

Яковенко Ірина Олександрівна

м. Мелітополь

irinka.yakovenko@ukr.net

Чорна Вікторія Володимирівна

м. Мелітополь

chernajaviki@gmail.com

Москальова Людмила Юріївна

м. Мелітополь

moskalevalu1@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

З проголошенням незалежності України намітилася тенденція до демократизації та модернізації суспільства на гуманний вектор розвитку підростаючого покоління. Тема інклюзії та виховання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) ввійшла в коло нагальних питань, що потребують участі в освітньому процесі достатньої кількості спеціалістів.

Аналіз ключових міжнародних документів щодо прав дитини з особливими освітніми потребами (Загальна декларація ООН про Права людини, Декларації прав дитини, Саламанська декларація, Декларація про права розумово відсталих осіб, Декларація про права інвалідів дає можливість визначити вектор направлення методичної роботи нової школи – набуття вчителями інклюзивного класу специфічних компетентностей щодо індивідуального розвитку дитини з особливими освітніми потребами, дає змогу критично проаналізувати ключові компетентності вчителя інклюзивного класу.

У законі України «Про освіту» визначено поняття особи з особливими освітніми потребами. До них віднесено особу чи групу осіб, яка «потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [5]. До цієї категорії віднесено не тільки дітей з інвалідністю, а й дітей-біженців, внутрішньо переміщених осіб, яким необхідний тимчасовий захист і підтримка. Під цю категорію також підлягають діти, що мають особливі мовні потреби [5].

Якщо взяти освітній процес в цілому, то будь-яка школа чи вчитель, зокрема, повинні дотримуватися інклюзивної філософії у своїй викладацькій діяльності, тобто створювати максимально комфортне розвивальне середовище кожному учаснику навчально-виховного процесу.

Важливо наголосити, що часто присутність дитини з ООП у класі спричиняє неоднозначні думки з приводу успішності навчально-виховного процесу. Численні дослідження доводять, що освітній рівень дітей інклюзивного класу не нижчий за своїми показниками за звичайний клас. Навпаки, вчителі, що навчають дитину з ООП, підвищують свою кваліфікацію, вчать бути більш уважними до особливої дитини і, в свою чергу, до всього колективу. Також дуже важливим є момент, коли члени дитячого колективу помічають, що дитина, яка має труднощі в засвоєнні матеріалу, стає навчатися краще, то також намагаються підвищити власний рівень.

Позитивною виявилася також динаміка самоосвіти і поглибленого навчання вчителів для набуття спеціальних компетентностей, що допоможуть організувати навчально-виховне середовище в інклюзивному класі. У законі «Про освіту» зазначено, що вчителі інклюзивних класів повинні підвищувати кваліфікацію щорічно, проходячи відповідні модулі підготовки. Важливо наголосити, що керівники навчально-виховного процесу в інклюзивному класі не повинні ставати медиками чи отримувати освіту корекційного педагога, логопеда. Вони повинні розуміти особливості діагнозу дитини та добирати методи корекції та способи донесення матеріалу, форми контролю та оцінки знань. Важливою для вчителя є інформація у роботі з дитиною з ООП, що стосується навчальної діяльності: робота пам'яті, перебіг мисленневих процесів, домінуючі способи запам'ятовування інформації, особливості сприйняття і мислення, розвиток емоційно-вольової сфери. Для створення комфортного освітнього середовища в інклюзивному класі для вчителя також доцільною є інформація про особливості комунікативних взаємин дитини з ООП.

Звернемо увагу, що закон «Про освіту» від 1 січня 2018 року надає право вчителю обирати місце підвищення кваліфікації серед закладів, що мають акредитовані освітні програми. Серед

рекомендованих навчальних закладів для підвищення кваліфікації набувають чинності виші та інститути післядипломної педагогічної освіти.

Однією з нагальних проблем навчання дитини з особливими освітніми потребами в сучасних навчальних закладах є добір доцільних методів викладання та вибір стратегії взаємодії з дитячим колективом. Для забезпечення ефективності навчання і виховання дитини з ООП фахівцям необхідні знання, що розкривають етимологію порушення та особливості сприймання матеріалу, поведінки, особливості уваги, пам'яті, комунікативну взаємодію.

Особливо ця тема торкається дітей з ГРДУ (гіперактивний розлад з дефіцитом уваги). Коли ми звернемося до міжнародної класифікації хвороб десятого слухання (МКХ-10), то у категорії F9 знайдемо "Розлади поведінки та емоцій, які починаються здебільшого у дитячому та підлітковому віці", знайдемо ГРДУ. У підрозділі F90 "Гіперкінетичні розлади" зазначено підпункти F90.00 – розлади рухової активності та уваги; F90.10 – гіперкінетичний розлад поведінки; F90.80 – інші розлади поведінки; F90.90 – гіперкінетичні розлади, неуточнені [15].

Зазначена група розділів характеризується надмірною моторною активністю, дефіцитом уваги та імпульсивною поведінкою. Прояви ГРДУ найбільш яскраво виявляються під час навчально-виховного процесу. Дитині важко сконцентрувати увагу на виконанні завдання до кінця, під час засвоєння нового матеріалу вона є неуважною і тому має прогалини у знаннях, через моторну гіперактивність швидко стомлюється і не в змозі працювати тривалий час. Причини виникнення ГРДУ в дитини можуть бути різними: спадковість (якщо хтось із рідних мав такі прояви поведінки раніше); ускладнення під час вагітності та пологів; небезпеки перших років життя (травми та падіння з забиттям голови).

Хоча симптоми ГРДУ проявляються уже з перших років життя дитини, дорослі часто пояснюють такі прояви поведінки як специфічний прояв характеру. Нерідко ГРДУ діагностується лише в шкільному віці, що, звичайно, знижує шанси на легку корекційну роботу.

За даними М. І. Мушкевич показники ГРДУ серед дитячого населення становлять приблизно 7,6%, що є досить вагомою категорією роботи психологів та корекційних педагогів, а в дошкільному та молодшому шкільному віці – логопедів [16, с. 64–70]. Проте зазначений показник є значно вищий, адже в більшій половині дітей згаданий розлад не діагностовано, хоча всі симптоми наявні.

Таким чином майже в кожній групі закладу дошкільної освіти та в шкільному колективі класу дитина з проявами ГРДУ буде присутньою. Для обрання доцільних методів роботи звернемося до характерних порушень, що супроводжують ГРДУ: порушення дрібної моторики, загальної моторики та координації рухів, часті зміни емоційних станів (роздратованість, загальна розгальмованість, надмірна плаксивість), порушення фізіологічного дихання (поверхневе, уривчасте, носове), порушення фонетико-фонематичної сторони мовлення (важке розрізнення подібних за звучанням фонем), зміна плавності звучання голосу (потужний з затуханням наприкінці промови), недорозвинення лексико-граматичної сторони мовлення (можуть спостерігатися відсутність закінчень, сполучників, узгоджень часових форм), зниження швидкості психічних операцій (через загальну розгальмованість).

У логопедичній роботі слід приділити увагу розвитку фонетико-фонетичного сприймання мовлення, узагальненню, узгодженню частин мови, умінню поширювати прості речення (у більшості випадків у дошкільному та молодшому шкільному віці користуються простими скупими реченнями).

Щодо добору методів навчання, то слід звертати увагу на мовлення дорослих, що оточують дитину (повинно бути чітке, неквапливе і виразне); оберегати дитину від спілкування з надмірно емоційними людьми; попереджати надмірні прояви агресії та хвилювання; не навантажувати мовлення дитини заучуванням складних віршів та важких синтаксичних конструкцій; хвалити дитину після кожного успіху (дуже вразливі та не визнають власних дефектів у мовленні та поведінці); давати дитині лише одне завдання (після виконання та перевірки доцільно пропонувати наступне); для забезпечення якіснішого рівня виконання завдання використовувати зорові інструкції; під

час ігор пропонуйте дитині обмежене коло партнерів (обирайте спокійних і неімпульсивних дітей); на робочому місці дитини повинна бути мінімальна кількість предметів (для зосередження на завданні і попередження неуважності).

Також важливим складником успішного навчання дитини з ООП є можливість висловлювати власні думки, сприйняти матеріал, прочитати і записати його. Так, мовлення виступає ключовим чинником комунікативної діяльності у соціальному розвитку особистості. Правильний перебіг процесів формування мовленнєвої комунікації допомагає сформувати необхідні навички взаємодії з соціальним середовищем, опанувати основи грамоти.

Таким чином, головним контингентом корекційних груп виступають діти з низьким рівнем сформованості мовленнєвої функції та системи мовлення в цілому.

В сучасній корекційній літературі недорозвинення мовлення не виступає самостійною нозологічною одиницею, однорідним розладом. Зазвичай під цим поняттям об'єднується порушення онтогенезу та подальший аномальний розвиток мовлення дитини.

М. Шеремет зазначає, що загальний недорозвиток мовлення характеризується мовленнєвою аномалією, при якій порушено звукову і смислову сторону мовлення. При чому дослідниця зазначає, що у дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) в основному зберігається нормальний слух і первинно збережений інтелект [12, с. 408].

Питаннями корекції мовлення дітей із ЗНМ займалися М. Шеремет, Р. Левіна, В. Тищенко, Л. Касілова та інші. Більшість науковців доходять одностайної думки щодо взаємопов'язаність моторної функції дитини з розвитком мовленнєвої комунікації.

В. Тищенко зазначає, що розвиток моторної функції вихованця є передумовою успішної корекційної роботи. Також важливою є думка щодо визначення причини аномального мовленнєвого розвитку.

За клініко-педагогічною класифікацією корекційна робота при загальному недорозвитку мовлення спирається на симптоматику захворювання та патогенез. В. Тищенко зазначає, що логопедичний висновок «загальний недорозвиток мовлення» включає в себе інформацію щодо психофізіологічного розвитку логопата [16, с. 397]. Не зважаючи на різне походження відхилень

у мовленнєвому розвитку ЗНМ має типові характеристики. До них відноситься пізній початок мовлення. Перші слова можуть з'явитися у 3-4 або іноді навіть у 5 років. Мовлення дітей є малозрозумілим, порушена велика кількість звуків. Спостерігається недостатній рівень мовленнєвої комунікації і без спеціального колекційного розвитку мовленнєва комунікація згасає і регресує.

Важливо зазначити, що для полегшення корекційної роботи при ЗНМ типові відхилення мовленнєвої комунікації дитини науковцями об'єднано у три (чотири) групи.

Так, перша група характеризується наступними ознаками розвитку мовлення: активний словник недостатньо розвинений (зародковий стан). Характерними проявами мовлення дитини виступають звуконаслідування, слова-белькотіння та деякі загальноповивані слова. Значення слів є недиференційованими. Важливо також зазначити, що фразове мовлення дитини практично відсутнє.

До другої групи ЗНМ відносять наступні характеристики: діти володіють пасивною побутовою лексикою; пасивний словник ширше активного; діти починають користуватися фразою, але зв'язне мовлення перебуває у зародковому стані; покращується розуміння мовлення; з'являються спроби зміни слів за родами, числами і відмінками, але поки що є невдалими.

Третя група має наступні ознаки розвитку мовленнєвого розвитку: мовлення стає більш розгорнутим; наявні стійкі помилки у вимові звуків; у мовленні переважають іменники і дієслова; формується зв'язне мовлення, але наявні помилки при словозміні і порушено узгодження слів у реченні.

Деякі науковці виділяють і четвертий рівень ЗНМ. До нього відносяться помилки вимовного характеру, невідповідність у спробах змінювати слова за числами, родами, відмінками; речення будуються дуже стислі; проявляється труднощі у поширенні речення. Тобто порушення вимови є несистемними, змазаними.

При корекційній роботі поділи на рівні розвитку мовлення при ЗНМ є дуже важливими, адже визначають шляхи і методи розгортання роботи вчителя-логопеда.

Важливо зазначити, що при першому і другому рівні ЗНМ ведеться робота на розширення словникового запасу. Для другого більш доцільною є робота на засвоєння елементарних мовних узагальнень, розвиток кількісного і якісного словника, корекція порушень фонетико-фонематичної сторони мовлення, формування зв'язного мовлення. Для третього і четвертого доцільно проводити корекційну роботу над формуванням правильної артикуляції звуків, автоматизації і диференціації фонем у мовленні дитини, розвиток фонетико-фонематичного слуху, поширення речень за допомогою прикметників і прийменників, робота над синтаксичним оформленням висловлювання.

Успішна навчальна діяльність дитини обумовлена рядом факторів, ключовим серед яких є оволодіння навичками процесу письма. Фонетично і граматично правильне письмо дає можливість легко засвоїти матеріал і набути необхідної підготовки. А правильно підібрані методи роботи з учнівським колективом та визначення чинників успішної підготовки до письма дають змогу зробити процес навчання цікавим та захоплюючим.

Аналізу процесу письма та підготовки школярів до оволодіння грамотою присвячено велику кількість публікацій. Більшість із них спрямовані на розкриття несприятливих біологічних та соціальних передумов підготовки до письмової діяльності (Н. Голуб, А. Лурія та ін.) та зростання кількості дітей, що мають мовленнєві порушення (Л. Журавльова, О. Купчак). Численні дослідження надають інформацію про особливості підготовки руки дитини до письма (А. Богущ та інші).

Дослідження різних науковців дозволяють визначити, що у дітей із порушеннями мовлення існує ризик неуспішного оволодіння письмовою діяльністю, що негативно впливатиме на навчання дитини в школі. Аналіз чинників підготовки до письма та застосування цікавих методів у роботі допоможе попередити труднощі в оволодінні письмовою діяльністю у дітей з порушеннями мовлення.

Досліджуючи писемне мовлення дітей Голуб Н. зауважує, що цей процес є складним і багатоаспектним. Розглядати підготовку до нього доцільно враховуючи соціально-культурні фактори (наявність різних знакових систем мови; ускладнення і

диференціація функціональних стилів писемного мовлення; тенденції розвитку масової культури, особливо комп'ютерних технологій); соціально-освітні фактори (навички читання і письма є базою для успішного навчання дитини в школі; оволодіння писемним мовленням допомагає залучитися до національної скарбниці знань), а також фактори розвитку індивіда (розвиток психічних функцій та інші форми мови) [1, с. 59].

Зауважимо, що писемне мовлення відноситься до найбільш пізніх форм мовлення і ґрунтується на уже засвоєних мовленнєвих комунікаціях. До писемного мовлення відноситься читання і письмо. У нашому дослідженні ми звернемо увагу на підготовку дитини саме до процесу письма. Важливим для успішного оволодіння процесом письма є достатній розвиток певних психічних функцій.

Лурія О. та Анохін П. дійшли висновку, що забезпечення процесу письма здійснюється завдяки узгодженій роботі різних структур мозку і відповідних аналізаторів: зорового, слухового, акустичного, рухового. Робота цих аналізаторів забезпечує необхідну підготовку до цієї діяльності (механізми артикуляції, зоровий та слуховий гнозис, слухова і зорова пам'ять, слуховий і зоровий аналіз та синтез, дрібна моторика, зоровий і слуховий контроль) [14].

Купчак О. досліджуючи питання підготовки до письма зауважила, що цей процес є послідовним переходом від фонематичної сторони мовлення до формування лексичного запасу і врешті до граматичної будови. Відповідно, якщо якийсь елемент зазначеного алгоритму було недостатньо засвоєно, вся система зазнає викривлення. До базових компонентів письма дослідниця віднесла функціональні (словесно-логічна пам'ять; об'єм, рівень уваги; оптико-моторна координація рухів; слухомоторна координація), мовленнєві (відсутність дефектів звуковимови, фонематичне сприйняття звукового потоку, лексико-граматична сторона мовлення), операційні (програмування висловлювання; фонематичний аналіз того, що необхідно записати і, безпосередньо, реалізація графічних навичок) [9].

За працями науковців, що займалися дослідженнями неспішності оволодіння процесом письма, ключове місце

відведено дефектам мовлення [21]. Відповідно, неуспішність дитини пов'язана із мовленнєвими порушеннями.

Саме тому вважаємо за необхідне коротко розглянути клініко-педагогічну класифікацію (М. Хватцев, Ф. Рау, О. Правдіна, С. Ляпідевський, Б. Гріншпун) мовленнєвих порушень (Рис. 1). В основу клініко-педагогічної класифікації покладено вивчення етіології вади та, відповідно, добір методів і способів навчання.



Рис. 1. Клініко-педагогічна класифікація мовленнєвих порушень
Джерело : [22]

Розглянемо більш детально кожен із блоків. Так, до розладів фонаційного оформлення висловлювання відносять *дисфонію* (порушення голосу), *брадилалію* (патологічно уповільнений темп мовлення), *тахіталію* (патологічно пришвидшений темп мовлення), *заїкання* (порушення темпоритмічної сторони мовлення зумовлене судомними м'язів мовленнєвого апарату), *дислалію* (порушення вимовної сторони мовлення за збереження слуху та іннервації мовленнєвого апарату), *ринолалію* (порушення тембру, голосу, звуковимови, що зумовлено анатоми-фізіологічними вадами мовленнєвого апарату), *дизартрію* (порушення вимовної сторони мовлення зумовлене недостатньою іннервацією мовленнєвого апарату). До порушень структурно-семантичного оформлення висловлювання відносять *алалію* (відсутність або недорозвинення мовлення внаслідок органічного ураження мовленнєвих зон кори головного мозку) та *афазію* (повна або часткова втрата мовлення, спричинена локальними ураженнями

головного мозку). До порушень писемного мовлення зараховано *дислексію* (часткове порушення процесів читання) та *дисграфію* (часткове специфічне порушення процесів письма).

Серед видів мовленнєвих порушень нас цікавить блок письмового мовлення, а саме дисграфія. Більшість вчених, які займалися дослідженням підготовки дитини до письма (Л. Бартенєва, Л. Журавльова, Р. Левіна, Л. Спірова В., Тарасун та інші), розглядають дисграфію як неспроможність повноцінно оволодіти навичками письма унаслідок недорозвинення усного мовлення.

Журавльова Л. вказує, що найбільш частими випадками нездатності до процесу оволодіння письмом є труднощі в перетворенні звукової структури слова в літерний запис. Цей процес включає в себе два етапи: фонематичний аналіз слова, що необхідний для правильного запису та часова послідовність літер для відтворення почутого чи прочитаного [3]. При порушенні першого етапу виникають специфічні помилки, що є характерними при дисграфії (заміна букв за схожістю вимови; роздільне написання частин слова або з'єднання двох і більше слів; упускання прийменників та неузгодженість у роді, числу, відмінку; помилки на ненаголошені голосні та приголосні, дзвінки та глухі, пом'якшення приголосних; відсутність великої літери на початку речення та крапки вкінці. Другий етап включає спотворення складової структури слова; заміна букв за графічною схожістю, за розташуванням у просторі та інші.

Проаналізувавши праці вчених щодо формування писемного мовлення, ми доходимо висновку про взаємопов'язаність усного мовлення дитини для успішного оволодіння писемним мовленням. Для підтвердження актуальності звернення уваги на пропедевтику підготовки до письма наведемо статистику Прищепи О., за якою лише 47,4 % першокласників оволодівають письмом відповідно до вимог. Відповідно, діти не готові до переходу на більш інтенсивний письмовий рівень, бо ще не засвоїли добре звуко-буквений період [21, с. 125].

Богуш А. розглядаючи проблему підготовки дитини до письма зауважила взаємозв'язок трьох навичок, що забезпечують успішну письмову діяльність дитини: технічні (ознайомлення дитини з технічним приладдям, координацією руху руки та гігієнічними

правилами), графічні (відтворення графічного зображення почутих звуків), орфографічні (визначення звуко-буквенного складу слова) [19].

Досліджуючи проблеми підготовки до письма науковці одноставно стверджують, що ключовим методом виступає гра. Віддаються переваги іграм з залученням дрібної моторики: маніпулювання шнурівками, мозаїкою, тістом, модуліном, природними матеріалами. Під час таких ігор покращується не тільки дрібна моторика, а й окомір, точність і плавність рухів. Важливим прийомом також виступають навички штрихування.

На нашу думку, дидактичні посібники, в яких розвиток технічних, графічних, орфографічних навичок написання літер поєднаний із розвитком зв'язного мовлення дитини та пізнавальними процесами є неоціненними при підготовці дитини до письма.

На основі раніше викладеного матеріалу доходимо висновку про доцільність виділення та врахування у навчально-виховній діяльності чинників успішної підготовки до письма та застосування цікавих ігрових методів роботи з учнівським колективом. До зазначених чинників віднесемо розвиток пам'яті, мислення, зв'язного мовлення, дрібної моторики, фонетичний аналіз слова, а також розвиток технічних, графічних, орфографічних навичок написання літер у поєднанні з ігровою діяльністю.

У навчально-виховному процесі, де присутні діти з ООП доцільним є застосування альтернативних методів корекційної роботи, таких як казкотерапія, Lego та комп'ютерні технології при корекції усного та писемного мовлення. Розглянемо кожен метод окремо.

Так, казкотерапія як метод роботи з дітьми виступає предметом дослідження широкого кола науковців (Ш. Амонашвілі, В. Кондрашин, М. Плоткін, М. Щирбик та інші). Казкотерапія зарекомендувала себе як один з варіантів альтернативної роботи по корекції дитячої психіки та поведінкових розладів дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (Л. Алексєєва, А. Панова, О. Холстова та інші). Незважаючи на значну кількість досліджень відносно впливу казкотерапії на становлення

особистості дитини питання пошуку інноваційних методів по роботі з дітьми з особливими потребами залишається відкритим.

На думку С. Штіль, програмовий матеріал дітьми з особливими потребами сприймається легше на основі застосування казки для запам'ятовування почутого. Дослідниця звертає увагу, що прочитання дітям казки не вичерпує всіх можливостей методу [26]. Прийомів роботи з казкою на занятті існує велика кількість: аналіз казок, розповідь, переписування, постановка казок за допомогою ляльок, складання казок та інші.

І. Садова зауважує, що казкотерапія відноситься до методів, що розвиває уяву, творчі здібності, розширює свідомість, допомагає в невимушеній формі збільшити словниковий запас та навчитися аналізувати запропонований матеріал. Важливими також виступають зв'язки, що встановлюються дитиною між казковим і реальним світом, приклади поведінки. Казкотерапія формує у дитини потенційно позитивні риси характеру, що притаманні головним героям твору, вчить знаходити варіанти рішення різних життєвих ситуацій, уміння протистояти труднощам і досягати поставленої мети [23, с. 295]. Казкотерапія є дієвим інструментом подолання відчуття тривожності у дітей з особливими потребами. На думку дослідниці, казки є привабливим інструментом для розвитку інтелектуальної та емоційно-вольової сфери дітей з ООП. І. Садова доходить висновку, що у казках зазвичай відсутня мораль, а лише можуть бути введені певні висновки щодо сюжету подій. Також казки допомагають вималювати у свідомості дитини причинно-наслідкові зв'язки. Важливим є відсутність персоніфікацій персонажів, адже вони виступають як збірні поняття. Казка дарує дитині психологічну захищеність і впевненість через позитивне закінчення [23, с. 296].

Завдяки методу казкотерапії дитина легко доходить висновку про взаємозв'язок праці над собою для досягнення поставленої мети. Аналіз казки допомагає розвинути зв'язне мовлення, уміння узагальнювати, знаходити прихований підтекст, робити висновки та співпереживати події. Даний метод дозволяє дитині з особливими потребами розширити емоційно-вольову сферу, змінити внутрішні переживання і страхи на позитивний сюжет, викласти хвилюючі моменти на папері у вигляді малюнків і поговорити про зображене.

Досліджуючи пізнавальну сферу дітей з особливими освітніми потребами О. Нагорна звернула увагу на відмінності у запам'ятовуванні та відтворенні матеріалу. Під час дослідження різних видів пам'яті у дітей з ОП дослідниця дійшла висновку про найбільш активну участь зорової і тактильної. У праці відзначено, що слухово-мовленнєва пам'ять має найменший розвиток, що спричинено прямим зв'язком мовлення з швидкістю перебігу мисленнєвого процесу в корі головного мозку. У зв'язку з тим, що при аналізі зорової пам'яті у дітей з ООП констатовано, що у більшості випадків вона перебуває у межах норми, то для розвитку пізнавальної сфери доцільним постає використання наочного матеріалу при запам'ятовуванні сюжетних ліній твору [17, с. 15– 17].

Одним із потужних ресурсів, що поєднує в собі зорові образи з запам'ятовуванням головних персонажів та їх дій за характерною кольоровою гамою є цеглинки lego. Поєднання казкотерапії з розвитком дрібної моторики, вмінням переказувати прослуханий матеріал та будувати свій сюжет допоможе дитині з особливими освітніми потребами перейти від процесу прослуховування до запам'ятовування і легкого відтворення програмового матеріалу.

Звертаючись до конструкторської діяльності, відзначимо можливість полегшення переказу казок як за допомогою lego-цеглинок, так і системних наборів lego. Наприклад, після прослуховування казки та аналізу сюжетних ліній дітям можна запропонувати скласти з набору lego персонажа, який найбільше сподобався. При цьому дошкільники будуть тренувати дрібну моторику, напружувати зорову і слухову пам'ять, розвивати творчі здібності для виконання завдання. Після конструкторської роботи обов'язково вихователь повинен запитати дитину про її персонажа та манеру будівництва, добір кольорів.

Застосування lego допоможе забезпечити доцільні педагогічні умови роботи з казкою: розуміння змісту тексту; наявність чіткого плану для переказу і, відповідно, впевненості в своїх силах; моделювання казкових ситуацій, запам'ятовування кольорів і вчинків; взаємозв'язок різних аналізаторів, що беруть участь у відтворенні матеріалу: зоровий, дотиковий, мовленнєвий. Розвиток логічного мислення, просторовий понять, формування уміння узагальнювати тісно переплітаються у застосуванні методу

казкотерапії на основі використання lego. Робота з наборами lego допоможе подолати бар'єри спілкування дитини з особливими потребами та групою. Конструкторська діяльність позитивно вплине на розвиток логічного мислення, допоможе орієнтуватися у просторі та приймати рішення.

Досить продуктивним методом роботи з дітьми з ООП є застосування комп'ютерних технологій при навчанні та корекційній роботі з розвитку мовлення. Найбільш поширеним мовленнєвим недоліком за клініко-педагогічною класифікацією мовленнєвих порушень у період початкового навчання дитини у школі є дисграфія.

Звертаючись до напрацювань вітчизняних корекційних педагогів відмітимо, що дане питання найбільш повно було висвітлено у працях Р. Лалаєвої і А. Парамонова, М. Шеремет та інших.

Питанню дослідження проблеми дисграфії та особливостям організації корекційно-педагогічної роботи з дітьми молодшого дошкільного віку присвячено праці В. Ляудіс, Т. Фотекова, А. Ястребова та інших. Питаннями застосування інформаційних технологій у корекційній педагогіці висвітлено у напрацюваннях О. Оксимець, О. Зацепіної.

Актуальність нашого дослідження пов'язана із застосуванням нової комп'ютерної програми «Speech Therapy» для дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку при подоланні дисграфії.

Дисграфія – це часткове порушення процесу письма, що виражається у відхиленні діяльності аналізаторів, що беруть участь в операції фонематичного сприйняття і графічного кодування мовленнєвих символів. Відповідно, розрізняють артикуляторно-акустичну та акустичну, оптичну, аграматичну дисграфії.

Артикуляторно-акустична дисграфія характерна для дітей, що мають вади усного мовлення, які при письмі зберігаються. Тобто дитина робить ті ж помилки на письмі, що й в усному мовленні (звукозаміна, випадіння звуку, перестановка складів тощо). У дитини відбувається фонемне невпізнання (дзвінки приголосні замінюються глухими і навпаки).

Оптична дисграфія характеризується порушенням просторового сприймання, що унеможливає розрізнення

подібних за своїми елементами букв на письмі. До типових помилок можна віднести написання літер у дзеркальному відображенні, пропуск елементів букв. Оптичну дисграфію легко виявити через особливості прояву поведінки дитини при письмі: закривання одного ока, нахил голови під великим кутом вправо чи вліво, скарги на головний біль.

Аграматична дисграфія в основному констатується у другому класі, коли дитина починає вивчати правила граматики. Аграматична дисграфія – порушення мовного аналізу і синтезу. Діти допускають помилки у вигляді пропуску складів, заміни складу, недописування закінчень, написання префікса окремо від кореня, злите написання слів, неузгодження слів у роді, числі, відмінку, особі [13].

До причин виникнення дисграфії відносять: генетичну схильність, особливості протікання вагітності, черепно-мозкові травми, перенесення тяжких інфекційних захворювань у віці до одного року.

Займатися корекційною роботою з усунення дисграфії у дітей молодшого шкільного віку доцільно якомога раніше. З поширенням інклюзивного навчання у молодшій школі [8] вчителям необхідно знати основні типові помилки при письмі, що вказують на прояви дисграфії. До таких помилок відносять: помилки фонетичного характеру за схожістю, спотворення складів (пропуск, заміна, перестановка), роздільне написання частини слова чи злите написання двох і більше слів, помилки графічного характеру (за зовнішньою схожістю), пом'якшення приголосних в кінці слова чи пропуск м'якого знака при необхідному вживанні [24].

Важливо зазначити, що вище зазначені помилки на письмі не виникають через лінгвістичні особливості дитини і небажання вчитися. Дане явище характеризується як певні порушення у роботі аналізаторів і не залежить від кількості вправлень у написанні того чи іншого слова, вивчення правил граматики чи уважності учня при виконанні письмових завдань.

Для подолання дисграфії у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку рекомендовано поетапний підхід до письмових завдань.

Перший етап включає ознайомлення дитини зі звуком (звучання, графічне зображення) і впізнанні його серед мовленнєвого потоку (визначення місця звуку у слові). Тобто до першого етапу корекційної роботи буде входити фонематичне сприйняття звуку та графічне зображення букви, що позначає даний звук.

Другим етапом корекційної роботи передбачено впізнання звуку з узагальненням вивчених понять («назви одним словом»). Також важливим етапом роботи є розвиток словника дитини і вправлення в розумінні значення абстрактних понять.

Наступний крок, що допоможе позбутися проявів дисграфії – орієнтування у просторі («право-ліво», добір вправ на зображення предмету в різних частинах площини). Більш дієвим способом роботи з формування навиків орієнтації у просторі є маніпулятивні дії з предметами (Нд. : іграшка на коробці, у коробці, справа від, зліва від).

Для запобігання пропуску складів ведеться корекційно-розвивальна робота щодо поділу слова на склади. Якщо в дитини наявна артикуляторно-фонематична форма дисграфії ведеться робота по виправленню недоліків вимови пошкодженого чи відсутнього звуку.

Саме завдяки специфічності дисграфії як мовленнєвого захворювання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку доцільна розробка нестандартних методів і форм роботи по усуненню означеної вади. Найбільш повне подолання дисграфії можливе через використання засобів комп'ютерних технологій.

До таких технологій належить корекційно-розвивальних комплекс «Speech Therapy», який схвалено МОН України для використання дітьми з особливими потребами [27]. Розроблений комплекс вправ «Speech Therapy» спеціально для дітей з порушеннями слуху (системного і фонематичного) та дітей з тяжкими вадами мовлення (дизартрія, алалія, фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, алалія (сенсорна і моторна), а також найбільш поширене мовленнєве захворювання у дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку – дислалія (у нашому випадку, мономорфна складана).

Програма легка в користуванні і не потребує спеціальних знань з програмування. Вправи дібрано таким чином, що легко

допоможуть дитині підготуватися до процесу письма і виправити недоліки, пов'язані з дисграфією.

Вправи корекційно-розвивального комплексу «Speech Therapy» підібрано таким чином, що допомагають дитині не лише пройти всі етапи підготовки до письмової роботи, а й унаочнити матеріал, зробити його цікавим.

Важливим вважаємо функцію повтору завдання та вмонтований у програму анімаційний персонаж-помічник. Тобто, коли дитина не знає відповіді чи їй важко виконати завдання, помічник допомагає у виконанні.

До кожного звуку дібрано по 6 завдань: «Послухай і запам'ятай», «Вибери в якому слові є звук ... (додаткове завдання на повторення)», «Назви одним словом (додаткове завдання на закріплення)», «Право-ліво (додаткове завдання на закріплення)», «Розташування звуку у слові (складова структура слова)», «Логоритмічне завдання».

Вважаємо актуальним розроблене оцінювання виконання вправ дитиною у вигляді анімаційних персонажів. У нашому випадку – совеця повне (відмінно), до половини (добре), видно зі шкаралупи лише очі сови (задовільно).

Таким чином, навчально-виховна робота в умовах інклюзії потребує набуття фахівцями відповідних знань відносно нормативно-правового забезпечення, особливостей організації розвивального середовища для дітей з ООП, етимології порушень (перебіг мисленневих процесів, закономірності розвитку пам'яті, мислення, уваги, сприймання).

Список використаних джерел

1. Голуб Н. М. Науково-теоретичні засади досліджень писемного мовлення та його порушень. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія». 2012. Вип. 21. С. 58– 63.

2. Гріневич Л. М. Підсумки 2017/2018 н. р. та основні напрями підготовки до нового 2018/2019 н.р. URL: <http://www.uosvitydnr.gov.ua/docs/section/MONPIDSUMKY08062018final.pdf> (дата звернення : 5.03.2019 р.).

3. Журавльова Л. С. До проблеми корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. Актуальні питання

корекційної освіти. 2016. Вип. №7. URL : <http://aqce.com.ua/download/publications/56/49.pdf> (дата звернення: 29.01.2019).\

4. Закон України «Про освіту». URL : <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення : 4.03.19).

5. Закон України «Про освіту». URL : <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

6. Закон України «Про позашкільну освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14/ed20181013#n453> (дата звернення : 5.03.2019 р.).

7. Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2012. № 9. С. 120–126.

8. Концепція Нової Української школи. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення : 24.10.18).

9. Купчак О. М. Профілактика порушень писемного мовлення в учнів початкових класів. Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун.-ту ім. І. Огієнка. Серія «Соціально-педагогічна». 2012. Вип. 20(1). С. 144–153.

10. Лист МОН України від 09.06.2016 № 1/9-293 «Про доступність дітей з особливими потребами до опорних навчальних закладів» URL : http://old.mon.gov.ua/files/normative/2016-06-09/5629/lmon_293.pdf (дата звернення : 5.03.2019 р.).

11. Лист МОН України від 10.01.2017 № 1/9-2 «Про сучасні підходи до навчально-виховного процесу учнів з особливими освітніми потребами» URL : https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/53862/ (дата звернення : 5.03.2019 р.).

12. Логопедія: підручник / За заг. ред. М. К. Шеремет. Вид. 3-тє, перер. та доповн. К. : Вид. дім «Слово», 2015. 776 с.

13. Логопедія: підручник / за ред. М. К. Шеремет. Вид. 3-тє, перер. і доповн. К. : Вид дім «Слово», 2015. С. 576-592

14. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: учеб. пособ. Москва: Изд. центр «Академия», 2002. 352 с.

15. Міжнародна класифікація хвороб 10-го перегляду (МКХ– 10). URL : <https://mkh10.com.ua> (дата звернення : 12.04.2019).

16. Мушкевич М. І. Особливості діагностичної роботи з дітьми з гіперактивним розладом та дефіцитом уваги. Вісник Одеського національного університету. Серія «Психологія». 2009. Т 14. № 5. С. 64– 70.

17. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами : навч. посіб. Рівне, 2016. 141 с.

18. Наказ МОН України від 09.12.2010 «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1412-10> (дата звернення : 5.03.2019 р.).

19. Підготовка руки дитини до письма. Дошкільна лігводидактика : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / упоряд. Богуш А. М. К. : Вид. Дім „Слово”, 2005. С. 694– 704.

20. Постанова Кабінету Міністрів України від 26 жовтня 2016 р. № 753 «Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 23 квітня 2003 р. № 585. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/753-2016-п> (дата звернення : 5.03.2019 р.).

21. Прищепя О. Ю. Професійна компетентність учителя як умова навчання письма першокласників. Теорія і практика навчання та виховання. 2011. № 17 (18). С. 124– 126.

22. Рібцун Ю. В. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу. 2-ге вид. Харків, 2013. С. 127.

23. Садова І. Казкотерапія – сучасний метод роботи з дітьми, які мають особливі потреби // Актуальні питання гуманітарних наук. 2015. Вип 11. С. 293– 298. 3

24. Тарасун В. В. Основи теорії і практики логодидактики: підручник. К. : Каравела, 2017. С. 87-93.

25. Тищенко В. В. Загальний недорозвиток мовлення: перспективи подальших досліджень // Зб. наукових праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту. Кам'янець-Подільський, 2013. Ч. 2. С. 396-405.

26. Штіль С. Казкотерапія на заняттях із дітьми з особливими потребами : дошкільний вік // Дефектолог. 2009. № 4 (Квітень). С. 24– 39

27. Speech Theraphy. URL:
http://impression.ua/news?articles_id=246. (дата звернення : 24.10.18).