Каб.108 | 2 |
| 2.Розвиток мовлення | Гулак Л.С. | Каб.108 | 2 |

**9. Необхідність розроблення адаптованої або модифікованої програми з навчальних предметів:** Солодовнік Петро має потенційні можливості засвоїти навчальну програму за 1 клас з урахуванням психологічних особливостей учня (слаборозвинена вольова сфера) під час організації освітнього процесу. Навчальна програма з іноземної мови ( англійська) потребує адаптації до індивідуальних особливостей учня та рівня навчальних знань та вмінь на кінець 1 класу:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Навчальний предмет | Адаптована програма | Відповідальний за розроблення програми |
| 1. | Англійська мова | + | Кучерява Н.М. |

Звільнення учня від вивчення окремих навчальних предметів у 2019 – 2020 н.р.: немає.

**10. Характеристика розвитку (ПІБ учня):**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Сфера розвитку** | **На початку навчання у 1 класі** | **Заплановані дії** | **Очікувані результати/уміння** |
| Емоційно-вольова | Поведінка відповідає віковим нормам. Має незрілу емоційно-вольову сферу. Через особистісні емоційні уявлення коментує завдання, які потребують конкретних відповідей, що спонукає до повторень інструкцій до завдання з боку дорослого | Розвиток емоційно-вольової сфери | Підвищення самоорганізації, самоконтролю,розвиток вольових зусиль |
| Фізична | Працездатність нерівномірна. | Підтримка та позитивне заохочення, релаксаційні хвилини протягом занять | Збільшення працездатності |
| Когнітивна | Увага нестійка, швидко відволікається на зовнішні чинники, які впливають на уповільнення темпу мисленнєвих процесів. Мислення не критичне, конкретне. Загальна обізнаність на середньому рівні. Узагальнення відбувається за навідними питаннями. По родовим ознакам класифікує, але не надає пояснень. | Потребує систематичного включення уваги з боку дорослого щодо виконання конкретних завдань у подальшому розвитку психічних процесів, загальної та дрібної моторики. | Покращення мисленнєвих операцій, логічного мислення; підвищення рівня загальної обізнаності |
| Мовленнєва | Артикуляційний апарат у нормі. Мімічні м’язи ослаблені. Солівація відсутня. Розуміння зверненого мовлення достатнє. Словниковий запас не відповідає віковій нормі. Спілкується простими реченнями. Знає букви. У мовленні аграматизми на рівні прийменниково- відмінкового керування. Складова структура слів порушена: помилки при збігу приголосних, пропуски звуків та складів у словах. Порушені фонетико-фонематичні процеси. Ротацизм. | Робота з словниковим запасом, з узагальнюючи словами. Розвиток різних видів усного мовлення, формування лексико-граматимчних категорій за родами, числами, відмінками. Формування звукової диференціації фонем з опорою на мовнослуховий, зоровий аналізатори. Розвивати рухливість органів артикуляційного апарату | Збагачення лексичного складу мовлення. |
| Соціальна | Контакт невимушений, змістовний; дружньо ставиться до інших. | Формувати навички планування своїх дій | Вміє співпрацювати з іншими, планує свої дії |

**Психолог.**

**11. План консультацій психолога для батьків (ПІБ учня)**:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Дата** | **Мета** | **Відповідальні особи** |
| Вересень 2019 | Отримання інформації від батьків про індивідуальні особливості учня, консультування з питань навчання й виховання учня, ознайомлення батьків з організацією психологічного супровіду у 1 класі. | психолог  Патара І.Ю.  Класний керівник 1-А  класу |
| Щоквартально,  I, II семестри | Надання батькам інформації про хід виконання ІПР | Члени команди супроводу |
| За запитом батьків/вчителів | Надання рекомендацій щодо виховання й навчання учня | Члени команди супроводу |

**12. Результати навчальних досягнень (ПІБ учня) учня 1-А класу за 2019 – 2020 н.р. ( звіти за результатами формувального вербального оцінювання).**

**13. Моніторинг стану розвитку (ПІБ учня) :**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Сфери розвитку | Строк проведення моніторингу | | | |
| протягом першого півріччя навчального року | після закінчення першого півріччя навчального року | протягом другого півріччя навчального року | після закінчення навчального року |
| Пізнавальні процеси: Сформованість розумових дій та операцій (перцептивна діяльність, словесно-логічне мислення, розвиток наочно- образного мислення | жовтень | грудень | березень | травень |
| Мовленнєва: Формування звукової диференціації фонем з опорою на мовнослуховий, зоровий аналізатори, розвиток фонематичного слуху, збагачення лексичного складу, розвиток вміння будувати граматично правильні структури речень | жовтень | грудень | березень | травень |
| Розвиток довільної уваги | жовтень | грудень | березень | травень |

Психолог.

**14. Члени групи з розроблення індивідуальної програми розвитку**:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Прізвище, ім’я, по батькові** | **Найменування посади** | **Ознайомлений** |
| Патара І.Ю. | Класний керівник |  |
| Вакансія | Асистент вчителя |  |
| Вакансія | Практичний психолог |  |
| Палій Є.А. | Хореограф, фізкультура |  |
| Ласькова Я.А. | Вчитель музичного мистецтва |  |
| Кучерява Н.М. | Вчитель англійської мови |  |
| Когут І.Ю. | Батьки |  |

Додаток № 1 до індивідуальної програми розвитку учня 1-А класу

**Індивідуальна навчальна програма (ПІБ учня) учня 1-А класу**

**Навчальний предмет:** ***Українська мова(письмо)***

**Довгострокова мета:**

* вироблення мотивації навчання української мови;
* збагачення словникового запасу;
* гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання-розуміння, говоріння, читання і письма);
* опанування найважливіших функціональних складників мовної системи;
* Засвоєння поняття речення та дотримування правила вживання великої літери на початку речення;
* соціокультурний розвиток особистості;
* формування уміння вчитися.

I семестр

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Короткострокова мета | Педагогічні технології | Методи оцінювання. | Прогрес |
| Вересень | - розширення відомостей про мову як засіб людського спілкування;  - засвоєння понять основний рядок сітки зошита,міжрядкові лінії сітки зошита;  - опанування навиків письма та їх удосконалення;  - збагачення словникового запасу, розвиток зв’язного мовлення. | Технології проблемного навчання;  дослідницькі, ігрові | Спостереження.  Зразки робіт. |  |
| Жовтень | запам’ятовування букв українського алфавіту та удосконалення навиків їх письма;  поєднання вивчених букв у слова;  збагачення словникового запасу, розвиток зв’язного мовлення | Технології проблемного навчання;  дослідницькі, ігрові, навчання у співпраці | Спостереження.  Зразки робіт. |  |
| Листопад | запам’ятовування букв українського алфавіту та удосконалення навиків їх письма;  письмо складів, слів і речень із вивченими буквами.  збагачення словникового запасу, розвиток зв’язного мовлення | Технології проблемного навчання;  дослідницькі, ігрові | Спостереження.  Зразки робіт. |  |
| Грудень | запам’ятовування букв українського алфавіту та удосконалення навиків їх письма;  написання навчального диктанту;  списування речення, поданого друкованим шрифтом.  збагачення словникового запасу, розвиток зв’язного мовлення | Технології проблемного навчання;  дослідницькі, ігрові | Спостереження.  Зразки робіт. |  |

**Умовні позначення :**

**О –** учень оволодів умінням, досяг визначеної мети

**СП** – спостерігається суттєвий прогрес

**НП** – спостерігається незначний прогрес

**ПН** – прогресу в досягненні конкретної мети немає

**Методи оцінювання:**

Зразки робіт

Спостереження

Контрольні аркуші Тестові завдання Стандартні тести

II семестр

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Короткострокові завдання | Педагогічні технології | Метод оцінювання. | Прогрес. |
| Січень | * запам’ятовування букв українського алфавіту та удосконалення навиків їх письма; * списування речень, поданих друкованим шрифтом; * побудова речень за малюнками і поданим початком; * збагачення словникового запасу, розвиток зв’язного мовлення. | Технології проблемного навчання;  дослідницькі, ігрові | Спостереження.  Зразки робіт. |  |
| Лютий | * запам’ятовування букв українського алфавіту та удосконалення навиків їх письма; * розвиток вмінь відновлювати деформовані слова; * удосконалення навиків звукового аналізу слів; * збагачення словникового запасу, розвиток зв’язного мовлення. | Технології проблемного навчання;  дослідницькі | Спостереження.  Зразки робіт.  Контрольні аркуші. |  |
| Березень | * удосконалення навиків безвідривного поєднання слів; * словниковий диктант; * збагачення словникового запасу, розвиток зв’язного мовлення. | Технології проблемного навчання;  дослідницькі, ігрові | Спостереження.  Зразки робіт. |  |
| Квітень | * засвоєння поняття апостроф; * складання і записування речень; * удосконалення навиків поділу на склади, виконання мовних вправ, списування. * перетворення і списування тексту; * збагачення словникового запасу, розвиток зв’язного мовлення. | Технології проблемного навчання;  дослідницькі | Спостереження.  Зразки робіт. |  |
| Травень | * засвоєння поняття – слова близькі за значенням; * закріплення знань з розділових знаків в кінці речень; * складання і записування розповіді з поданих речень; * збагачення словникового запасу, розвиток зв’язного мовлення. | Технології проблемного навчання;  дослідницькі, ігрові | Спостереження.  Зразки робіт. |  |

**Умовні позначення :**

**О –** учень оволодів умінням, досяг визначеної мети

**СП** – спостерігається суттєвий прогрес

**НП** – спостерігається незначний прогрес

**ПН** – прогресу в досягненні конкретної мети немає

**Методи оцінювання:**

Зразки робіт

Спостереження

Контрольні аркуші

Тестові завдання Стандартні тести

**Індивідуальна навчальна програма ( ПІБ учня) учня 1-А класу**

**Навчальний предмет: українська мова (читання)**

**Довгострокова мета:**

* Мати уявлення про звуки та розрізняти голосні і приголосні звуки за звучанням та способом вимовляння
* Вміння поділяти слова на склади;
* Відтворюватиалфавітні назви букв;
* Співвідносить слово і зображення відповідного предмета, дії, ознаки, числа
* Дотримуватися правила вживання великої літери на початку речення;
* Мати уявлення про текст (практично відрізняє його від речення);
* Добирати заголовок до тексту (з допомогою вчителя)
* Визначати кількість речень у тексті (з 2-4 речень), виявляти їх межі за графічними орієнтирами.
* виховувати любов до прекрасного.

I семестр

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Короткострокова мета | Педагогічні технології | Методи оцінювання. | Прогрес |
| Вересень | Розвиток умінь відповідати на питання *Хто це?,Що?,Який?,Яка?, Яке?, Які?*  Засвоєння поняття речення. Складання речень за малюнками.  Поняття слова-помічники (службові слова).  Усвідомлення знаків в кінці речення.  Вміння поділяти слова на склади.  Розрізняти голосні та приголосні звуки.  Вміння складати звукові схеми.  Встановлення між схемами та малюнками. | Технології проблемного навчання;  дослідницькі, ігрові | Спостереження.  Зразки робіт. |  |
| Жовтень | Засвоєння голосних букв та їх звуки.  Виділення опанованих звуків в словах.  Складання речень за малюнками.  Засвоєння мяких приголосних звуків.  Читання складів, слів речень з вивченими літерами. | Технології проблемного навчання;  дослідницькі, ігрові | Спостереження.  Зразки робіт.  Тестові завдання. |  |
| Листопад | Читання складів, слів речень з вивченими літерами.  Звуковий аналіз слів.  Читання речень з їх доповненням.  Вміння опрацьовувати текст.  Побудова речень за малюнками. | Технології проблемного навчання;  дослідницькі, ігрові | Спостереження.  Зразки робіт. |  |
| Грудень | Практичне застосування дзвінкої вимови звуків у кінці складів і слів.  Складання тексту за серією малюнків.  Освоєння слів однакових за звучанням і написанням, але різних за значенням.  Залежність значення слова, від зміни наголосу в ньому. | Технології проблемного навчання;  дослідницькі, ігрові | Спостереження.  Зразки робіт. |  |

**Умовні позначення :**

**О –** учень оволодів умінням, досяг визначеної мети

**СП** – спостерігається суттєвий прогрес

**НП** – спостерігається незначний прогрес

**ПН** – прогресу в досягненні конкретної мети немає

**Методи оцінювання:**

Зразки робіт

Спостереження

Контрольні аркуші Тестові завдання Стандартні тести

II семестр

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Короткострокові завдання | Педагогічні технології | Метод оцінювання. | Прогрес. |
| Січень | Поняття діалог. Читання в особах.  Поняття слова-синоніми.  Розвиток навичок опрацювання тексту.  Читання складів, слів, речень.  Побудова речень за малюнком та поданим початком. | Технології проблемного навчання;  дослідницькі, ігрові | Спостереження.  Зразки робіт. |  |
| Лютий | Вдосконалення навиків читання в особах.  Ознайомлення з поняття ребус та як його розгадувати.  Формувати вміння промовляти скоромовку.  Звуковий аналіз слів.  Опрацювання вірша. | Дослідницькі, ігрові | Спостереження.  Зразки робіт. |  |
| Березень | Читання в особах.  Опрацювання вірша та тексту.  Вміння читання та розповіді прочитаного.  Закріплення звукових значень вивчених букв. Алфавіт.  Розвиток навичок читання.  Вміння працювати з дитячою книжкою. | Дослідницькі, ігрові | Спостереження.  Зразки робіт. |  |
| Квітень | Вміння аналізувати прочитане, давати відповіді на запитання, стисло передати зміст прочитаного.  Удосконалення навиків читання.  Робота з дитячою книжкою. | Дослідницькі, ігрові | Спостереження. |  |
| Травень | Вміння аналізувати прочитане, давати відповіді на запитання, стисло передати зміст прочитаного.  Удосконалення навиків читання (казки, вірші, скоромовки).  Робота з дитячою книжкою.  Самостійне вирішення ребусів. | Дослідницькі, ігрові | Спостереження.  Зразки робіт. |  |

**Умовні позначення :**

**О –** учень оволодів умінням, досяг визначеної мети

**СП** – спостерігається суттєвий прогрес

**НП** – спостерігається незначний прогрес

**ПН** – прогресу в досягненні конкретної мети немає

**Методи оцінювання:**

Зразки робіт

Спостереження

Контрольні аркуші

Тестові завдання Стандартні тести

**Індивідуальна навчальна програма (ПІБ учня) учня 1-А класу**

**Навчальний предмет:** ***математика***

**Довгострокова мета:**

Формування предметної математичної компетентності, яка виявляється у таких ознаках:

-здатність розв’язувати сюжетні задачі, логічно міркувати,

-виконувати дії за алгоритмом, обґрунтовувати свої дії;

-уміння користуватися математичною термінологією, знаковою і графічною інформацією;

-уміння орієнтуватися на площині та у просторі;

-здатність застосовувати обчислювальні навички й досвід вимірювання величин у практичних ситуаціях.

I семестр

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Короткострокова мета | Педагогічні технології | Методи оцінювання. | Прогрес |
| Вересень | - вміння знаходити спільні та відмінні ознаки предметів;  - освоїти ознаки та властивості предметів (форма, розмір, колір)  - освоєння чисел в межах 10.  - вміння читати і записуватиме числа,  утворювати числа різними способами;  порівнювати числа (<, >, =) | Технології проблемного навчання;  ігрові | Спостереження.  Зразки робіт. |  |
| Жовтень | -Додавання чисел, знак «+»;  - Віднімання чисел, знак «-»;  - Число і цифра 0;  - Поняття сантиметр. Вимірювання довжини відрізків.  - Компонентні дії додавання. Знаходження суми чисел за малюнками. | Технології проблемного навчання;  ігрові | Спостереження.  Зразки робіт. |  |
| Листопад | - Компонентні дії віднімання. Знаходження різниці чисел за малюнками.  - Додавання і віднімання чисел в межах 10 ( частинами, збільшенням та зменшанням на кілька одиниць тощо)  - засвоєння переставного закону додавання;  - вміння порівнювати геометричні фігури;  - читання і записування виразів;  - побудова відрізка;  - ознайомлення з поняттям задача. | Технології проблемного навчання;  Ігрові.  Дослідницькі. | Спостереження.  Зразки робіт. |  |
| Грудень | -Складання і розв’язування задачі за малюнком.  - Визначення часу за годинником.  - Поняття «іменовані числа» та вміння їх порівнювати.  - Вміння додавати та віднімати кілька чисел.  - Розуміння різницевого порівняння чисел. Співвідношення *«на скільки більше?», «на скільки менше?»*.  - Поняття маси об’єктів. | Технології проблемного навчання;  Ігрові. | Спостереження.  Зразки робіт.  Контрольні аркуші . |  |

**Умовні позначення :**

**О –** учень оволодів умінням, досяг визначеної мети

**СП** – спостерігається суттєвий прогрес

**НП** – спостерігається незначний прогрес

**ПН** – прогресу в досягненні конкретної мети немає

**Методи оцінювання:**

Зразки робіт

Спостереження

Контрольні аркуші Тестові завдання Стандартні тести

II семестр

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Короткострокові завдання | Педагогічні технології | Метод оцінювання. | Прогрес. |
| Січень | * Обчислення значень виразів на дві дії. * Складання нерівностей. * Поняття десяток. Лічба десятками. * Склад двоцифрових чисел. * Додавання виду 10+5 | Технології проблемного навчання;  ігрові | Зразки робіт.  Контрольні аркуші . |  |
| Лютий | * Утворення наступного і попереднього чисел в межах 11-20. * Порівняння чисел другого десятка. * Вміння складати задачі за малюнками і запитаннями. * Поняття «дециметр». Побудова відрізків заданої довжини. * Обчислення значень виразів на дві дії. * Лічба десятками в межах 100. * Поняття круглі числа. Лічба круглими числами. | Технології проблемного навчання;  ігрові | Зразки робіт.  Спостереження.  Контрольні аркуші . |  |
| Березень | * Розкладання чисел на розрядні доданки. * Вміння розв’язувати задачі, які містять два запитання. * Порівняння чисел в межах 100. * Поняття «метр». Вимірювання довжини і висоти предметів. * Поняття вартість, гривня та копійка. | Дослідницькі,  ігрові | Зразки робіт.  Спостереження. |  |
| Квітень | * Додавання виду 60+4, 5+30. * Віднімання виду48-8, 48-40. Взаємозв’язок між діями додавання та віднімання. * Задачі на знаходження невідомого від’ємника. * Ознайомлення з відніманням виду 65-24. * Знаходження довжини ламаної лінії. | Дослідницькі,  ігрові | Зразки робіт.  Спостереження.  Контрольні аркуші . |  |
| Травень | * Закріплення вмінь віднімати двоцифрові числа. * Обчислення виразів зручним способом. * Вміння доповнювати умову задачі запитанням. * Визначення відстані маршруту. * Побудова відрізків. | Дослідницькі,  ігрові | Зразки робіт.  Спостереження.  Контрольні аркуші . |  |

**Умовні позначення :**

**О –** учень оволодів умінням, досяг визначеної мети

**СП** – спостерігається суттєвий прогрес

**НП** – спостерігається незначний прогрес

**ПН** – прогресу в досягненні конкретної мети немає

**Методи оцінювання:**

Зразки робіт

Спостереження

Контрольні аркуші

Тестові завдання Стандартні тести

**Індивідуальна навчальна програма ( ПІБ учня) учня 1-А класу**

**Навчальний предмет:**Я ***досліджую світ***

**Довгострокова мета:**

- усвідомлення людини як частину природи і суспільства, її відмінності від інших живих істот;

- розуміння цінності природи для життя людей, залежність якості життя людей від стану навколишнього середовища;

- знати свої обов’язки як школяра, правила поведінки на уроці, на перерві;

- опанувати можливі ризики для життя і здоров'я вдома, у школі, на вулиці;

- розуміння переваг акуратності, доброзичливості, чесності;

*- засвоєння правил* культурної поведінки в громадських місцях, що ґрунтуються на врахуванні інтересів інших тощо.

I семестр

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Короткострокова мета | Педагогічні технології | Методи оцінювання. | Прогрес |
| Вересень | Усвідомлення себе як учня та однокласника.  Ознайомлення та виконання розпорядку дня.  Засвоєння правил особистої гігієни та розуміння їх необхідності у виконанні.  Усвідомлення себе (Хто я? Який я?)  Знайомство з поняттям органи чуття, їх роль та важливість. | Технології проблемного навчання;  ігрові, навчання у співпраці;  дослідницькі | Спостереження. |  |
| Жовтень | Засвоєння правил дорожнього руху та необхідність їх дотримання.  Усвідомлення та дотримання правил поведінки в школі.  Знайомство з шкільним подвір’ям. | Технології проблемного навчання;  ігрові, навчання у співпраці;  дослідницькі | Спостереження. |  |
| Листопад | Знайомство з кімнатними рослинами, їх роль в житті людей та способи догляду за ними.  Розвиток умінь взаємодіяти.  Отримати знання для чого потрібно проводити спостереження, досліди, вимірювання. | Технології проблемного навчання;  ігрові, навчання у співпраці;  дослідницькі | Спостереження.  Зразки робіт. |  |
| Грудень | Досліджуємо властивості: води, повітря, грунту. Мати уявлення, яке їх значення в житті людини.  Опанувати знання з понять «жива» та «не жива» природа.  З’ясувати, яке значення сонця. Що необхідно людині для життя. | Технології проблемного навчання;  ігрові, навчання у співпраці;  дослідницькі | Спостереження.  Зразки робіт. |  |

**Умовні позначення :**

**О –** учень оволодів умінням, досяг визначеної мети

**СП** – спостерігається суттєвий прогрес

**НП** – спостерігається незначний прогрес

**ПН** – прогресу в досягненні конкретної мети немає

**Методи оцінювання:**

Зразки робіт

Спостереження

Контрольні аркуші Тестові завдання Стандартні тести

II семестр

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Короткострокові завдання | Технології проблемного навчання; | Метод оцінювання. | Прогрес. |
| Січень | Опанування різноманітності рослин. Їх будова. Дикорослі та культурні рослини.  Опанування різноманітності тварин. Дикі та свійські тварини.  Усвідомлення значення охорони природи. Роль природи в житті людини. | Ігрові, навчання у співпраці, дослідницькі; | Спостереження.  Зразки робіт. |  |
| Лютий | Узагальнення знань про тіло людини.  Значення здоров’я для людини.  Поняття загартовування, фізичні вправи.  З’ясувати яким буває відпочинок.  Значення харчування для здоров’я .  Корисна їжа. Яка вона? | Ігрові, навчання у співпраці, дослідницькі; | Спостереження.  Зразки робіт.  Тестові завдання. |  |
| Березень | З’ясувати значення поняття моє близьке оточення.  Розвивати вміння виділяти свої обов’язки в сім’ї.  Дослідження властивостей штучних матеріалів.  Поглибити знання у сфері винаходів людства.  З’ясувати родинні традиції і свята. | Ігрові, навчання у співпраці, дослідницькі; | Спостереження.  Зразки робіт.  Тестові завдання. |  |
| Квітень | Усвідомлення себе, як громадянина України.  Мій рідний край та його природа.  З’ясувати чим представлений рослинний та тваринний світ рідного краю.  Засвоїти правила поведінки у громадських місцях. Безпечна поведінка з невідомими речами. | Ігрові, навчання у співпраці, дослідницькі; | Спостереження.  Зразки робіт. |  |
| Травень | Засвоїти та поглибити знання з понять: Батьківщина, символи країни, столиця, європейська держава, культура та звичаї. | Ігрові, навчання у співпраці, дослідницькі; | Спостереження.  Зразки робіт. |  |

**Умовні позначення :**

**О –** учень оволодів умінням, досяг визначеної мети

**СП** – спостерігається суттєвий прогрес

**НП** – спостерігається незначний прогрес

**ПН** – прогресу в досягненні конкретної мети немає

**Методи оцінювання:**

Зразки робіт

Спостереження

Контрольні аркуші

Тестові завдання Стандартні тести

**Індивідуальна навчальна програма (ПІБ учня) учня 1-А класу**

**Навчальний предмет: *російська мова***

**Довгострокова мета:**

**–** вироблення мотивації навчання російської мови;

– формування комунікативних умінь;

– гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання-розуміння, говоріння, читання і письма);

– опанування найважливіших функціональних складників мовної системи;

– соціокультурний розвиток особистості;

– формування уміння вчитися.

I семестр

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Короткострокова мета** | **Педагогічні технології** | **Методи оцінювання.** | **Прогрес** |
| Вересень | -Засвоєння правил культури поведінки.  -Опанування використання шкільних приладь.  -Вміння висловлювати свою думку. | Технології проблемного навчання;  дослідницькі, ігрові | Спостереження. |  |
| Жовтень | -розширення відомостей про мову, як засіб людського спілкування.  - вміння відповідати на поставлені запитання у межах знайомого мовленнєвого матеріалу, повторювати відповідь за вчителем | Технології проблемного навчання;  дослідницькі, ігрові | Спостереження. |  |
| Листопад | *-*упізнаватиме і розрізнятимеслова назви предметів, ознак, дій, чисел, службові слова (з допомогою вчителя)  *-* ставить до слів питання *хто? що?* *який? яка? яке? які? що робить? що роблять? скільки?* (з допомогою вчителя)** | Технології проблемного навчання;  дослідницькі, ігрові | Спостереження.  Зразки робіт |  |
| Грудень | -складатиме речення за малюнком, з поданих слів, на задану тему(з допомогою вчителя);  -добиратиме заголовок до тексту (з допомогою вчителя). | Технології проблемного навчання;  дослідницькі, ігрові | Спостереження. |  |

**Умовні позначення :**

**О – учень оволодів умінням, досяг визначеної мети**

**СП – спостерігається суттєвий прогрес**

**НП – спостерігається незначний прогрес**

**ПН – прогресу в досягненні конкретної мети немає**

**Методи оцінювання:**

**Зразки робіт**

**Спостереження**

**Контрольні аркуші Тестові завдання Стандартні тести**

II семестр

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Короткострокові завдання** | **Педагогічні технології** | **Метод оцінювання.** | **Прогрес.** |
| Січень | -доповнюватим*е*  речення 1-2 словами за змістом  -складатим*е* речення за малюнком, з поданих слів, на задану тему (з допомогою вчителя);  - розвиток зв’язного мовлення. | Технології проблемного навчання;  дослідницькі, ігрові | Спостереження. |  |
| Лютий | -матиме уявлення про текст (практично відрізняє його від речення);  -вимова вивчених слів та виразів повинна бути достатньою для розуміння;  -розвиток зв’язного мовлення. | Технології проблемного навчання;  дослідницькі, ігрові | Спостереження.  Зразки робіт. |  |
| Березень | -Матиме уявлення про казки, хороводи, приказки, прислів’я,  -Вмітиме висловити думку, щодо почутого.  - розвиток зв’язного мовлення. | Технології проблемного навчання;  дослідницькі, ігрові | Спостереження.  Зразки робіт. |  |
| Квітень | -Матиме навики самостійно в усній формі складати розповідь на декілька речень заданої теми.  -Навики правильної вимови всіх звуків.  -Збагачення словникового запасу. | Технології проблемного навчання;  дослідницькі, ігрові | Спостереження. |  |
| Травень | -Вмітиме виділяти головних та другорядних персонажів казок.  -Вмітиме переказати зміст почутого .  -Збагачення словникового запасу. | Технології проблемного навчання;  дослідницькі, ігрові | Спостереження.  Зразки робіт. |  |

**Умовні позначення :**

**О – учень оволодів умінням, досяг визначеної мети**

**СП – спостерігається суттєвий прогрес**

**НП – спостерігається незначний прогрес**

**ПН – прогресу в досягненні конкретної мети немає**

**Методи оцінювання:**

**Зразки робіт**

**Спостереження**

**Контрольні аркуші**

**Тестові завдання**

**Стандартні тести**

**Індивідуальна навчальна програма (ПІБ учня) учня 1-А класу**

**Навчальний предмет:** ***дизайн і технології***

**Довгострокова мета:**

* ознайомити з правилами організації робочого місця;
* ознайомити з правилами безпеки життя;
* закріпити навички роботи з папером, пластиліном, природними матеріалами;
* розвивати творчі здібності, уяву та фантазію;
* виховувати охайність під час роботи, почуття прекрасного.

I семестр

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Короткострокова мета | Педагогічні технології | Методи оцінювання. | Прогрес |
| Вересень | Засвоєння правил організації робочого місця. Матеріали, інструменти та пристосування , необхідні для роботи.  Вміння працювати з папером.  Аплікації з рваних частин паперу. | Ігрові, навчання у співпраці | Спостереження.  Зразки робіт. |  |
| Жовтень | Вміння працювати з природними матеріалами.  Засвоїти інструменти та пристосування для обробки пластиліну.  Робота з пластиліном.  Робота з папером. | Ігрові, навчання у співпраці | Спостереження. Зразки робіт |  |
| Листопад | Ознайомлення з видами згинання і складання паперу. Знайомство з технікою ори гамі.  Об’ємні вироби з паперу. | Ігрові, навчання у співпраці | Спостереження. Зразки робіт |  |
| Грудень | Засвоєння послідовності дій при виконанні аплікацій.( створення аплікації за зразком)  Оздоблення виробів з паперу.  Створення прикрас з паперу. | Ігрові, навчання у співпраці | Спостереження. Зразки робіт |  |

**Умовні позначення :**

**О –** учень оволодів умінням, досяг визначеної мети

**СП** – спостерігається суттєвий прогрес

**НП** – спостерігається незначний прогрес

**ПН** – прогресу в досягненні конкретної мети немає

**Методи оцінювання:**

Зразки робіт

Спостереження

Контрольні аркуші Тестові завдання Стандартні тести

II семестр

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Короткострокові завдання | Педагогічні технології | Метод оцінювання. | Прогрес. |
| Січень | Удосконалення навиків роботи з пластиліном.  Виготовлення із пластиліну плоских зображень.  Створення аплікацій за зразком. | Ігрові, навчання у співпраці | Спостереження. Зразки робіт |  |
| Лютий | Розвиток навичок виготовлення сюжетних казкових композицій.  Закріплення знань з послідовності виконання роботи з паперу. | Ігрові, навчання у співпраці | Спостереження. Зразки робіт |  |
| Березень | Вміння працювати з папером. Рвання та скручування паперу.  Робота з пластиліном. Створення плоских зображень з пластиліну.  Об’ємні вироби з паперу (створення квітки за зразком). | Ігрові, навчання у співпраці, дослідницькі | Спостереження. Зразки робіт |  |
| Квітень | Закріплення знань з послідовності виконання дій при створенні композиції.  Виготовлення листівки за зразком.  Вміння оздоблювати вироби з паперу. | Ігрові, навчання у співпраці | Спостереження. Зразки робіт |  |
| Травень | Освоєння вміння виконувати сюжетні аплікації за зразком.  Закріплення опанованих технік та правил роботи при їх виконанні. | Ігрові, навчання у співпраці | Спостереження. Зразки робіт |  |

**Умовні позначення :**

**О –** учень оволодів умінням, досяг визначеної мети

**СП** – спостерігається суттєвий прогрес

**НП** – спостерігається незначний прогрес

**ПН** – прогресу в досягненні конкретної мети немає

**Методи оцінювання:**

Зразки робіт

Спостереження

Контрольні аркуші

Тестові завдання Стандартні тести

**Індивідуальна навчальна програма (ПІБ учня) учня 1-А класу**

**Навчальний предмет:** **образотворче мистецтво**

**Довгострокова мета:**

* Засвоїти знання з основ кольорознавства;
* ознайомити з основними жанрами образотворчого мистецтва;
* ознайомити з видами пейзажу;
* формувати вміння правильно підбирати сполучення кольорів для роботи, поглибити знання про колір;
* удосконалювати вміння раціонально заповнювати робочу поверхню аркуша.

I семестр

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Короткострокова мета | Педагогічні технології | Методи оцінювання. | Прогрес |
| Вересень | Виражальні засоби мистецтва. Ознайомлення з кольорами веселки. Предметні кольори. Графічні матеріали. | Ігрові, навчання у співпраці | Вербально.  Зразки робіт. |  |
| Жовтень | Ознайомлення з правилами роботи з пластиліном.  Вміння виконувати роботи з пластиліну. Поняття теплі та холодні кольори. | Ігрові, навчання у співпраці | Вербально.  Зразки робіт. |  |
| Листопад | Робота з природними матеріалами ( створення аплікації з природних матеріалів).  Поняття орнаменту.  Зображення орнаменту на папері в клітинку. | Ігрові, навчання у співпраці | Вербально.  Зразки робіт. |  |
| Грудень | Вдосконалення вмінь роботи з пластиліном.  Поняття плоских та об’ємних форм ( зображення транспорту на вибір).  Вміння самостійно підбирати необхідні матеріали для виготовлення композиції. | Ігрові, навчання у співпраці | Вербально.  Зразки робіт. |  |

**Умовні позначення :**

**О –** учень оволодів умінням, досяг визначеної мети

**СП** – спостерігається суттєвий прогрес

**НП** – спостерігається незначний прогрес

**ПН** – прогресу в досягненні конкретної мети немає

**Методи оцінювання:**

Зразки робіт

Спостереження

Контрольні аркуші Тестові завдання Стандартні тести

II семестр

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Короткострокові завдання | Педагогічні технології | Метод оцінювання. | Прогрес. |
| Січень | Самостійний вибір положення аркуша. Зображення зимового дерева за уявою. Поняття натюрморт. Зображення натюрморта з овочів та фруктів. | Ігрові, навчання у співпраці | Вербально.  Зразки робіт. |  |
| Лютий | Розуміння кольорових відтінків та їх використання.  Вміння зображувати роботу за зразком.  Ліплення з пластиліну (вміння працювати в групі) | Ігрові, навчання у співпраці | Вербально.  Зразки робіт. |  |
| Березень | Симетричне вирізування. Створення орнаменту для весняної хустини за зразком чи за власним задумом.  Вирізання за шаблоном.  Вміння виконувати композиції гуаш. | Ігрові, навчання у співпраці | Вербально.  Зразки робіт. |  |
| Квітень | Вміння зображувати ілюстрації до казок за зразком.  Створення театральних масок до казок.  Вміння зобразити улюбленого персонажа мультфільму. | Ігрові, навчання у співпраці | Вербально.  Зразки робіт. |  |
| Травень | Вміння створити композицію за уявою.  Ознайомлення, як художники передають свої враження про море.  Вміння складання розповіді за картиною (розповідь про літо). | Ігрові, навчання у співпраці | Вербально.  Зразки робіт. |  |

**Умовні позначення :**

**О –** учень оволодів умінням, досяг визначеної мети

**СП** – спостерігається суттєвий прогрес

**НП** – спостерігається незначний прогрес

**ПН** – прогресу в досягненні конкретної мети немає

**Методи оцінювання:**

Зразки робіт

Спостереження

Контрольні аркуші

Тестові завдання Стандартні тести

**Індивідуальна навчальна програма (ПІБ учня) учня 1-А класу**

**Навчальний предмет:** ***\_\_\_\_Англійська мова***

\_Ознайомити з новими командами. Розрізняти їх на слух та виконувати. Розвивати пам"ять, увагу, логічне мислення вивчення віршів. Навчити давати відповідь на запитання. Розуміти та вживати у своєму мовленні нові лексичні одиниці.

I семестр

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Короткострокова мета | Педагогічні технології | Методи оцінювання. | Прогрес |
| Вересень | Навчити вітатися та давати відповідь під час знайомства. | Ситуативна гра | Спостереження |  |
| Жовтень | Ознайомити з цифрами та навчити рахувати від 1 до 6. Вживати шкільні предмети у своєму мовленні. | Пальчикова гра | Спостереження |  |
| Листопад | Навчити представляти своїх рідних. | За малюнком | Спостереження |  |
| Грудень | Виготовлення листівки та ознайомлення з кольорами. | Поробка | Спостереження |  |

**Умовні позначення :**

**О –** учень оволодів умінням, досяг визначеної мети

**СП** – спостерігається суттєвий прогрес

**НП** – спостерігається незначний прогрес

**ПН** – прогресу в досягненні конкретної мети немає

**Методи оцінювання:**

Зразки робіт

Спостереження

Контрольні аркуші Тестові завдання Стандартні тести

II семестр

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Короткострокові завдання | Метод оцінювання. | Прогрес. |
| Січень |  |  |  |
| Лютий |  |  |  |
| Березень |  |  |  |
| Квітень |  |  |  |
| Травень |  |  |  |

**Умовні позначення :**

**О –** учень оволодів умінням, досяг визначеної мети

**СП** – спостерігається суттєвий прогрес

**НП** – спостерігається незначний прогрес

**ПН** – прогресу в досягненні конкретної мети немає

**Методи оцінювання:**

Зразки робіт

Спостереження

Контрольні аркуші

Тестові завдання Стандартні тести

**Додаток П**

**Діагностика сформованості базових навчальних дій в учнів**

**П.І.Б. учня \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**Варіант програми \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**Операції оцінюються за двобальною шкалою: виконує дитина операцію або не виконує («+» або «-»)**

Після оцінки всіх операцій дія оцінюється повністю за чотири- бальною шкалою:

1. дія відсутня повністю,
2. дія знаходиться у зоні найближчого розвитку (виконує менше половини операцій);
3. дія знаходиться у стадії стадії формування (виконує половину чи більше операцій);
4. дія повністю сформована (виконує всі операції).

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № операції | Дія | Терміни проведення | | | | | | | |
|  |  | 1 клас | | 2 клас | | 3 клас | | 4 клас | |
|  |  | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| **Малювання нескладних предметів** | | | | | | | | | |
| Дотримання правильної посадки при малюванні |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Розуміння інструкції |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння правильно розташувати аркуш паперу |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння правильно тримати олівець |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Можливість довільних  рухів кисті руки |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Малювання геометричних фігур** | | | | | | | | | |
| Здатність до довільних тонко  диференційованих  рухів кисті руки |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| розуміння інструкції |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| знання основних  геометричних фігур |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Штрихування найпростіших фігур** | | | | | | | | | |
| розуміння інструкції |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння правильно тримати олівець |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння орієнтуватися на аркуші паперу |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Сформованість зорового сприйняття  (уміння бачити контур фігури) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| дотримання кордонів |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Дотримання напрямку штрихування |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння правильно розташувати аркуш паперу |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Зафарбування фігур** | | | | | | | | | |
| розуміння інструкцій |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Сформованість моторних навичок |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Знання геометричних фігур |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Знання кольорів |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння зафарбовувати фігуру, не заходячи за контур |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Обведення фігур за трафаретом |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| розуміння інструкцій |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння притримувати трафарет |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння обвести трафарет |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Дотримання правил посадки |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння знаходити потрібну фігуру |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння накладати трафарет на аркуш |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Розрізнення множин (один-багато)** | | | | | | | | | |
| розуміння інструкції |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| знання поняття  один-багато |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння сфокусувати погляд на безлічі |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| уміння розрізняти  один-багато |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння використовувати вказівний жест |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Встановлення кількості предметів шляхом перерахунку** | | | | | | | | | |
| розуміння інструкції |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Знання порядкового рахунку |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Володіння навичками рахунку |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Фіксація погляду на предметі  Утримання погляду на предметі |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| уміння перерахувати  предмети |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Використання вказівного жесту і погляду |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Розуміння встановлення кількості (називання останнього числа в якості підсумку перерахунку)** | | | | | | | | | |
| Співвіднесення числа з відповідною кількістю предметів |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Позначення його цифрою |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Володіння навичками кількісного рахунку |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| розуміння інструкції |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння написати цифру |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння співвідносити кількість предметів з числом |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Знання графічного образу цифр |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння позначити кількість предметів цифрою (вибір цифри) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Використання навчальних предметів** | | | | | | | | | |
| впізнавання предмета |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Розуміння призначення навчального предмета |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння побачити потрібний предмет серед інших |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння правильно взяти і використовувати даний предмет за призначенням |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння правильно розташовувати предмети  на робочому місці  (згідно призначення) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Розрізнення предметів за формою (величиною)** | | | | | | | | | |
| Уміння називати і показувати потрібний предмет |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Впізнавання предмета за величиною, формою |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння знайти і взяти необхідний  предмет з кількох |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння співвіднести предмет з формою (розміром) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Сформованість навички диференціації предметів за формою (величиною) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| розуміння інструкції |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Зорово-моторна  скоординованість |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Фіксація погляду на предметі |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Уміння виконувати дію за наслідуванням** | | | | | | | | | |
| Розуміння інструкції при виконанні дій по наслідуванню (роби як я) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Фіксація погляду на педагога |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння орієнтуватися в  просторі |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Сформованість моторних дій (моторна можливість  виконати дію) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Спрямованість погляду (на мовця, дорослого, завдання)** | | | | | | | | | |
| розуміння інструкції |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Сфокусованість погляду; на матеріалі, на завданні |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Утримання погляду на об'єкті |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Дії з предметами |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| розуміння інструкції |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння утримувати предмети в руках |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Сфокусованість погляду на предметі |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Правильне виконання дій згідно з інструкцією дорослого |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Дії з матеріалами** | | | | | | | | | |
| розуміння інструкції |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Захоплення матеріалу обома руками |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Усвідомлення виконання дії |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| виконання операцій  самостійно або за допомогою дорослого |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Сформованість моторних навичок (моторна можливість виконати дію) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Уміння виконувати інструкції педагога** | | | | | | | | | |
| Виконання інструкції з допомогою дорослого |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Виконання інструкції з направляючою допомогою дорослого |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Виконання словесної інструкції самостійно в групі |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Виконання словесної інструкції самостійно (індивідуально) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Виконання інструкції по наслідуванню («Роби, як я») |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Розуміння слів, що позначають об'єкти природи, об'єкти рукотворного світу і діяльність людини** | | | | | | | | | |
| Знання назв предметів |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Виконання простих інструкцій в тому числі «Дай», «Покажи» предмет |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Звірення предметів з їх зображенням |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння знайти предмет за його описом, функціями.  (Принеси те, чим ти малюєш? Покажи, хто кричить Му-у) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння співвіднести предмет з картинкою, що зображує дію (їде на машині) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Вибір предмета з  двох предметів до 5-6 альтернативних. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Дитина вибирає і подає предмет дорослому. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Використання лексико-граматичного матеріалу в навчальних цілях** | | | | | | | | | |
| Розуміння запропонованого лексико -граматичного матеріалу  (вербальних конструкцій) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Вибір названого (або бажаного?) предмета з двох (до 5-6) запропонованих. "Що ти хочеш?" Отримання відгуку (кивок голови, вокалізація, відповідь, жест) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Використання картинки для підфарбування прохання з вербальним супроводом |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Використання картинки для позначення свого бажання |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Вибір потрібної картинки для позначення своєї дії (бажання) з використанням жестів. На питання «Що ти хочеш?» |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Вибір потрібної картинки для висловлювання прохання «Допоможи» |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Використання картинки для позначення свого прохання «Допоможи» |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Впізнавання і розрізнення образів графем (букв)** | | | | | | | | | |
| Знання цілісного графічного образу букви. Вказування жестом, поглядом,  називання |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння назвати букву |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Співвіднесення букв різного розміру |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Сформованість в розрізненні графічного образу букви серед предметів, далеких від букв. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння накласти букву на подібну до неї (вибір серед букв) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння скласти букву з елементів |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Знання елементів, що становлять графему (букву). |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння вибрати потрібний елемент для літери |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Графічні дії з використанням елементів графем (обведення, штрихування, друкування букв)** | | | | | | | | | |
| Сформованість графомоторних навичок і загальної моторики |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Знання пройдених літер |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння тримати ручку, олівець |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| сформованість зорового  сприйняття і вміння бачити цілісно графему |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння виконати інструкцію для виконання графічних дій (обведи) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння виконати інструкцію для виконання графічних дій (виконай штрихування) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння виконати інструкцію для виконання графічних дій (якщо вони надрукують букву) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння «бачити» рядок |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння орієнтуватися на аркуші паперу |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| розуміння  інструкції |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Письмо друкованої літери** | | | | | | | | | |
| Уміння правильно сидіти за партою  розуміння інструкції |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Розвиток дрібної моторики |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Просторова орієнтування на аркуші паперу |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Здатність виконувати тонкі диференційовані руху пензлем руки |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Фіксація погляду на грифель олівця |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння правильно тримати в руці олівець |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Уміння «бачити» кордону рядки |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Знання цілісного оптичного і  графічного образу букви |  |  |  |  |  |  |  |  |  |