

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка
Навчально-науковий інститут педагогіки і психології
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

Войтенко Альона Андріївна

**РОЛЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ
ПОРУШЕННЯМИ**

Спеціальність: 016. Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Галузь знань: 01. Освіта

Кваліфікаційна робота

на здобуття освітнього ступеню магістра

Науковий керівник
_____ Ю.А. Бондаренко,
доктор пед. наук, професор
«___» _____ 20__ року

Виконавець
_____ А. А. Войтенко
«___» _____ 20__ року

Суми – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	8
1.1. Характеристика системи інклюзивної освіти як наукової проблеми	8
1.2. Роль команди психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями	15
1.3 Основні функції, завдання та обов'язки асистента вчителя в організації навчально-виховного процесу дітей з інтелектуальними порушеннями	21
Висновки до першого розділу	28
РОЗДІЛ 2 ОРГАНІЗАЦІЯ І МЕТОДИКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ.....	30
2.1. Організація і методика дослідження	30
2.2. Результати констатувального етапу дослідження	40
Висновки до другого розділу.....	45
РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ТА РОЛІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В НЬОМУ	47
3.1. Модель забезпечення психолого-педагогічного супроводу дитини з інтелектуальними порушеннями та роль асистента вчителя в ньому.....	47
3.2. Специфіка діяльності асистента вчителя у реалізації психолого- педагогічного супроводу дитини з інтелектуальними порушеннями .	54
3.3. Результати формувального етапу дослідження	64
Висновки до третього розділу	68
ВИСНОВКИ	70
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	73
ДОДАТКИ	81

ВСТУП

Актуальність дослідження. Головною метою розвитку сучасного суспільства є повага до людського розмаїття. Встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повну інтеграцію в соціум усіх верств населення, в тому числі й осіб з обмеженими можливостями здоров'я. В основу інтеграції закладено принцип доступності та дотримання прав людини щодо рівного доступу до здобуття якісної освіти. Реалізацією саме цих прав «особливих» дітей забезпечує інклюзивне навчання – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей. В умовах загальноосвітнього закладу з інклюзивним навчанням одним з суттєвих моментів є створення додаткових необхідних умов, забезпечення підтримки та супроводу дітей з особливими потребами. Реалізація такої підтримки передбачає зокрема необхідність введення інноваційної для вітчизняної системи освіти посади — асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням.

Концептуальні засади проведеного дослідження базуються на таких нормативних документах: Закон України «Про освіту», Ст. 53 Конституції України. «Кожен має право на освіту», Конвенція ООН про права дитини, Закон України «Про повну загальну середню освіту», Всесвітня декларація прав людини, Декларація прав дитини, Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання».

Теоретичні положення щодо інклюзивного навчання дітей з особливими потребами представлено у працях вітчизняних учених, зокрема, як Ю. Бондаренко, О. Боряк, В. Бондар, Т. Дегтяренко, Т. Євтухова, А. Колупаєва, Ю. Косенко, З. . Ленів, І. Луценко, В. Ляшенко, І. Малишевська, Л. Прядко, О. Савченко, С. Сидоренко, В. Синьов, Є. Синьова, О. Столяренко, О. Федоренко та ін., які присвячують свої праці

дослідженням проблеми залучення осіб з особливими потребами до навчання в освітніх закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм, особливостям роботи педагогічних працівників в умовах інклюзивного навчання, розглядають специфіку психолого-педагогічного супроводу, підкреслюючи, що організація освітнього процесу в класах, де навчаються учні з особливими потребами, має свої особливості (форми, методи, залучення різних фахівців, батьків тощо).

Теоретичний аналіз засвідчив, що соціальна значущість проблеми дослідження, з одного боку, і недостатня її розробленість у сучасній інклюзивній освіті, з іншого, труднощі, що виникають при її вирішенні в педагогічній практиці, визначили вибір теми дослідження «Роль асистента вчителя у забезпеченні психолого-педагогічного супроводу дитини з інтелектуальними порушеннями».

Зв'язок роботи з темою кафедри. Дослідження виконано в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка: «Методологія та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (наказ СумДПУ імені А. С. Макаренка № 27 від 27 січня 2016 р., державний реєстраційний номер 0116 U 000895).

Мета дослідження – розробити, впровадити та перевірити ефективність моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями в закладі з інклюзивним навчанням.

Завдання дослідження:

1. Виявити стан розробленості проблеми ролі асистента вчителя у забезпеченні психолого-педагогічного супроводу дитини з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному навчальному закладі в теорії спеціальної освіти;
2. Дослідити рівні сформованості особистісного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в закладі з інклюзивним навчанням;

3. Розробити модель психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями;

4. Визначити роль асистента вчителя в реалізації моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями з використанням матеріалів Марії Монтессорі;

5. Перевірити ефективність реалізації моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями в закладі з інклюзивним навчанням та ролі асистента вчителя в ньому.

Об'єкт дослідження – процес психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями в закладі з інклюзивним навчанням.

Предмет дослідження – роль асистента вчителя у забезпеченні психолого-педагогічного супроводу дитини з інтелектуальними порушеннями.

Методи дослідження: аналіз, синтез, конкретизація, узагальнення спеціальної науково-методичної літератури; *емпіричні:* педагогічне спостереження, педагогічний експеримент; *математичні:* методи математичної статистики.

Елементи наукової новизни одержаних результатів:

Розроблено модель психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку.

Визначено й теоретично обґрунтовано роль асистента вчителя у забезпеченні психолого-педагогічного супроводу дитини з інтелектуальними порушеннями в закладі з інклюзивним навчанням; визначено функції, завдання, обов'язки роботи асистента вчителя у забезпеченні психолого-педагогічного супроводу дитини з інтелектуальними порушеннями в закладі з інклюзивним навчанням; розкрито роль команди психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями.

Уточнено зміст роботи асистента вчителя у забезпеченні психолого-педагогічного супроводу дитини з інтелектуальними порушеннями в закладі з інклюзивним навчанням.

Практичне значення одержаних результатів полягає у визначенні ролі та розробці забезпечення процесу психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями, які сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу учнів означеної нозології. Основні результати дослідження можуть бути використані для вчителів, асистентів вчителів в закладі з інклюзивним навчанням, батьків, студентів-дефектологів ЗВО під час викладання відповідних дисциплін, при розробці освітніх програм для дітей означеної нозології.

Апробація результатів дослідження здійснювалася шляхом участі у конференціях і семінарах різних рівнів, зокрема у: V Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (м. Суми, 2019 р.); II Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Сучасні музеї – центри збереження і використання історико-культурної спадщини» (24-25 жовтня, 2019 р., м. Суми); Міжнародному освітньому семінарі «АВА –терапія. Питання – відповіді» (січень 2020 р., м. Суми); IV Міжнародній науково-практичній конференції для студентів та молодих учених «Європейський університет: імідж, мобільність та соціальні перспективи» (6-7 травня 2020 р., м. Суми); VII Міжнародній науково-практичній конференції студентів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (21 травня 2020 р., м. Суми); VI Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (25 листопада 2020 р., м. Суми). Результати дослідження обговорювалися під час роботи проблемної групи «Актуальні питання спеціальної та інклюзивної освіти».

Публікації. Зміст наукової роботи висвітлено у наукових роботах (статтях та тезах): «Музей як феномен культури та способу освіти дітей з ООП в інклюзивному закладі освіти», яка була опублікована у збірнику наукових праць «Сучасні музеї – центри збереження і використання

історико-культурної спадщини» (24-25 жовтня, 2019 р., м. Суми); «Роль асистента вчителя в організації навчально-виховного процесу в інклюзивному навчальному закладі», яка була опублікована у збірнику наукових праць «Європейський університет: імідж, мобільність та соціальні перспективи» (6-7 травня 2020 р., м. Суми); «Роль асистента вчителя в освітньому процесі закладу з інклюзивним навчанням», яка була опублікована у збірнику наукових праць «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (21 травня 2020 р., м. Суми); «Роль асистента вчителя в реалізації умов інклюзивного навчання», яка була опублікована у збірнику наукових праць «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (25 листопада 2020 р., м. Суми).

Структура роботи включає вступ, три розділи, висновки до розділів, загальні висновки, список використаних джерел (78 найменувань), додатки. Основний зміст роботи викладено на 72 сторінках. Загальний зміст роботи складає 97 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

1.1. Характеристика системи інклюзивної освіти як наукової проблеми

На сьогодні реформи в освіті показують стан у державі, коли впроваджуються освітні інновації та спостерігаються різноманітні соціально-економічні перетворення відповідно до моделі соціального устрою. Всі діти, не залежно від стану здоров'я, мають право на здобуття освіти, якість якої не різниться від якості освіти здорових дітей. Тому важливого значення набуває інклюзивне навчання, що передбачає спільне перебування дітей із порушеннями психофізичного розвитку з їхніми однолітками з типовим розвитком. Законодавчо в Україні визнано право дітей з особливими освітніми потребами на навчання у закладах за місцем проживання. Держава мусить забезпечувати права громадян своєї країни і дотримуватися міжнародних зобов'язань, пов'язаних з ратифікацією Україною Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю. У статті 24 «Освіта» цієї конвенції зазначено, що держави-учасниці конвенції повинні впроваджувати інклюзивну освіту на всіх рівнях системи освіти [8].

Інклюзія передбачає пристосування закладів освіти та їх загальної освітньої філософії й політики до потреб усіх дітей – як обдарованих, так і тих, котрі мають особливі потреби. Інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки це – особлива система навчання, яка охоплює різноманітний контингент дітей і диференціює освітній процес, відповідаючи на потреби всіх категорій і груп [7].

Особливі освітні потреби передбачають такі види потреб, що виходять за межі загальноприйнятої норми й залежать від розумової, фізичної недостатності або певних труднощів, які пов'язані з навчанням і вихованням дітей і потребують спеціальної медико-соціальної й психолого-педагогічної уваги й послуг для можливостей розвитку їхнього особистого потенціалу. Інклюзивна освіта – термін, який вперше прозвучав у Саламанській декларації про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами, яку було прийнято на Всесвітній конференції з питань освіти осіб з особливими потребами у червні 1994 р. Саме цей документ і став першим міжнародним документом, який наголосив на необхідності проведення освітніх реформ у напрямі інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання [13].

Ставлення до осіб з проблемами розвитку має певну історію розвитку що співвідноситься з теоретичними суспільно-соціальними моделями, які формувались у процесі розвитку суспільства і були зумовлені ідеологічними установками, громадською думкою та системою соціально-політичного устрою певного проміжку часу в історії становлення держави:

1. Медична модель (сегрегація) – початок XX століття – середина 60-х років XX століття. Розуміння людини з проблемами розвитку як хворої людини, яка потребує довготривалого догляду і лікування, що найкращим чином може здійснюватися тільки у спеціальних закладах.

2. Модель нормалізації (інтеграція) – середина 60-х років – середина 80-х років XX століття. В цей період стає нормою процес інтеграції дітей з особливостями розвитку в середовище звичайних однолітків. Дитина з особливостями розвитку – людина, яка розвивається та здатна освоювати різні види діяльності; суспільство має визнавати це і забезпечувати умови життя, максимально наближені до загально прийнятої норми.

3. Соціальна модель (інклюзія) – середина 80-х років XX століття – теперішній час. Спрямована на зміни в суспільстві таким чином, щоб воно забезпечувало рівну участь своїх громадян у здійсненні їхніх прав і надавало їм таку можливість. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію та одночасно створює відповідні умови щодо здобуття якісної освіти для таких дітей. Інклюзивна освіта визнає, що всі діти можуть повноцінно навчатися, а їхні відмінні особливості гідні поваги та є джерелом навчального досвіду для усіх учасників навчально-виховного процесу [39].

Отже, інклюзія (від inclusion – включення) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті, це політика й процес, що дає можливість всім дітям брати участь у всіх програмах.

Визначаючи сутність інклюзії, важливо звернути увагу на чотири елементи, які ілюструють її характерні особливості:

1. Інклюзія – це процес. Важливо тут зазначити, що вона має розглядатись як постійний пошук ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей. У цьому випадку відмінності розглядаються як позитивне явище, яке стимулює навчання дітей та дорослих.

2. Інклюзія пов'язана з визначенням перешкод та їх подоланням. Включає проведення джерел для розробки індивідуального плану розвитку та реалізації його на практиці.

3. Інклюзія передбачає присутність, участь та досягнення. Присутність розглядається як надання можливості навчатися в загальноосвітньому навчальному закладі; участь – позитивний досвід, який набуває дитина у процесі навчання; досягнення – комплексний результат навчання упродовж навчального року, а не лише результати тестів та екзаменів.

4. Інклюзія передбачає певний наголос на групи дітей, які підлягають ризику виключення або обмеження в навчанні та визначає моральну відповідальність перед такими групами й гарантування їм можливості участі

в освітньому процесі. Мета інклюзії в освіті полягає у ліквідації соціальної ізоляваності (виключення), що є наслідком негативного ставлення до поняття різноманітності, освіта є одним з основоположних прав людини й основою для більш справедливого суспільства [32].

Інклюзивна освіта базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання.

Інклюзивну освіту, як систему освітніх послуг, має забезпечувати інклюзивна школа – заклад освіти, що адаптує навчальні плани та програми, фізичне середовище, форми та методи навчання, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків, фахівців для надання спеціальних послуг відповідно до потреб кожної дитини, забезпечує сприятливий клімат в освітньому середовищі [34].

Основні принципи інклюзивного навчання:

1. всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, не зважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;
2. школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів, узгоджуючи різні види й темпи навчання;
3. забезпечення якісної освіти для всіх завдяки відповідному навчально-методичному забезпеченню, застосуванню організаційних заходів, розробці стратегії викладання, використанню ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами;
4. діти з особливими освітніми потребами мають отримувати додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання [77].

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – всі діти – цінні й активні члени суспільства. Навчання в інклюзивних освітніх закладах корисне як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства в цілому. Взаємодія зі здоровими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному,

соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти навчаються природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги. Інклюзивні підходи також корисні для сім'ї. В цьому випадку родини дітей з особливими освітніми потребами можуть отримувати підтримку з боку інших батьків, вони краще розуміють, у чому розвиток їхніх дітей типовий, а в чому атиповий, а також беруть активнішу участь у процесі навчання і виховання. Вчителі інклюзивних класів глибше розуміють індивідуальні відмінності й особливості дітей, а також ефективніше співпрацюють з батьками та іншими фахівцями (спеціалістами з лікувальної фізкультури, реабілітологами, логопедами, соціальними працівниками та ін.) Інклюзивна система освіти також корисна із суспільної точки зору, оскільки завдяки спільному навчанню діти змалку навчаються розуміти і толерантно ставитися до людських відмінностей [37].

Відповідно, інклюзивний навчальний заклад – заклад освіти, який забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює позитивний клімат у шкільному середовищі [11].

Науковці переконані: інклюзивна освіта для дитини з порушеннями розвитку за всіма параметрами має бути такою самою, як освіта, яку отримують діти без порушень. Йдеться про повну участь у навчанні у звичайному класі, в якому діти з порушеннями проводять більшість часу і

беруть участь в усьому, що відбувається в ньому. Водночас, для забезпечення таких умов доцільно застосовувати відповідні адаптації чи модифікації в освітньому середовищі, викладанні. Отже, наразі всі школи мають змінюватися, аби задовольнити потреби всіх дітей – з відмінностями та без них. У світовій практиці існує чимало прикладів успішного створення і функціонування інклюзивних шкіл. Однак, досі немає єдиного усталеного алгоритму, як саме можна зробити всі школи інклюзивними, яким чином навчальні заклади можуть забезпечити залучення всіх дітей з громад, які вони обслуговують, і дати їм змогу досягати максимально високих результатів і стати повноцінними та повноправними членами своєї спільноти. Поняття інтеграція та інклюзія різняться суттєвими відмінностями. За інтеграції діти з різними здібностями залучаються до існуючої освітньої системи; педагогічні зусилля спрямовуються на те, аби допомогти дитині пристосуватися до існуючої моделі шкільної освіти (проведення уроків, умови шкільного життя тощо). Водночас інклюзія передбачає, що від самого початку всі діти належать до системи масової освіти [24].

Отже, про потребу «пристосовувати» дитину до освітнього середовища взагалі не йдеться, адже вона вже є частиною цієї системи. Мета інклюзії полягає в тому, щоб кожний навчальний заклад був заздалегідь готовий прийняти дітей з різними (відмінними) здібностями. Розв'язання цього завдання потребує змін не лише в організації роботи шкіл, а й переосмислення та зміни ставлення педагогів спеціальних і масових навчальних закладів, чимало з яких досі вбачають свою роль у тому, аби навчати певну «категорію» дітей: вчителі масових навчають «нормальних» учнів, учителі спеціальних закладів – учнів «з порушеннями розвитку». Для цього потрібно змінити ставлення, переконання і цінності шкільних працівників. Наразі всі науковці та практики, що опікуються розмаїтими аспектами інклюзивної освіти, однак, щодо її основоположних складових. Серед них варто виокремити ключові: прийняття у навчальні заклади всіх дітей без винятку; залучення всіх дітей з різними (відмінними)

здібностями до тих навчальних закладів, які б вони відвідували, не маючи обмежених можливостей (як діти з типовим розвитком); кількість дітей з відмінними здібностями у школах і класах має бути природно пропорційною їхній загальній кількості в місцевій громаді (населеному пункті, районі тощо); диференційовані підходи у викладанні; використання всіх можливих місцевих ресурсів для забезпечення різноманітних освітніх потреб учнів [25].

Пріоритетом у галузі освіти дітей з особливими потребами стало нині створення інклюзивного шкільного середовища, в якому всі діти навчаються разом у системі масової освіти за відповідними навчальними програмами, пристосованими до їхніх потреб. Перехід до інклюзії передбачає зміни в усіх аспектах освітньої практики. Для багатьох педагогів цей процес може виявитися складним, потребувати багато часу для навчання і практичного впровадження. Це нелегкі завдання як особистого, так і професійного характеру. Але водночас перед учителями і школами відкриваються нові можливості: насамперед, педагоги мають змогу відчувати, що вони здатні змінити на краще діяльність і функції школи; школи можуть стати ефективними освітніми осередками для усієї громади та кожного її члена. У сучасних школах навчаються діти з найрізноманітніших груп, чимало з них мають особливі освітні потреби. Це не лише учні з обмеженими можливостями чи інвалідністю, а й учні, які мають порушення поведінки, діти з іншого культурного та мовного середовища, ті, кого незалежно від причини зараховують до групи ризику. Відтак, курикулум має орієнтуватися на всіх учні, враховувати їхні потреби та надавати кожному можливість досягти успіху. Зважаючи на це, більшість інновацій у практиці навчання та в розробці навчально-методичного забезпечення мають забезпечити оптимальне навчання кожної дитини, враховуючи індивідуальні освітні та інші потреби, використовуючи особистісний та диференційований підходи [4].

Головна характеристика інклюзивної школи – здатність задовольняти освітні потреби всіх учнів, тобто бути ефективною. В такій школі незадовільні

навчальні досягнення окремого учня не можуть пояснюватися його особистою «нездатністю» чи «неспроможністю», зумовленими порушеннями розвитку [23].

Інклюзивна школа має забезпечувати: досягнення кожним учнем найвищих результатів (прийнятних для нього); найсприятливіші умови для посилення всіх аспектів учнівських досягнень і розвитку; постійне вдосконалення педагогічної практики всіма працівниками освітнього закладу. Наразі спеціальна та масова освіта мають нагоду об'єднати зусилля, щоб акумулювати кращі практики й змінити або реорганізувати освітні послуги таким чином, щоб всі учні мали змогу максимально реалізувати свій потенціал. Йдеться про створення такої системи освіти, в якій увага зосереджена на оптимальних методах для всіх без винятку учнів, де весь педагогічний колектив виконує одне спільне завдання – надає підтримку всім учням, незалежно від того, чи вважається дитина з особливостями в розвитку чи ні.

1.2. Роль команди психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями

Питання навчання дітей з особливими освітніми потребами набуває широкої актуальності сьогодні, адже право на рівний доступ до якісної освіти за місцем проживання в умовах закладу освіти – це право всіх дітей. Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства [5].

Здійснення інклюзивної освіти потребує організації належного психолого-педагогічного супроводу усіх учасників освітнього процесу. У розв'язанні певних завдань у системі інклюзивного навчання вирішальну роль відіграє, насамперед, команда психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Інклюзивна освіта – це не тільки створення технічних умов для безперешкодного доступу дітей-інвалідів до загальноосвітніх закладів, а й специфіка навчально-виховного процесу, який повинен організовуватись з урахуванням психофізичних можливостей дитини з обмеженими можливостями здоров'я [14].

Здійснення інклюзивної освіти потребує організації належного психолого-педагогічного супроводу всіх учасників освітнього процесу: дітей та дорослих (фахівців різних напрямків, батьків, адміністрації).

Відповідно до документа, персональний склад команди супроводу затверджує керівник закладу освіти своїм наказом.

«Команда супроводу дитини з ООП співпрацює з ІРЦ (інклюзивно-ресурсним центром) з питань надання корекційно-розвиткових послуг та методичного забезпечення її діяльності», – зазначено в положенні [15].

Склад команди супроводу визначатимуть з урахування потреб дитини. До її складу входять:

У закладі загальної середньої освіти

- постійні учасники: директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів (класний керівник), вчителі, асистенти вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог (з урахування освітніх потреб дитини), вчитель-реабілітолог та батьки або законні представники дитини тощо;
- залучені фахівці: медпрацівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо [27].

Корекційно-розвивальна робота здійснюється засобами педагогічного процесу – його змістом, методикою, організаційними формами. В інклюзивному закладі рішення стосовно форм, методів, засобів роботи з дитиною ухвалюється колективно; члени команди несуть колективну відповідальність за результат. Також необхідно пам'ятати, що: батьки – рівноправні членами команди; всі члени команди мають рівний статус і

вважаються однаково важливими; знання та вміння представників різних дисциплін інтегруються під час розробки та реалізації навчального плану роботи з дитиною.

Проте особливості корекційно-розвивального впливу визначаються не стільки закономірностями засвоєння навчального матеріалу, скільки його метою, визначеною відповідно до предмета корекції, його сутності, психологічних закономірностей впливу на нього. Саме предмет корекції, тобто те, що необхідно виправляти та розвивати в дитини, визначає мету, пошук спеціальних шляхів організації педагогічного процесу, добір відповідних методичних засобів та змісту навчання, показники його результативності.

Значна роль у закріпленні корекційної роботи належить батькам. Важливо до початку навчального року провести бесіду з батьками учня, оскільки на основі отриманої від них інформації відбуватимуться первинні зміни у класній кімнаті та добиратиметься наочний матеріал для учня [29].

Організація корекційно спрямованого навчання в інклюзивному класі передбачає підготовку та створення умов, необхідних для роботи учнів над засвоєнням програмного матеріалу, подолання навчальних проблем, висвітлених у ІПР. Організаційний бік такої роботи охоплює широкий діапазон питань: визначення оптимальної її форми (групова, підгрупова, індивідуальна), типу уроку та його структури, а також забезпечення учнів необхідними навчальними матеріалами, інструментами тощо.

Педагог інклюзивного класу, використовуючи співпрацю із усіма членами навчальної команди, орієнтуватиметься на особливі стратегії навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Наприклад, учням із розладами спектру аутизму потрібна адаптація навчальної програми з врахуванням «тріади порушень»: соціальної взаємодії, комунікації, поведінки; учням з порушеннями інтелекту важлива є покрокова інструкція до виконання завдання; учням з порушеннями мовлення та мови потрібна корекція, скерована на виправлення вад вимови і т.д.; для учнів з

порушеннями слуху необхідно використовувати мову жестів та інші допоміжні засоби [40].

Особливе значення для проведення корекційної роботи має цілеспрямований добір змісту навчання та використання його можливостей. Виправлення вад дитини та її навчання можуть здійснюватися на одному й тому самому програмному матеріалі. Проте, залежно від поставленої мети, обраних форм організації навчання, типу уроку чи заняття, змінюватиметься сила, темп корекційного впливу та якісного засвоєння знань. Наприклад: якщо до реалізації ІНП залучено вчителя, психолога та батьків, успішним корекційний вплив буде лише за умови взаємодоповнення, повторення і закріплення навчального матеріалу у різних формах роботи з різними фахівцями під час різних видів діяльності. Тому, щоб навчальний матеріал мав корекційне значення і сприяв становленню певної складової розвитку, він повинен забезпечувати досягнення освітньої мети, враховувати особливості його засвоєння та уможлиблювати в процесі навчання проведення корекційно-розвивальної роботи [43].

Постановка й досягнення мети відповідно до визначеного предмета корекційного впливу вимагають передбачати й корекційні ефекти як специфічні, вагомі її компоненти, тобто обирати показники результативності роботи з дитиною, проведеної засобами організації, змісту, методики. Якщо показником ефективності навчання є засвоєння учнем знань і способів дій, намічених навчальними програмами, то ефективність корекції вимірюється за параметрами, що свідчать про його розвиток. Найбільш загальний показник розвитку – становлення в дитини діяльності (ігрової, трудової, навчальної), всіх її структурних компонентів, набуття таких характеристик діяльності, як її усвідомленість та довольність, загальнонавчальних і загальнотрудових умінь.

Члени навчальної команди розглядають навчання дитини не як виконання окремих вправ з удосконалення психолого-педагогічної діяльності, а як цілісну свідому діяльність (по можливості – усвідомлену

дитиною). При цьому зміни окремих психічних утворень дитини повинні сполучатися з оптимізацією умов життя, виховання та навчання, в яких перебуває дитина.

Корекційно-розвивальна складова у навчальному процесі повинна мати випереджаючий характер, не тільки вправляти й удосконалювати те, що досягла дитина, а й активно формувати те, що повинно розвинутись у найближчій перспективі. Для цього необхідно узгоджувати дії всіх спеціалістів, що працюють з дитиною (логопед, дефектолог, учитель, психолог, лікар, асистент вчителя, батьки).

Крім співпраці з фахівцями та представниками шкільної спільноти, учитель найчастіше взаємодіє в класі з асистентом вчителя. Вчитель і асистент учителя у навчально-виховному процесі також дотримуються корекційно-компенсаторної складової, що проявляється у дотриманні певних правил та технологій роботи з учнями із освітніми потребами. Зокрема, внесення змін до організації навчального процесу у класі, так зване диференційоване викладання, яке проявляється у модифікації подачі та оцінюванні навчального матеріалу. Тобто вчитель розробляє, трансформує завдання із підручника до потреб дитини чи групи дітей, а також обирає шлях оцінювання виконання завдань. До організації такої роботи він активно залучає асистента, оскільки ця особа реалізуватиме в процесі уроку розроблені й адаптовані заходи [56].

Завданнями команди супроводу є:

- збір інформації про особливості дитини, її інтереси, труднощі, освітні потреби на етапах створення, реалізації та моніторингу виконання ІПР;
- визначення напрямів психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг;
- розробка ІПР;
- надання методичної підтримки педагогам з організації інклюзивного навчання;

- створення належних умов для інтеграції дітей;
- консультації батьків щодо особливостей розвитку, навчання та виховання їхніх дітей;

проведення інформаційно-просвітницької роботи у закладі освіти серед педагогів, батьків та дітей, щоб не допустити дискримінацію та порушення прав дітей з особливими освітніми потребами [58].

Принципами роботи команди супроводу є:

- повага до особливостей дитини,
- дотримання інтересів дитини,
- недопущення дискримінації та порушення її прав,
- командний підхід, активна співпраця з батьками (залучення їх до освітнього процесу та розробки індивідуальної програми розвитку),
- конфіденційність та дотримання етичних принципів,
- міжвідомча співпраця.

Оптимальною формою комплексного супроводу учнів цієї категорії є психолого-педагогічний консиліум, який створюють за наказом керівника навчального закладу [63].

Психолого - педагогічний супровід є досить складним процесом, який потребує тісної співпраці усіх спеціалістів, що приймають участь в життєдіяльності дитини з особливими освітніми потребами.

На засіданні команди супроводу обговорюються особливості розвитку та навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами з метою визначення ступеня психолого-педагогічної підтримки, коригування індивідуальної програми розвитку та моніторинг її виконання, визначення прогресу розвитку дитини з особливими освітніми потребами. А також вирішуються наступні завдання:

- визначення напрямів психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, що можуть бути надані в межах закладу освіти та надання цих послуг;

- моніторинг створення належних умов для інтеграції дитини з особливими освітніми потребами в освітнє середовище;
- надання методичної підтримки педагогічним працівникам закладу з організації інклюзивного навчання;

консультативна робота з батьками дитини з особливими освітніми потребами щодо особливостей її навчання та виховання [74].

Кожен з учасників команди психолого-педагогічного супроводу виконує свої функції, розглянемо більш детально кожного з них (Додаток А):

Головна мета роботи з «особливою дитиною» – її соціалізація, підготовка до самостійного життя. Інклюзивне навчання та виховання дітей з особливими потребами ставить перед навчальним закладом два серйозні питання: «Як допомогти їм нормально розвиватися?» і «Як звести до мінімуму можливі негативні наслідки спільного навчання з іншими дітьми?».

1.3 Основні функції, завдання та обов'язки асистента вчителя в організації навчально-виховного процесу дітей з інтелектуальними порушеннями

Посада асистента вчителя є відносно новою для української школи. Говорити про таких працівників слід у контексті інклюзивної освіти, адже їхнє головне завдання – допомагати вчителю навчати дітей з особливими освітніми потребами.

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» у закладах загальної середньої освіти введено посаду асистента вчителя. В інклюзивних класах вводиться посада асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з розрахунку одна штатна одиниця на один клас [55].

Відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України від 20 травня 2016 № 544 «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 4 листопада 2010 року № 1055» у закладах дошкільної освіти введено посаду асистента вихователя. В інклюзивних групах вводиться посада асистента вихователя закладу дошкільної освіти з розрахунку одна штатна одиниця на одну групу [45].

Діяльність асистента вчителя врегульовано в Листі МОН молоді та спорту №1/9-675 від 25.09.2012 року «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» [41].

Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту №1/9-675 від 25.09.12 року «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» зазначає орієнтовні кваліфікаційні характеристики асистента вчителя в класі з інклюзивним навчанням, які розроблені у зв'язку з введенням зазначеної посади до типових штатних нормативів загальноосвітніх навчальних закладів, затверджених наказом Міністерства освіти і науки від 06.12.2010р. за №1308/8603. Так, в описі посадових обов'язків асистента вчителя зазначено, що асистент вчителя забезпечує соціально-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами: разом із вчителем класу виконує навчальні, виховні, соціально-адаптаційні заходи, запроваджуючи ефективні форми їх проведення, допомагає дитині у виконанні навчальних завдань, залучає учня до різних видів навчальної діяльності; у складі групи фахівців бере участь у розробленні та виконанні індивідуальної програми розвитку дитини; адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами.

Відповідно до цього листа *асистент вчителя здійснює наступні функції:*

Навчально–розвивальну:

- асистент вчителя, співпрацюючи з вчителем класу, надає освітні послуги, спрямовані на задоволення освітніх потреб учнів;

- здійснює соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію учнів;

- сприяє розвитку дітей з особливими освітніми потребами, поліпшенню їхнього психоемоційного стану;

- стимулює розвиток соціальної активності дітей, сприяє виявленню та розкриттю їхніх здібностей, талантів, обдарувань шляхом їх участі у науковій, технічній, художній творчості;

створює навчально-виховні ситуації, обстановку оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому [16].

Організаційну:

- допомагає в організації навчально-виховного процесу в класі з інклюзивним навчанням;

- надає допомогу учням з особливими освітніми потребами в організації робочого місця;

- проводить спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб;

- допомагає концентрувати увагу, сприяє формуванню саморегуляції та самоконтролю учня;

співпрацює з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами та беруть участь у розробленні індивідуальної програми розвитку. Асистент вчителя забезпечує разом з іншими працівниками здорові та безпечні умови навчання, виховання та праці. Веде встановлену педагогічну документацію [26].

Консультативну:

- постійно спілкується з батьками, надаючи їм необхідну консультативну допомогу;

- інформує вчителя класу та батьків про досягнення учня;

- дотримується педагогічної етики, поважає гідність особистості дитини, захищає її від будь-яких форм фізичного або психічного насильства;

– постійно підвищує свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру.

Діагностичну:

– разом із групою фахівців, які розробляють індивідуальну програму розвитку дітей з особливими освітніми потребами, оцінює навчальні досягнення учнів;

– оцінює виконання індивідуальної програми розвитку, вивчає та аналізує динаміку розвитку учня.

Прогностичну:

на основі вивчення актуального та потенційного розвитку дитини бере участь у розробленні індивідуальної програми розвитку [28].

Відповідно до листа Міністерства освіти і науки, молоді та спорту №1/9-675 від 25.09.12 року «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» зазначено необхідні компетентності асистента вчителя, зокрема *асистент вчителя повинен знати:*

- основи законодавства України про освіту, соціальний захист;
- міжнародні документи про права людини й дитини;
- державні стандарти освіти;
- нормативні документи з питань навчання та виховання;
- сучасні досягнення науки і практики у галузі педагогіки;
- психолого-педагогічні дисципліни;
- особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами різного віку;
- ефективні методи, форми та прийоми роботи з дітьми, використовуючи індивідуальний та диференційований підхід;
- рівні адаптації навчального та фізичного навантаження;
- методи використання сучасних технічних засобів та обладнання;
- основи роботи з громадськістю та сім'єю;
- етичні норми і правила організації навчання та виховання дітей;
- норми та правила ведення педагогічної документації.

Також зазначено, що *асистент вчителя повинен вміти:*

- застосовувати професійні знання в практичній діяльності;
- здійснювати педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання;
- разом з іншими фахівцями складати індивідуальну програму розвитку дитини;
- вести спостереження та аналізувати динаміку розвитку учня;
- налагоджувати міжособистісні стосунки між всіма суб'єктами навчально-виховної діяльності;

займатись посередницькою діяльністю у сфері виховання та соціальної допомоги [30].

Асистент вчителя повинен мати:

- комунікативні та організаційні здібності, здатність співчувати, співпереживати;
- ціннісні орієнтації, спрямовані на розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, на творчу педагогічну діяльність, навички вирішення конфліктних ситуацій.

У контексті проблеми співпраці фахівців в інклюзивному навчальному закладі доцільно акцентувати на наступних моментах:

1) співпраця асистента вчителя, фахівців, які працюють з дитиною, та батьків – асистент учителя перебуває поряд з учнем під час уроків, позакласних заходів, супроводжує його на додаткові та розвивальні заняття, спостерігає в процесі такого заняття (за потреби), має можливість контактувати з фахівцями, обговорювати важливі питання. Асистент вчителя вислуховує поради фахівців, надає інформацію про дитину, постійно спілкується з батьками учнів, залучає їх до планування роботи та реалізації програм;

2) співпраця асистента вчителя та вчителя – узгодження у роботі асистента вчителя та вчителя є важливою умовою ефективності здійснення освітнього процесу в інклюзивному закладі. Вчитель керує роботою у класі,

асистент вчителя, беручи безпосередню участь у навчально-виховному процесі, здійснює супровід учнів, які мають труднощі у засвоєнні навчального матеріалу. Учитель і асистент разом працюють над плануванням навчальних занять, обговорюють необхідні адаптації/модифікації згідно індивідуального плану (Додаток Б).

Основне у роботі вчителя та асистента – зрозуміти потреби учня та усвідомити необхідність адаптації та модифікації навчального матеріалу, що покращить успішність навчання не лише дитині з особливостями психофізичного розвитку, а й іншим учням класу [50].

Вчителі та асистенти виконують різні ролі задля досягнення спільної мети. Вчителі не повинні «перекладати» всю відповідальність за освіту дитини на асистента. Також учителям не слід повністю брати на себе цю роль, і вони мають бути впевненими, що можуть покластися на допомогу асистентів, коли це буде потрібно. Це потребує обговорень на етапі планування спільної роботи [48].

Існує декілька моделей співпраці асистента вчителя з вчителем класу:

- введення і підтримка;
- паралельне навчання;
- альтернативне навчання;
- навчання в центрах діяльності.

Зупинимось більш детально на кожній:

Ведення і підтримка. Особливістю такої моделі є те, що вчитель проводить урок з усім класом, займаючи при цьому ведучу роль. Асистент вчителя при цьому допомагає дітям з труднощами у навчанні, звертаючи особливу увагу на учнів, які працюють за індивідуальною програмою розвитку. Таким чином, увага асистента вчителя не прикута лише до дитини з особливими освітніми потребами, що дає можливість уникнути певної стигматизації по відношенню до таких дітей.

Альтернативне навчання. Особливістю такої моделі є те, що вчитель працює з більшою частиною учнів класу, а асистент вчителя працює з

групою учнів, які мають труднощі у навчання. До цієї групи учнів можуть залучатися і ті, які з тих чи інших причин не засвоїли тему уроку. Заняття спрямовані на надолуження навчального матеріалу (додаткове навчання, повторення, узагальнення).

Навчання в центрах діяльності. При використанні такої моделі залучаються до навчально-виховного процесу інші фахівці, які погоджують навчальні цілі та розробляють індивідуальну програму розвитку на дитину. Вчитель разом із асистентом планують урок, на якому учні будуть працювати у малих групах-центрах діяльності. Таким чином, у кожному центрі діяльності є помічник, який допомагає учням працювати разом над виконанням спільного завдання. Такий підхід вчить дітей працювати разом, мобілізувати зусилля всіх для досягнення спільної мети.

Паралельне навчання. Вчитель та асистент вчителя планують урок разом, але кожен із них проводить урок самостійно в малих групах або з половиною учнів класу. При використанні цієї моделі можуть залучатися в ролі асистента вчителя і інші представники шкільної команди (логопед, психолог, медичний працівник). Наприклад, при вивченні навчальної дисципліни «Основи здоров'я» тем «Емоції і настрої людини. Як покращити настрої», «Ефективне спілкування. Вміння слухати» може залучатися практичний психолог школи, при вивченні тем «Вітаміни і мікроелементи, їх вплив на здоров'я», «Харчові отруєння. Перша допомога при харчових отруєннях» може залучатися медичний працівник закладу [54].

Таким чином, асистент вчителя здійснює контроль за навчанням учня з особливим освітніми потребами, поступово розширюючи його знання і адаптуючи дитину до навчання в класі. Роль асистента вчителя у навчально-виховному просторі дитини з особливими освітніми потребами (ООП) надзвичайно велика. Виконуючи свою місію, асистент повинен стати для свого підопічного наставником, вихователем, другом, який щохвилини, щосекунди, щомиті поруч. Він розуміє не лише слова і думки дитини, а й її погляд, відчуття, душевний стан.

Висновки до першого розділу

У першому розділі магістерської роботи висвітлено питання характеристики системи інклюзивної освіти, висвітлено роль команди психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями, виокремлено основні функції, завдання та обов'язки асистента вчителя в організації навчально-виховного процесу дітей з інтелектуальними порушеннями.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що в Україні, законодавчо визнано право дітей з особливими освітніми потребами на навчання у закладах за місцем проживання. Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – всі діти – цінні й активні члени суспільства. Навчання в інклюзивних освітніх закладах корисне як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства в цілому. Науковці переконані: інклюзивна освіта для дитини з порушеннями розвитку за всіма параметрами має бути такою самою, як освіта, яку отримують діти без порушень. Йдеться про повну участь у навчанні (залучення) у звичайному (а не сегрегованому) класі, в якому діти з порушеннями проводять більшість часу і беруть участь в усьому, що відбувається в ньому. Водночас, для забезпечення таких умов доцільно застосовувати відповідні адаптації чи модифікації в освітньому середовищі, курикулумі, викладанні. Пріоритетом у галузі освіти дітей з особливими потребами стало нині створення інклюзивного шкільного середовища, в якому всі діти навчаються разом у системі масової освіти за відповідними навчальними програмами, пристосованими до їхніх потреб. Перехід до інклюзії передбачає зміни в усіх аспектах освітньої практики.

Розгляд питання щодо ролі команди психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями, дало підстави вважати, що психолого-педагогічний супровід є досить складним процесом, який потребує тісної співпраці усіх спеціалістів, що приймають участь в

життєдіяльності дитини з особливими освітніми потребами. КППС – це взаємоузгоджена комплексна діяльність фахівців за участі батьків дитини з ООП, спрямована на створення необхідних умов в освітньому процесі, з метою розвитку особистості дитини, засвоєння нею знань, умінь і навичок, її самореалізації та соціалізації. Особливістю діяльності КППС є індивідуальний підхід до вирішення завдань особистісного розвитку, навчання і виховання дитини. Результативність КППС залежить від координованості дій усіх її членів. В основі діяльності КППС є міждисциплінарний підхід, що передбачає взаємодію спеціалістів багатьох галузей (загальна і спеціальна освіта, соціальна педагогіка, психологія тощо) та дає змогу комплексно організувати процеси розвитку, виховання, навчання і соціалізації дитини. Для досягнення найкращого результату соціалізації та навчання дитини надзвичайно важливо сформувати позитивні стосунки між учасниками КППС.

Теоретичний аналіз нормативних джерел засвідчив, що асистент вчителя здійснює контроль за навчанням учня з особливим освітніми потребами, поступово розширюючи його знання і адаптуючи дитину до навчання в класі. Роль асистента вчителя у навчально-виховному просторі дитини з особливими освітніми потребами (ООП) надзвичайно велика. Асистент вчителя повинен мати комунікативні та організаційні здібності, здатність співчувати, співпереживати; ціннісні орієнтації, спрямовані на розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, на творчу педагогічну діяльність, навички вирішення конфліктних ситуацій. Знання особливостей організації такої роботи сприятиме ефективному розвитку дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, що було детально описано у наступних розділах магістерського дослідження.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ І МЕТОДИКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ

2.1. Організація і методика дослідження

Організація та проведення дослідження відбувалося в продовж 2019-2020 рр. і включало три основні етапи, а саме: підготовчий, проведення емпіричного дослідження та узагальнення.

На *підготовчому* етапі нами було проаналізовано спеціальну літературу з проблеми дослідження, визначено її актуальність, об'єкт, предмет, мету та завдання.

На етапі *проведення дослідження* відбувалося вивчення критеріїв особистісного розвитку: мотиваційного, когнітивного та сенсорно-перцептивного; аналіз анкет з дослідження показників мотивації до шкільного навчання та діагностичних робіт дітей з української мови, математики; визначення рівня сенсорно-перцептивної сфери; розроблення моделі забезпечення психолого-педагогічного супроводу, методичні прийоми роботи з дітьми.

На *етапі* узагальнення результатів дослідження відбувалася обробка, аналізу й інтерпретація результатів, внесення відповідних коректив.

Контингент досліджуваних складали діти з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку у кількості 10 чоловік.

База дослідження: Сумський навчально-виховний комплекс «Просперітас».

Для розв'язання поставлених завдань було використано такі методи наукового дослідження: *теоретичні:* аналіз, синтез, конкретизація, узагальнення спеціальної науково-методичної літератури; *емпіричні:*

педагогічне спостереження, педагогічний експеримент; *математичні*: методи математичної статистики.

Розкриємо реалізацію окреслених вище методів дослідження:

Теоретичний аналіз і синтез нами застосовувався під час визначення проблеми пошуку, формулювання завдань дослідження, при підведенні підсумків дослідно-пошукової роботи, формулюванні висновків і рекомендацій.

Використання методу *конкретизації* спрямовувалося на висвітлення конкретного питання у цілісній системі досліджуваного педагогічного явища, збагачення його новими ознаками.

У процесі *узагальнення* інформації, отриманої під час теоретичного аналізу і синтезу відбувався перехід від одиничного до загального, від менш загального до більш загального судження, знання, оцінки.

У нашому експериментальному дослідженні використовувалися і емпіричні методи дослідження, основним з яких був *експеримент*. Термін «експеримент» (від латинського – спроба, дослід) означає науково поставлений дослід, спостереження досліджуваного явища у певних умовах, що дозволяють багаторазово відтворювати його при повторенні цих умов. Експеримент – це спосіб дослідження явищ, процесів шляхом організації спеціальних дослідів, які забезпечують вивчення впливу окремих чинників за умови постійності інших умов або моделювання явищ і процесів на практиці.

Проведення експериментальної роботи у обраному проблемному полі тривало за такими етапами:

- 1) розробили план цілеспрямованого спостереження за об'єктом;
- 2) визначили межі, у яких проходив експеримент;
- 3) створили необхідні умови з урахуванням повторюваності ситуацій, зміни впливу, характеру та умов на об'єкт дослідження;
- 4) провели експеримент;
- 5) проаналізували результати експерименту.

Нами був проведений констатуючий і формуючий етапи дослідження.

Тобто, досліджувані, які брали участь в експерименті, обстежувалися двічі: на початку навчального року (констатувальний етап) і в кінці (формульальний етап). На констатувальному етапі експерименту було поставлено і вирішено такі завдання:

1. Аналіз практики організації психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку;
2. Виявлення рівнів особистісного розвитку за такими критеріями: мотиваційний, когнітивний та сенсорно-перцептивний.

Тобто, констатувальний етап дослідження був спрямований на дослідження трьох критеріїв особистісного розвитку: мотиваційного – показником якого було вивчення рівнів мотивації до шкільного навчання; когнітивного – показниками якого були рівні сформованості знань з математики та української мови та сенсорно-перцептивного – показниками якого були: сприйняття кольору, величини та форми і орієнтація у просторі дітей досліджуваної категорії. За кожним завданням проводився кількісний і якісний аналіз.

Критеріями оцінювання досліджуваних показників стали такі: високий, достатній, середній та початковий. Оцінювання за цими критеріями розглянемо під час методики.

Під час експериментальної роботи нами використовувався метод *спостереження*. Спостереження – це систематичне і тривале фіксування та аналіз особливостей поведінки дитини або протікання його психічних процесів і властивостей особистості. З усіх загальноприйнятих видів спостереження нами було використано такі:

- цілеспрямоване, стандартизоване спостереження, яке було заздалегідь визначено і чітко обмежено в плані того, що спостерігалось;
- час протікання: короткочасне (епізодичне) спостереження за сенсорним розвитком дитини протягом незначного відрізка часу;
- за характером контакту: безпосереднє спостереження, коли дослідник і дитина знаходилися в одному приміщенні;

- характер взаємодії з досліджуваним: стороннє спостереження – дослідник не втручається в діяльність спостережуваних;
- умови здійснення спостереження: польове, яке відбувалося в умовах повсякденного життя;
- за характером фіксації: що констатує спостерігач, який фіксував факти так, як вони є, спостерігаючи їх безпосередньо; оцінює, коли спостерігач не тільки фіксував, але і оцінював факти відносного ступеня їх вираженості за заданим критерієм.

При проведенні вивчення для всіх досліджуваних дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями застосовувалися ідентичні, уніфіковані вимоги, за однаковим стандартом проведення і обробки результатів. Інструкції пред'являлися усно, вивчення проводилось в одних й тих же умовах, приблизно в один і той же час; під час проведення вивчення рівнів даних компонентів: мотиваційного, когнітивного та сенсорно-перцептивного чітко відстежувалися і усувалися чинники, які могли вплинути на поведінку або емоційний стан досліджуваних тощо.

Обробка результатів дослідження відбувалася за допомогою використання методів математичної статистики з використанням формули знаходження середнього арифметичного (формула 2.1).

Формула 2.1

$$x_c = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n}$$

де x_c – середнє значення (арифметичне),

$x_1 + x_2 \dots$ – сума чисел

n – кількість чисел

Виконання діагностичного завдання з виявлення рівнів шкільної мотивації ми оцінювали за 30 бальною системою. Були визначені критерії оцінки результатів виконання завдань в балах, що дало можливість виділення різних рівнів шкільної мотивації. При аналізі матеріалів констатувального

етапу дослідження нами була отримана розгорнена характеристика шкільної мотивації дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. При дослідженні кожної дитини нами використовувалася модифікована методика «Оцінки шкільної мотивації Н. Г. Лусканової» [9].(додаток В)

В методиці вивчення мотивації до шкільного навчання нами було виокремлено десять питань, що відповідають 5 рівням. До кожного поставленого запитання було запропоновано три варіанти відповідей – «Так», «Ні», «Не знаю», кожна з яких оцінювалася відповідно ключам до методики (додаток Г). Після виконання дітьми кожного із питань нами робилися висновки про сформованість досліджуваних показників відповідно до віку дитини.

Розкриємо методику вивчення за кожним із рівнів.

Високий. 25-30 балів – високий рівень шкільної мотивації, навчальної активності.

У таких дітей є пізнавальний мотив, прагнення найбільш успішно виконувати всі пред'явлені школою вимоги. Учні чітко дотримуються всіх вказівок вчителя, сумлінні та відповідальні, сильно переживають, якщо отримують незадовільні оцінки. У малюнках на шкільну тему вони зображують вчителя біля дошки, процес уроку, навчальний матеріал і т.п.

Достатній. 20-24 бали – хороша шкільна мотивація.

Подібні показники мають більшість учнів початкових класів, успішно справляються з навчальною діяльністю. У малюнках на шкільну тему вони також зображують навчальні ситуації, а при відповідях на питання проявляють меншу залежність від жорстких вимог і норм. Подібний рівень мотивації є середньою нормою.

Середній. 15-19 балів – позитивне ставлення до школи, але школа приваблює таких дітей позанавчальною діяльністю.

Такі діти досить благополучно відчують себе в школі, однак частіше ходять в школу, щоб спілкуватися з друзями, з учителем. Їм подобається відчувати себе учнями, мати гарний портфель, ручки, зошити. Пізнавальні

мотиви у таких дітей сформовані в меншій мірі, і навчальний процес їх мало приваблює. У малюнках на шкільну тему такі учні зображують, як правило, шкільні, але не навчальні ситуації.

Початковий. Нижче 14 балів – низька шкільна мотивація. Ці діти відвідують школу неохоче, воліють пропускати заняття. На уроках часто займаються сторонніми справами, іграми. Зазнають серйозних труднощів у навчальній діяльності. Знаходяться в стані нестійкої адаптації до школи. У малюнках на шкільну тему такі діти зображують ігрові сюжети, хоча побічно вони пов'язані зі школою.

Щоб дослідити наявні рівні з когнітивного компоненту, ми аналізували діагностичні роботи дітей зазначеної категорії після першої чверті та в кінці навчального року. Так як досліджуваними були діти з різних класів, відповідно, таблиці з характеристиками особистих досягнень, які діти мають також різні.

Тож, розкриємо ці характеристики для кожного класу, які вивчалися у дітей з інтелектуальними порушеннями з математики та української мови:

Характеристики особистих досягнень дітей першого класу (додаток Г):

1. Математика:

- 1.1. Додає і віднімає числа;
- 1.2. Лічить об'єкти і записує числа;
- 1.3. Порівнює об'єкти та числа;
- 1.4. Розв'язує прості задачі на знаходження суми та різниці;
- 1.5. Орієнтується у просторі, пояснює розташування предметів;
- 1.6. Визначає геометричні форми предметів;
- 1.7. Вимірює довжини об'єктів за допомогою підручних засобів, лінійки.

2. Українська мова

- 2.1. Уважно слухає та розуміє короткі висловлювання;
- 2.2. Вступає в діалог на теми, які викликають зацікавлення;

2.3. Дотримується правил спілкування: привітання, прощання, подяка, прохання, запитання;

2.4. Зрозуміло висловлює власні потреби, відчуття, спостереження;

2.5. Знає літери алфавіту, називає їх;

2.6. Розуміє зміст прочитаного короткого тесту або речення іншим;

2.7. Висловлює власне ставлення до прочитаного короткого тесту або речення, прочитане іншим;

2.8. Виявляє інтерес до читання іншим, відповідає на запитання по змісту тексту або речення;

2.9. Називає і пише рукописні малі й великі літери алфавіту.

Характеристики особистих досягнень дітей другого класу (додаток Д):

1. Математика:

1.1. Переміщує об'єкти в заданих напрямках (справа наліво, зліва направо, зверху вниз, знизу вгору);

1.2. Додає та віднімає числа;

1.3. Розрізняє геометричні площинні та об'ємні фігури за їх істотними ознаками;

1.4. Розв'язує прості задачі на знаходження суми та різниці;

1.5. Вимірює величини за допомогою вимірювальних засобів;

1.6. Класифікує, порівнює, узагальнює об'єкти;

1.7. Будує геометричні фігури, конструює.

2. Українська мова:

2.1. Уважно слухає і розуміє співрозмовника;

2.2. Веде діалог на теми, які викликають зацікавлення;

2.3. Зрозуміло висловлює власні потреби, відчуття, спостереження;

2.4. Списує слова та речення з друкованого та рукописного тексту;

2.5. Читає по складах;

2.6. Переказує, пояснює зміст прочитаного (іншим), побаченого, почутого;

2.7. Висловлює власне ставлення до прочитаного (іншим).

Характеристики особистих досягнень дітей третього класу
(додаток Е):

1. Математика:

- 1.1. Застосовує математику для розв'язання життєвих ситуацій;
- 1.2. Класифікує, порівнює, узагальнює об'єкти;
- 1.3. Здійснює обчислення усно та письмово за допомогою допоміжних матеріалів;

- 1.4. Орієнтується на площині і у просторі;
- 1.5. Розпізнає, креслить, конструює різні геометричні фігури;
- 1.6. Вимірює величини;
- 1.7. Розв'язує прості задачі;
- 1.8. Додає та віднімає числа.

2. Українська мова:

- 2.1. Взаємодіє з іншими усно;
- 2.2. Сприймає, аналізує та переказує короткий текст;
- 2.3. Створює письмові висловлювання за допомогою додаткових матеріалів;
- 2.4. Знаходить і виправляє орфографічні помилки;
- 2.5. Аналізує та редагує власне письмове висловлювання з допомогою;

- 2.6. Читає по складах з відповідною інтонацією;
- 2.7. Пише під диктовку за допомогою допоміжних матеріалів.

Всі ці характеристики оцінювалися за чотирма рівнями:

- 1. Високий – має значні успіхи;
- 2. Достатній – демонструє помітний прогрес;
- 3. Середній – досягає результату з допомогою;
- 4. Початковий – ще потребує уваги і допомоги.

Щодо дослідження сенсорно-перцептивного критерію, то для якісної характеристики ми використовували «Карту спостережень» [20].(додаток Є)

В методиці вивчення стану сенсорно-перцептивного критерію нами було виокремлено три блока завдань: сприймання кольору, форми та величини і орієнтації у просторі. Після виконання дітьми кожного із блоків нами робилися висновки про сформованість досліджуваних показників відповідно до віку та нозології дитини.

Розкриємо методику вивчення за кожним із блоків діагностичних завдань.

1. Сприймання кольору:

«1» – дитина сприймає світ в кольорі.

«2» – дитина розуміє різницю між кольорами (їх відтінками).

«3» – поняття про колір добре засвоєно і використовується в діяльності.

2. Сприймання форми та величини:

«1» – дитина розрізняє, впізнає і зіставляє предмети округлої і багатокутної форми при мануально-зоровому обстеженні. Може назвати хоча б одну форму наочних предметів простої конфігурації (овочі, фрукти, предмети побуту), може дізнатися, співвіднести і назвати елементарну величину.

«2» – дитина може дізнаватися, співвідносити і називати форму простих предметів. Розрізняти поняття «великий», «маленький», «однакові», може порівнювати предмети за формою і величиною.

«3» – дитина може візуально впізнавати і називати форму предметів коло. Квадрат, трикутник в силуетному і контурному зображенні. Може дізнаватися і розрізняти круг. Овал, квадрат і прямокутник. Може виділити задану форму з невеликого безлічі інших форм. Порівнює предмети за величиною, може виділити ряд предметів (3-4) по збільшенню або зменшенню величини. Може вибрати з безлічі предметів різної величини однакові за величиною.

3. Орієнтація у просторі:

«1» – дитина може показати напрямок щодо себе і, за умови розвиненої моторики, рухається в цьому напрямку.

«2» – дитина може правильно позначити словами просторове положення об'єктів навколишнього світу щодо себе (попереду мене дошка, позаду – шафа, праворуч – вікно, зліва – двері).

«3» – дитина може візуально оцінювати відстані, розуміє і використовує в практиці поняття «далі», «ближче», «між» та ін. Легко і спокійно орієнтується в просторі

Порядок оцінки по блокам:

Від 0 до 3 – початковий рівень стану і розвитку функції;

Від 3 до 5 – середній рівень стану і розвитку функції;

Від 5 до 7 – достатній рівень стану і розвитку функції;

Від 7 до 9 – високий рівень стану і розвитку функції.

Початковий рівень (0-3)

Оцінка в межах цього рівня ставиться, якщо дитина не володіє сенсорними еталонами кольору, форми і величини і абсолютно не орієнтується в просторі. Чи не співвідносить і не використовує в діяльності різні сенсорні еталони

Середній рівень (3-5)

Оцінка в межах цього рівня ставиться в тому випадку, якщо дитина може дізнаватися, називати і співвідносити один або кілька сенсорних еталонів. Застосовує в діяльності різні сенсорні еталони з підказками.

Достатній рівень (5-7)

Оцінка в межах цього рівня ставиться дитині, яка може дізнаватися, виділяти, співвідносити і називати сенсорні еталони досить вільно. Достатньо орієнтується у просторі з підказками.

Високий рівень (7-9)

Оцінку в межах цього рівня можна поставити дитині, яка вчинила великий якісний стрибок в сенсорно-перцептивної розвитку, яка може дізнаватися, виділяти, співвідносити і називати сенсорні еталони досить вільно. Коли вона глибоко засвоїла узагальнююче поняття сенсорного еталона та без допомоги орієнтується у просторі.

2.2. Результати констатувального етапу дослідження

З метою виявлення проблем практики реалізації психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку та ролі асистента в ньому, нами було проведено анкетування дітей зазначеної категорії.

Таблиця 2.1

Результати дослідження рівнів сформованості мотиваційного критерію дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку

Рівні	Кількість дітей	%
Високий	-	-
Достатній	1	10
Середній	6	60
Початковий	3	30

За формулою середнього арифметичного нами було виявлено середні показники рівнів сформованості мотиваційного критерію дітей зазначеної категорії, а саме: високого рівня – не було зафіксовано, достатнього – 10 %, середнього – 60 %, початкового – 30 % (рис. 2.1)



Рисунок 2.1 Рівні сформованості мотиваційного компоненту

Таблиця 2.2.

Результати дослідження рівнів сформованості знань з математики

Критерій спостереження	Високий		Достатній		Середній		Початковий	
	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть
Математика	0	0	10	1	70	7	20	2
Узагальнені результати	0	0	10	1	70	7	20	2

Із таблиці 2.2. можна зробити висновок про стан рівнів сформованості знань з математики показали, що високого не має жодна дитина, достатнього рівня досягла одна дитина (10 %), середній виявився у найбільшій кількості дітей – семеро (70 %), а початковий рівень має дві дитини (20 %) (Рис. 2.2.)

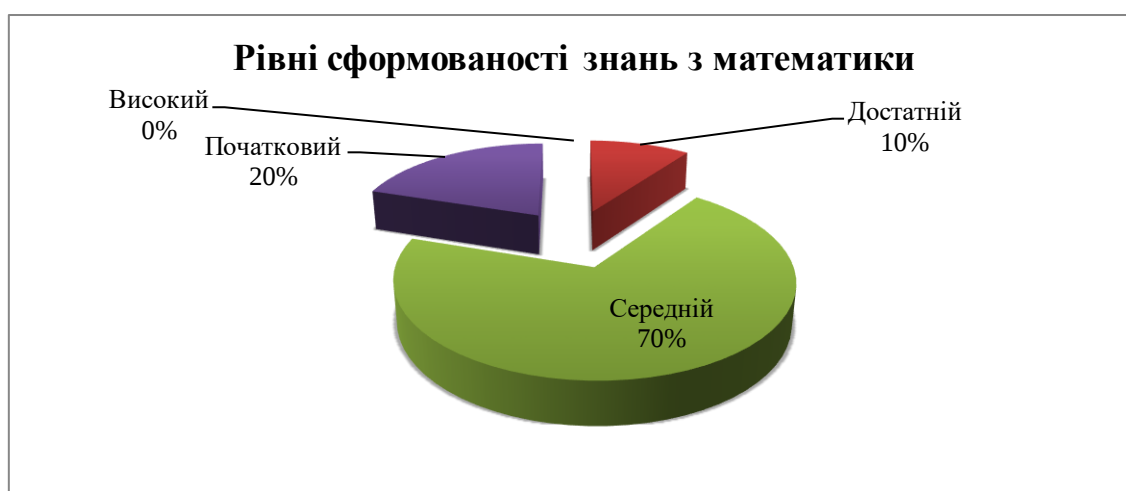


Рисунок 2.2. Рівні сформованості знань з математики

Таблиця 2.3.

Результати дослідження рівнів сформованості знань української мови

Критерій спостереження	Високий		Достатній		Середній		Початковий	
	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть

Українська мова	0	0	10	1	70	7	20	2
Узагальнені результати	0	0	10	1	70	7	20	2

Аналізуючи таблицю 2.3, можна дійти таких висновків щодо рівнів сформованості знань з української мови показали: високого не має жодна дитина, достатнього рівня досягла одна дитина (10 %), середній виявився у найбільшій кількості дітей – семеро (70 %), а початковий рівень має дві дитини (20 %) (Рис. 2.3.)

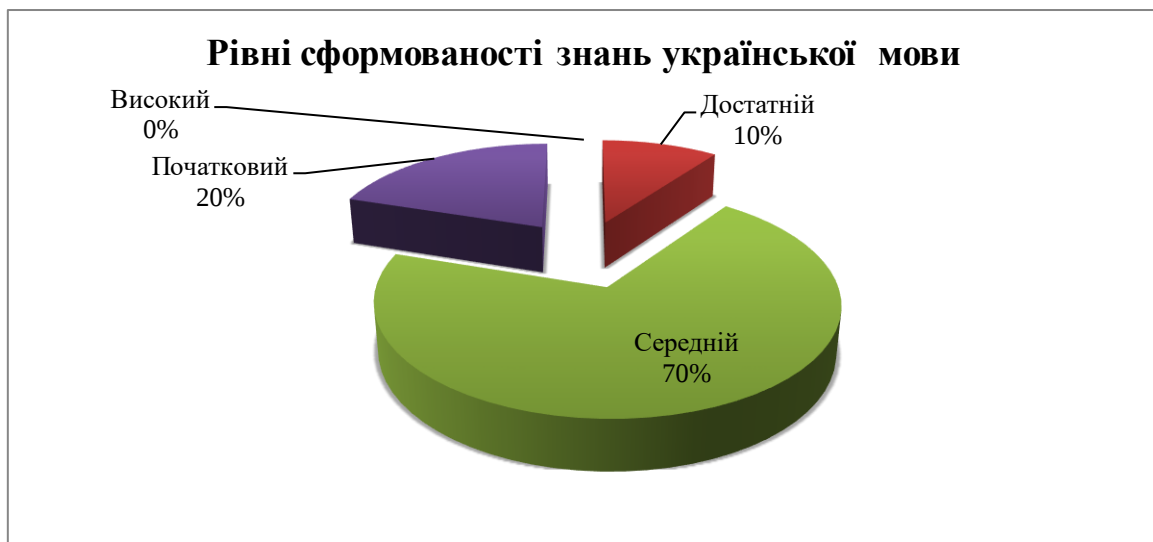


Рисунок 2.3. Рівні сформованості знань з української мови

Досліджуючи стан сенсорно-перцептивного критерію за трьома блоками завдань: сприймання кольору, форми та величини і орієнтації у просторі, ми отримали такі результати.

Таблиця 2.4

Результати дослідження стану сенсорно-перцептивного критерію

Характеристика	Високий		Достатній		Середній		Початковий	
	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть
Сприйняття кольору	0	0	60	6	30	3	10	1
Сприйняття форми та	0	0	60	6	30	3	10	1

величини								
Орієнтація у просторі	0	0	60	6	30	3	10	1
Узагальнені результати	0	0	60	6	30	3	10	1

Результати дослідження стану сенсорно-перцептивного критерію за такими показниками, як: сприйняття кольору, форми і величини та орієнтація у просторі дітей з інтелектуальними порушеннями показали, що високого рівня не має жодна дитина, достатній рівень має 6 чоловік – 60 %, середній має 3 дитини – 30 %, а початковий рівень має одна дитина – 10 % (рис. 2.4)

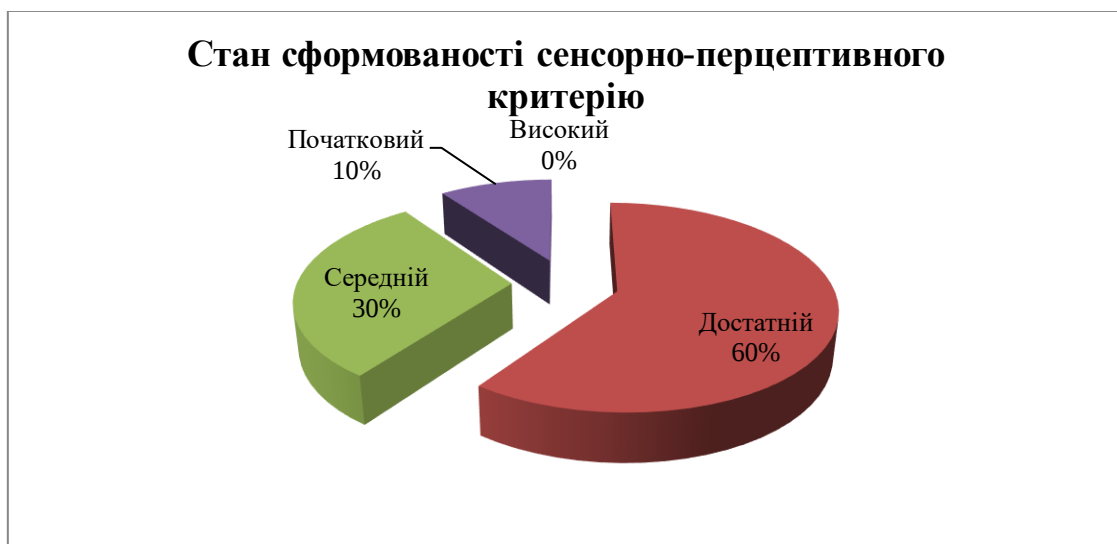


Рисунок 2.4. Стан сформованості сенсорно-перцептивного критерію

Відповідно, до отриманих нами результатів рівнів сформованості критеріїв – мотиваційного, когнітивного та сенсорно-перцептивного ми знайшли середній показник особистісного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, дані якого ми висвітили в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Рівні особистісного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями

Критерій	Високий		Достатній		Середній		Початковий	
	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть

Мотиваційний	0	0	10	1	60	6	30	3
Когнітивний	0	0	10	1	70	7	20	2
Сенсорно-перцептивний	0	0	60	6	30	3	10	1
Узагальнені результати	0		27		53		20	

Проведений аналіз дав сформулювати висновок про те, що у дітей зазначеної категорії високого рівня немає жодна дитина, на достатньому рівні найкраще сформований сенсорно-перцептивний критерій, на середньому – когнітивний, початковому – мотиваційний.

Також, ми отримали такі рівні особистісного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку: високий – не має жодна дитина, достатній – 27 %, середній – 53 %, початковий – 20 % (рис. 2.5)

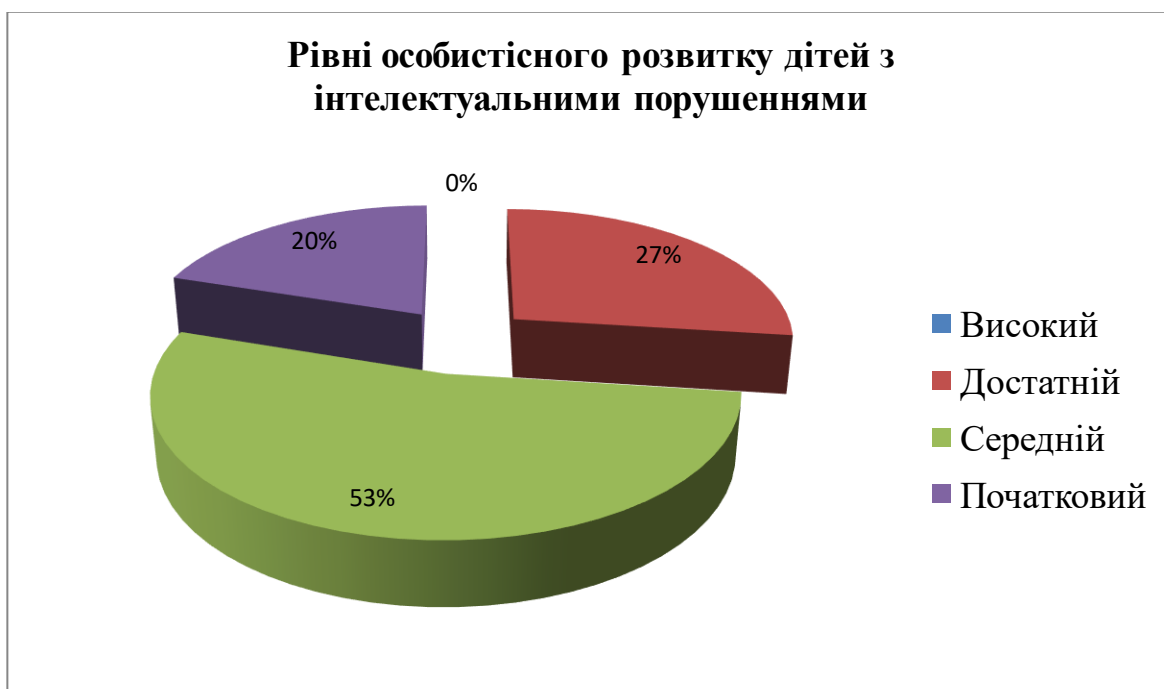


Рисунок 2.5. Рівні особистісного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями

Отже, отримані результати виявлення рівнів сформованості таких досліджуваних нами критеріїв як: мотиваційний, когнітивний та сенсорно-перцептивний, свідчать про необхідність покращення ефективності психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку, як на уроках, так і в позаурочній діяльності.

Висновки до другого розділу

У другому розділі роботи описано організацію експериментального дослідження, методику вивчення та результати проведеного констатувального етапу дослідження.

Нами було виокремлено три критерії особистісного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку, стан сформованості яких ми виявляли:

1. Мотиваційний. Результати дослідження якого показали, що високого рівня не мала жодна дитина, достатнього – 10 %, середнього – 60 %, початкового – 30 %;

2. Когнітивний, де ми досліджували рівні знань з математики, де отримали такі результати: високого не має жодна дитина, достатнього рівня досягла одна дитина (10 %), середній виявився у найбільшій кількості дітей – семеро (70 %), а початковий рівень має дві дитини (20 %); української мови: високий – не має жодна дитина, достатній – 10 %, середній 70 %, початковий – 20 %;

3. Сенсорно-перцептивний, дослідження якого показали, де досліджувалися показники: сприйняття кольору; форми та величини; орієнтації у просторі. Ми отримали такі результати: високого рівня не має жодна дитина, достатній рівень має 6 чоловік – 60 %, а середній рівень три дитини – 30 %, а початковий 3 дитини – 30 %.

4. Дослідивши рівень особистісного розвитку за такими критеріями: мотиваційним, когнітивним та сенсорно-перцептивним, ми знайшли середній їх середній показник на констатувальному етапі дослідження: високий – 0,0 %, достатній – 27,0 %, середній – 53,0 %, початковий – 20,0 %.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ТА РОЛІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В НЬОМУ

3.1. Модель забезпечення психолого-педагогічного супроводу дитини з інтелектуальними порушеннями та роль асистента вчителя в ньому

Для побудови моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями з'ясуємо сутність категорії системи, зазначаючи, що дане поняття грецького походження (*systema* – ціле, складене з частин) і означає упорядковану множину «компонентів, які являють собою структуровані і функціонально пов'язані між собою частини цілого». До загальних ознак феномену системи відносять: цілісність, структурність, функціональність, взаємозв'язок із зовнішнім середовищем, ієрархічність, цілеспрямованість і самоорганізацію.

Розроблена нами модель забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями асистентом вчителя з використанням матеріалу Монтесорі розглядається у контексті педагогічної системи і передбачає об'єднання учасників педагогічного процесу, в якому висувається педагогічна мета і розв'язуються педагогічні завдання, спрямовані на корекцію відхилень дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку.

Розроблена нами модель включає основні блоки та їх структурні елементи. Структура моделі представлена чотирма блоками: цільовим, діагностичним, змістовим та результативно-оцінювальним.

Цільовий блок містив мету, напрями роботи і завдання кожного із цих напрямів, змістовий – методичні особливості проведення та використання певних Монтессорі-матеріалів відповідно до кожного з напрямів роботи, діагностичний – організаційні засади та методику вивчення рівнів особистісного розвитку за показниками: мотиваційним, когнітивним та сенсорно-перцептивним, результативно-оцінювальний – результати проведення діагностичних процедур для визначення ефективності експериментальної моделі, що детально представлено у підрозділі 3.3. Розкриємо сутність кожного із структурних компонентів моделі забезпечення психолого-педагогічного супроводу дитини з інтелектуальними порушеннями.

Метою експериментального дослідження визначено покращення рівнів особистісного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, завдяки впровадженню у процес психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку в умовах закладу з інклюзивним навчанням.

Корекційна робота реалізовувалися за такими завданнями:

1. Підвищення рівнів розвитку мотивації до шкільного навчання;
2. Підвищення рівнів розвитку рівнів знань з математики та української мови;
3. Підвищення рівнів розвитку сенсорно-перцептивної сфери.

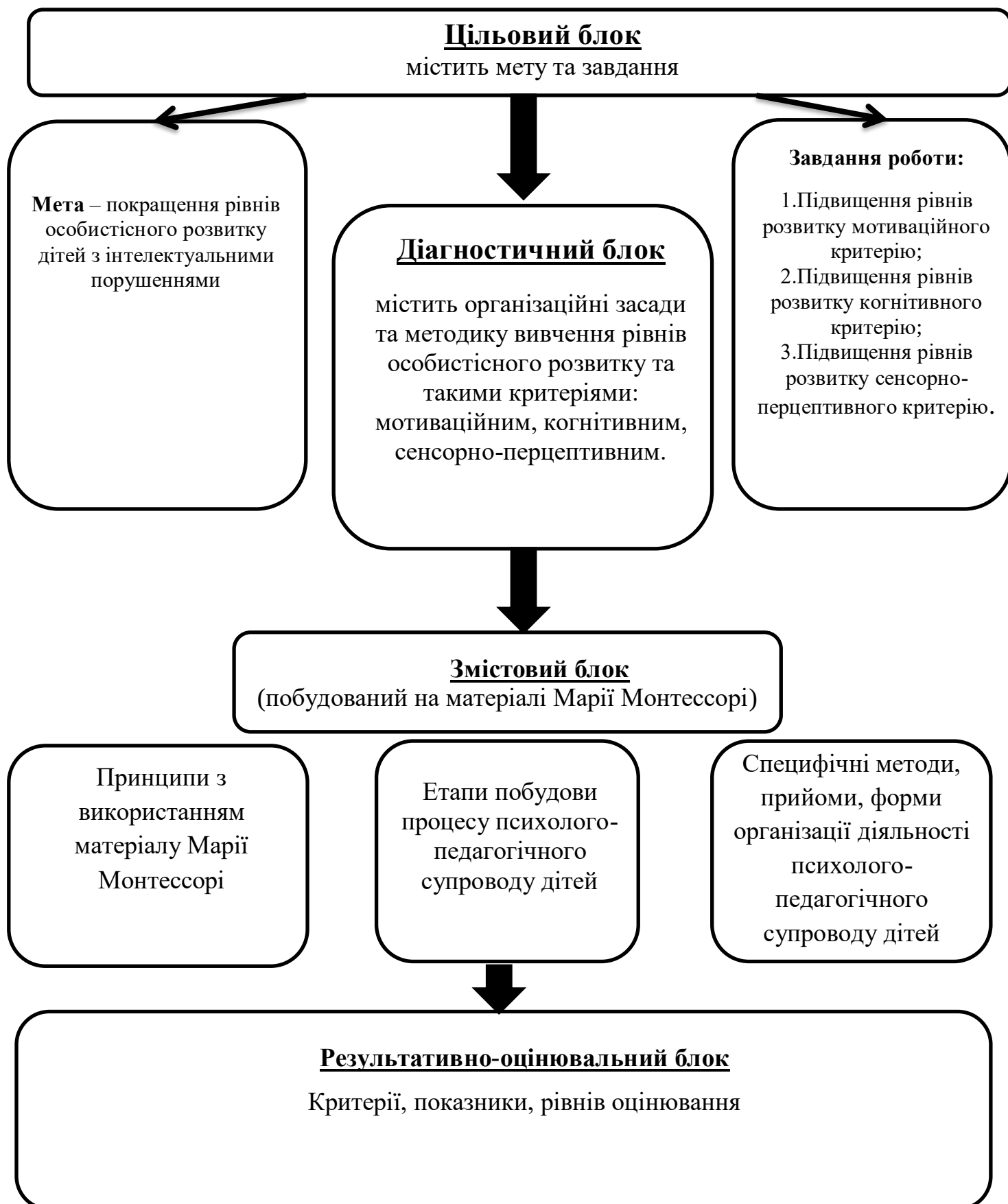
Діагностичний блок містить організаційні засади та методику вивчення рівнів особистісного розвитку та такими показниками: мотиваційним, когнітивним, сенсорно-перцептивним, що детально було представлено у п. 2.1

Змістовий блок включає принципи і етапи побудови процесу психолого-педагогічного супроводу з досліджуваною категорією дітей, а також виділені специфічні методи, прийоми, форми організації діяльності з психолого-педагогічного супроводу, під час якого відбувається цілеспрямований корекційний вплив на досліджувані критерії: мотиваційний,

когнітивний, сенсорно-перцептивний, учнів молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Результативно-оцінювальний блок визначали за критеріями: мотиваційним, когнітивним та сенсорно-перцептивним та рівнями: високий, достатній, середній та початковий.

Модель психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями



Відповідно до кожного завдання роботи було визначено способи реалізації даної моделі. Так, для підвищення рівня мотиваційного критерію дітей ми виконували такі дії:

1. Використовували матеріали-Монтессорі в учбовій діяльності та позаурочній в роботі асистента вчителя:

- Робота з дрібними предметами в мисці з пшоном (квасолею).
- Рамка зі шнурівкою.
- Сортування намистин за кольором, формою, розміром.
- Перекладання намистин пінцетом.
- Викладання візерунка з намистин.
- Ігри з прищіпками.
- Переливання з глечика в глечик.
- Переливання з миски в миску шприцом.
- Переливання з миски в миску гумовою спринцівкою.
- Переливання з миски в миску піпеткою.
- Переливання води через лійку.
- Витискання губки.
- Пересипання з миски в миску ложкою.
- Просіювання через сито.
- Сортировка круп і предметів.
- Плетіння коси.
- Вишивання на картоні.
- Складання мозаїки.
- Підбери кришечку.
- Кольорові доріжки з бісеру.
- Ігри з подушечками.

Використовуються вправи, які допомагають дитині розвинути фонематичний слух і аналізувати звукобуквенний склад слів:

- Гра в перший звук.
- Гра «Початок, середина, кінець».

· Шумові коробочки.

Для роботи з дітьми використовуються матеріали для розвитку мовлення, орієнтовані на розширення словникового запасу (колекція реалістично зображених в зменшеному розмірі об'ємних предметів і набори карток із зображенням цих предметів), матеріали з навчання письма та читання (рамки і вкладиші; обведення і штрихування; шорсткі букви).

Приклад вправ на лінії:

- вправи на координацію мови з рухом;
- вправи на розвиток фонематичних уявлень, навиків звукового аналізу та синтезу (уміння розрізняти голосні та приголосні, виділяти перший та останній звук у слові, закріплення уявлень про тверді та м'які);
- робота над складовою структурою слова (повторення заданого педагогом ритмічного малюнка, ділення слів на склади, визначення кількості складів у слові);
- робота над силою, тембром, висотою голосу;— вправи на розвиток просторового орієнтування (вправо-вліво, вверх вниз, вперед-назад);
- вправи на розвиток координації рухів (повторення за асистентом вчителя послідовності рухів, одночасне виконання вправ лівою та правою рукою, ходьба з предметами);
- імітаційні ігри, які підвищують інтерес, розширюють кругозір спонукають закріпленню матеріалу лексичних тем, автоматизації в мові поставлених звуків. (Наприклад, діти можуть перетворюватися в комарика, бджілку, зображаючи їх політ та звуки, можуть імітувати рухи тварин);
- ігри та пісеньки, які супроводжуються самомасажем для зняття м'язевої напруги. (Під час руху по лінії діти масажують різні частини тілі масажними м'ячиками , пір'їнками, шишками та ін.);
- вправи на релаксацію.
- «Хвилинка тиші» – складова авторської методики М. Монтессорі, яка навчає прийомам самоконтролю, розвиває слухову увагу та сприйняття. Дітям пропонується на протязі хвилини посидіти тихо і послухати звуки за

вікном, у кімнаті, тихі слова асистента вчителя і т.д., а потім тихесенько розповісти про почуте.

- «Математичний планшет»
- «Шумові циліндри»;
- Маніпуляції з заціпками;
- «Біномінальний куб»;
- «Дерев'яні пазли;
- «Золотий банк»;
- Маніпуляції з посудом та сипучими речовинами»;
- «Ароматизовані циліндри»;
- «Доміно з літер»;
- «Ширшаві літери»;
- «Рожева вежа»;
- «Поодинокі рамки»;
- Рамки з шнурівками, гачками, застібками, гудзиками, шпильками,

кнопками і т.д.;

- «Числові штанги»;
- «Кольорові таблички»;
- Стереогностичний мішечок і т.д.

2. Давали дитині право на вибір: з яким матеріалом вона хоче працювати сьогодні.

Для підвищення рівня когнітивного критерію (знань з математики та української мови) на уроках ми використовували:

1. На уроках з математики та української мови асистент вчителя використовував матеріал-Монтессорі, який представлений в додатках Ж та З;

2. При виконанні домашніх завдань на самопідготовці асистент вчителя використовував матеріал-Монтессорі;

3. Давали дитині право на вибір: з яким матеріалом вона хоче працювати сьогодні на уроці.

Для розвитку сенсорно-перцептивного критерію проводилася така робота:

1. На уроках та в позаурочній діяльності асистент вчителя використовував матеріал із «Сенсорної зони» Монтессорі:

- «Блоки з циліндрами-вкладишами»;
- «Кольорові циліндри»;
- «Рожева вежа»;
- «Картки-проекції рожевої вежі»;
- «Коричневі сходи»;
- «Картки-проекції коричневих сходів»;
- «Червоні штанги»;
- «Кольорові таблички»;
- «Шорсткі таблички»;
- «Вагові таблички»;
- «Теплові таблички та пляшечки»;
- «Геометричний комод»;
- «Демонстраційний стенд»;
- «Геометричні тіла»;
- «Конструктивні трикутники» і т.д.

3.2. Специфіка діяльності асистента вчителя у реалізації психолого-педагогічного супроводу дитини з інтелектуальними порушеннями

Інтеграція дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітню школу становить складну проблему, адже саме лише перебування дитини у широкому соціумі – це ще не запорука її успішного навчання та соціалізації. Кінцевий результат значною мірою залежить від

того, які умови для цього створені, а також від наполегливої та цілеспрямованої роботи всіх учасників навчально-виховного процесу [38].

Зазначимо, що розкриття потенційних можливостей дітей з психофізичними порушеннями залежить не стільки від форм навчання (інтернатна чи інклюзивна), хоча вони й визначають різний ступінь соціальної адаптованості, скільки від гнучкості системи спеціальної освіти, рівня та діапазону наданих послуг, які задовольняють їхні потреби (раннє виявлення порушень, єдність діагностики і корекції розвитку, наступність дошкільного, шкільного і після шкільного змісту освіти тощо).

Розкриття потенційних можливостей розвитку визначається також наявністю індивідуальних навчальних планів і програм, спеціального обладнання, спеціальних методик, диференційованістю медичних, логопедичних, соціально-психологічних послуг, творчістю і професійністю вчителя [31].

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

Основними завданнями інклюзивного навчання є:

- здобуття дітьми з особливими освітніми потребами освіти відповідного рівня у середовищі здорових однолітків відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти;
- забезпечення різнобічного розвитку дітей, реалізація їх здібностей;
- створення освітньо-реабілітаційного середовища для задоволення освітніх потреб учнів з особливостями психофізичного розвитку;
- створення позитивного мікроклімату у загальноосвітньому навчальному закладі з інклюзивним навчанням, формування активного міжособистісного спілкування дітей з особливими освітніми потребами з іншими учнями;

- забезпечення диференційованого психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами;
- надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, залучення батьків до розроблення індивідуальних планів та програм навчання [42].

Метою інклюзивного навчання є реалізація права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізація та інтеграція у суспільство, залучення сім'ї до участі у навчально-виховному процесі [46].

Для організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах необхідно створити відповідні умови:

- безперешкодний доступ до території та приміщень навчального закладу, зокрема, для дітей з вадами опорно-рухового апарату, в тому числі для дітей, які пересуваються на візку, та дітей з вадами зору;
- забезпечення навчального закладу необхідними навчально-методичними посібниками, наочно-дидактичними та індивідуальними технічними засобами навчання;
- забезпечення педагогічними кадрами, які володіють методиками роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (зокрема, учителями-дефектологами, учителями інклюзивного навчання (асистентами учителя).

Організовувати навчально-виховний процес таких дітей необхідно у комплексному поєднанні з корекційно-розвитковою роботою відповідно до особливостей психофізичного розвитку дітей.

Зарахування учнів з особливими освітніми потребами до класів з інклюзивним навчанням здійснюється за бажанням батьків або осіб, які їх замінюють, на підставі письмової заяви батьків, відповідно до порядку, встановленого для загальноосвітніх навчальних закладів, та висновку психолого-медико-педагогічної консультації [53].

Для забезпечення ефективності освітнього процесу у класі з інклюзивним навчанням кількість учнів з особливими освітніми потребами становить:

- одна - три дитини із числа дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженим зором чи слухом, легкими інтелектуальними порушеннями тощо;
- не більш як двоє дітей із числа дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення, у тому числі з дислексією, розладами спектра аутизму, іншими складними порушеннями розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку) або тих, що пересуваються на візках [67].

Відповідно до індивідуальних особливостей освітньої діяльності для кожного учня з особливими освітніми потребами складається індивідуальна програма розвитку дитини (ІПР) - документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання, визначає перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини. В індивідуальній програмі розвитку зазначається загальна інформація про учня, наявний рівень знань і вмінь, динаміку розвитку, адаптацію навчального матеріалу, технічні пристосування, додаткові послуги (корекційно-розвиткові заняття), визначені на підставі висновку ІРЦ [78].

Індивідуальна програма розвитку розробляється впродовж 2-х тижнів з моменту початку освітнього процесу групою фахівців (заступник директора з навчально-виховної роботи, учителі, асистент учителя, практичний психолог, соціальний педагог, медичні працівники закладу освіти, дефектолог, логопед тощо) з обов'язковим залученням батьків учня або його законних представників, затверджується керівником загальноосвітнього навчального закладу і підписується батьками або законними представниками та переглядається двічі на рік (у разі потреби частіше) з метою її коригування. Потреба в коригуванні ІПР (або складанні нової) може виявитись необхідною, наприклад, якщо:

- дитина досягла поставленої навчальної мети;
- у дитини виникають труднощі при досягненні визначених цілей;
- виникла необхідність збільшити кількість послуг дитині;
- дитину переводять в інший заклад;
- у дитини спостерігаються проблеми з поведінкою тощо [66].

Участь батьків у розробці ІПР є надзвичайно важливою. Батьки не тільки надають важливу інформацію про особливості розвитку дитини (інформація про стан здоров'я, розвиток, інтереси, особливості поведінки дитини тощо), вони узгоджують ІПР, підписуючи її. Підписання батьками ІПР є обов'язковим і свідчить про те, що вони знають і поділяють навчальні цілі й завдання, визначені на рік; усвідомлюють характер модифікацій та адаптації навчального процесу; а також поінформовані про моніторинг і перегляд індивідуальної програми розвитку. Без підпису батьків ІПР вважається недійсною! При складанні індивідуальної навчальної програми (є частиною ІПР) педагоги в першу чергу аналізують відповідність вимог навчальної програми та методів, що використовуються на уроці, актуальним і потенційним можливостям дитини з особливими освітніми потребами. Формулюючи довгострокову мету, окреслюємо, що має досягти дитина за визначений термін навчання. Її тривалість може бути різною, найчастіше, обмежується одним роком. Визначення довгострокової мети навчання має бути тісно пов'язане з результатами проведеної комплексної оцінки і спиратися на сильні сторони учня. Вона визначає напрямки розвитку дитини у визначений термін і має обов'язково доповнюватися завданнями, які її конкретизують. Завдання мають бути точними, піддаватися вимірюванню, а також такими, щоб їх можна було виконати протягом навчального року, тому треба запитати себе: «Як дитина зможе продемонструвати реалізацію визначених завдань?» При визначенні спеціальних та додаткових послуг, відповідних адаптацій та модифікацій до уваги береться результат комплексної психолого-педагогічної оцінки, наданої ІРЦ [17].

Адаптації/модифікації. При складанні індивідуальної програми розвитку необхідно проаналізувати, які адаптації та модифікації слід розробити для облаштування середовища, застосування належних навчальних методів, матеріалів, обладнання, урахування сенсорних та інших потреб дитини.

Адаптації використовуються в тому разі, коли учень в змозі засвоювати матеріал на рівні вимог освітнього стандарту (навчальної програми), але потребує для цього певних фізичних акомодаций, іншої методики викладання чи застосування іншої форми оцінювання. Адаптація означає зміну методики викладання, типів матеріалів та/або завдань чи продуктів навчальної діяльності, які готує учень. Зокрема, деякі учні з фізичною інвалідністю не можуть писати, а тому мають виконувати письмові завдання з допомогою комп'ютера. Учням, які не бачать, потрібно надавати навчальні матеріали мовою Брайля. Все це – приклади адаптацій. У деяких учнів з особливими потребами можуть бути значні когнітивнопізнавальні труднощі, внаслідок яких вони неспроможні працювати на рівні цілей освітнього стандарту, навіть з використанням адаптацій. Для них матеріал програми потрібно модифікувати [19].

Модифікація – це зміна кількості чи змісту навчальних цілей, яких має досягти учень. Такі зміни здійснюються для забезпечення його навчальних потреб. Важливо, щоб команда дитини попередньо обговорила причини й шляхи застосування таких модифікацій. Також необхідно поінформувати батьків і залучити їх до цього обговорення. Модифікації мають бути прописані в індивідуальному навчальному плані.

На відміну від модифікацій, адаптації змінюють характер подачі навчального матеріалу, не змінюючи зміст або концептуальну складність навчального завдання [33].

Зокрема, можуть використовуватись такі види адаптацій:

- пристосування освітнього середовища (збільшення інтенсивності освітлення в класних кімнатах, де є діти з порушеннями зору; зменшення

рівня шуму в класі, де навчається слабочуюча дитина, забезпечення її слуховим апаратом);

- адаптація навчальних підходів (використання навчальних завдань різного рівня складності; збільшення часу на виконання, зміна темпу занять, чергування видів діяльності);
- адаптація навчальних матеріалів (адаптація навчальних посібників, наочних та інших матеріалів; використання друкованих текстів з різним розміром шрифтів, картки-підказки, тощо) [44].

Невід'ємною складовою процесу розроблення індивідуальної програми розвитку є оцінка динаміки розвитку дитини з особливими освітніми потребами, збирання відомостей про її успіхи (учнівські роботи, результати спостережень педагогів, результати тестів, тощо). Для дітей з особливими освітніми потребами на основі навчального плану розробляється індивідуальний навчальний план (частина ППР) з урахуванням рекомендацій ІРЦ. Навчання дітей у класах з інклюзивним навчанням здійснюється за навчальними планами, програмами, підручниками, посібниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки України для загальноосвітніх навчальних закладів. Схема складання календарно-тематичного планування відповідає загальновизнаній формі. Особливістю освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами є його корекційна спрямованість.

Для проведення корекційно-розвиткових занять в індивідуальній програмі розвитку зазначається кількість годин та напрями проведення корекційно-розвиткових занять, визначені ІРЦ з урахуванням особливостей психофізичного розвитку учня, зокрема:

- 3-5 годин - для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженим зором чи слухом, легкими інтелектуальними порушеннями;
- 5-8 годин - для дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення, розладами спектра аутизму, іншими складними порушеннями розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з

інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку тощо). Години, визначені для проведення корекційно-розвиткових занять, не враховуються під час визначення гранично допустимого тижневого навчального навантаження учнів з особливими освітніми потребами. Кількість годин на тиждень для проведення корекційно-розвиткових занять з кожним учнем встановлюється з урахуванням рекомендацій відповідного ІРЦ. Корекційно-розвиткові заняття регламентуються окремим розкладом, який складає заступник директора з навчально-виховної роботи за участю відповідних спеціалістів, батьків, та затверджується керівником закладу [49].

Корекційно-розвиткові заняття проводяться після закінчення уроків: - у 1-4-х класах до 18.00 год; - у 5-11 (12)-х класах до 19.00 год. Тривалість групового заняття (2-6 осіб з однорідними порушеннями) – 35-40 хв., індивідуального – 20-25 хв. Відповідно до наказу МОН України від 08.06.2018 № 609 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» в закладах загальної середньої освіти створюється та затверджується наказом керівника команда психологопедагогічного супроводу (далі – команда ППС) дитини з особливими освітніми потребами, розробляється положення [68].

Особливістю психолого-педагогічного супроводу є необхідність вирішення завдань особистісного розвитку та виховання дитини в складних умовах модернізації системи, змін в її структурі та змісті. Неабияку роль у цьому відіграє правильний добір прийомів, форм, методів, методик, різноманітних матеріалів за для того, щоб максимально соціалізувати, навчити, виховати дитину з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчального закладу. Саме використання матеріалів-Монтессорі, які представлені у запропонованій нами моделі психолого-педагогічного супроводу сприяють розвитку та корекції психічних процесів, емоційно-вольової сфери, дрібної моторики, що було доведено результатами формуючого експерименту.

Крім Монтессорі-матеріалів забезпечуючи психолого-педагогічний супровід, використовуються ігри, спрямовані на розвиток психічних процесів, що формують у дітей уміння аналізувати предмети за такими ознаками, як колір, форма і величина. Діти вчаться орієнтуватися у 7 кольорах спектру, розрізняти їх відтінки. Вони ознайомлюються з основними геометричними формами (круг, овал, квадрат, прямокутник, трикутник), вчаться підбирати за зразком або за назвою предмети даної форми. Це такі ігри, як: «Домалюй фігуру», «Форми», «Опиши предмет», «Порівняй предмети», «Кольори» та інші. Наступна група ігор спрямована на розвиток уваги: «Муха», «Зроби так само», «Відзнач фігурки», «Заборонене слово». Вони формують у дітей уміння зосереджуватися на явищах дійсності, розвивати стійкість, переключення і розподіл уваги. Використовуються ігри, спрямовані на розвиток пам'яті [6].

Дитина може ставити собі мету – запам'ятати що-небудь, і з більшим або меншим успіхом вчиться підбирати засоби для досягнення поставленої мети. Пам'ять поступово стає довільною. Це такі ігри: «Запам'ятай предмети», «Яка група зникла?», «Що змінилося?», «Додавай і запам'ятовуй», «Вірші і небилиці» та багато інших. Ігри на розвиток логічного мислення: «Продовж ряд», «Знайди зайвий малюнок», «Домалюй фігуру», «Виправ помилку» допомагають дітям вчитися користуватися різноманітними планами, схемами, формують уміння розмірковувати, робити умовисновки у відповідності із законами логіки [12].

Ігри на розвиток творчих здібностей допомагають розвивати уявлення і нестандартне мислення, уміння виражати свої почуття. Для цього потрібно навчитися бачити в кожному предметі усі його сторони, уміти, відштовхуючись від окремої ознаки предмета, будувати образ; не тільки вільно фантазувати, але й направляти свою фантазію, творчі можливості на вирішення різних задач. Це: «Незакінчений малюнок», «Пантоміма для кмітливих», «Придумай історію», «Прямокутне королівство» та багато інших. Використовуються ігри, які допомагають засвоїти навчальний

матеріал, розвивають елементарні математичні уявлення, знайомлять із звуковим аналізом слова, готують руку до оволодіння письмом: «Цікаві кола», «Знайди схему слова», «Вгадай підмет», «Виправ помилку», інші. Правильно підібрані ігри розвивають сприймання, увагу, пам'ять, мислення, а також допомагають у засвоєнні навчального матеріалу. Їх використовують як на уроках, так і на корекційних заняттях. Підбираючи гру, потрібно враховувати вікові та індивідуальні особливості дитини, готовність її до виконання завдань, тип порушення. Майже до кожної гри даються варіанти спрощеного або ускладненого її проведення. Якщо дитина швидко й легко справляється із завданнями, можна запропонувати їй більш складні й, навпаки, у випадку ускладнення, краще більше часу виділити на прості. Виконуючи різні вправи та граючись, діти засвоюють правила поведінки, вчать керувати собою, спілкуватися з дорослими та однолітками, які поширюються і закріплюються у процесі інших видів навчальної діяльності. При навчанні за технологією Монтессорі учні самостійно вибирають завдання, дидактичні матеріали, відповідно до внутрішньої потреби, розумових можливостей та сензитивного періоду. Це сприяє розвитку їх самостійності та незалежності. У процесі виконання обраної роботи в них формуються відчуття відповідальності, вміння обмірковувати свої дії та їх впорядкованість [22].

Використовуючи технологію М. Монтессорі, яка створює реальні можливості для реалізації (інклюзивної) освіти, тому що вона зумовлює відповідний рівень розвитку дитини. Дана технологія набуває важливого значення не тільки для організації особистісно-зорієнтованої педагогічної моделі, але й забезпечує ефективність корекційних впливів. Окремі положення технології М. Монтессорі рекомендуємо впроваджувати в корекційно-навчальну роботу з учнями в умовах закладу з інклюзивною формою навчання. Це сприятиме корекції вад пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери дітей, формуванню соціальної компетентності, що дає змогу досягти успіху в подальшому власному й соціальному житті.

3.3. Результати формувального етапу дослідження

На прикінцевому етапі експериментального дослідження з метою з'ясування ефективності моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями, були запропоновані діагностичні завдання, аналогічні до використаних на констатувальному етапі експерименту.

Результати формувального етапу дослідження засвідчили позитивні зрушення у рівнях сформованості за критеріями: мотиваційним, когнітивним та сенсорно-перцептивним дітей з порушеннями інтелектуального розвитку експериментальної групи, на відміну від результатів дітей із контрольної групи.

Так, результати дослідження рівнів мотивації до шкільного навчання дітей експериментальної групи показав значно вищі результати, ніж рівнів дітей контрольної групи (табл. 3.1.).

Таблиця 3.1.

Порівняльний аналіз результатів дослідження рівнів сформованості мотиваційного критерію на формувальному експерименті контрольної та експериментальної груп

Рівні	Після експерименту (к-ть,%)		
	КГ	ЕГ	Різниця
Високий	0,0%	30,0 %	<30,0 %
Достатній	10,0 %	20,0 %	<10,0 %
Середній	20,0 %	0,0%	0,0%
Початковий	20,0 %	0,0%	0,0%

Отже, проведений експеримент підтвердив достовірність отриманих даних та показав підвищення рівнів сформованості мотиваційного критерію

дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах закладу з інклюзивним навчанням експериментальної групи, на відміну від констатуючої з такою різницею: високого рівня – на 30,0%, достатнього – на 10,0 %.

Зробивши аналіз рівнів сформованості когнітивного критерію (рівнів знань з математики та української мови), ми отримали дані, що показали кращі результати експериментальної групи у порівнянні з даними контрольної за показниками, що представлені в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Порівняльний аналіз результатів дослідження рівнів сформованості когнітивного критерію (знань з математики) на формувальному експерименті контрольної та експериментальної груп

Рівні	Після експерименту (к-ть,%)		
	КГ	ЕГ	Різниця
Високий	0,0%	40,0 %	<40,0 %
Достатній	10,0 %	10,0 %	0,0%
Середній	30,0 %	0,0%	0,0%
Початковий	10,0 %	0,0%	0,0%

Узагальнені результати дослідження рівнів сформованості когнітивного компоненту (знань з математики) показали, що діти експериментальної групи покращили свої дані, порівняно з дітьми контрольної групи з такою різницею: високого рівня – на 40,0 %, що підтверджує ефективність організації і проведення корекційної роботи з розвитку досліджуваного показника.

Порівнюючи рівні сформованості когнітивного критерію (знань з української мови), ми дійшли висновків, які представлені в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Отже, проведений експеримент підтвердив достовірність отриманих даних та показав підвищення рівнів сформованості сенсорно-перцептивного критерію за показниками: сприйняття кольору, форми та величини, просторової орієнтації дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах закладу з інклюзивним навчанням експериментальної групи, на відміну від констатуючої з такою різницею: високого рівня – на <13.3 %, середнього – на 10,0 %.

Підсумувавши дані отримані під час формуючого експерименту по досліджуваними критеріями: мотиваційним, когнітивним та сенсорно-перцептивним, ми отримали середні дані особистісного розвитку дітей зазначеної категорії контрольної та експериментальної груп, які представлені у таблиця 3.5.

Таблиця 3.5

**Порівняльний аналіз результатів дослідження рівнів
сформованості особистісного розвитку на формувальному експерименті
контрольної та експериментальної груп**

Критерій	Високий		Достатній		Середній		Початковий	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційний	0,0%	30,0 %	10,0 %	20,0 %	20,0 %	0,0%	20,0 %	0,0%
Когнітивний	0,0%	35,0 %	15,0 %	10,0 %	25,0 %	0,0%	10,0 %	0,0%
Сенсорно-перцептивний	13,3 %	26,6 %	20,0 %	23,3 %	16,6 %	0,0%	0,0%	0,0%
Різниця	<78,3%		<8,3%		0,0%		0,0%	

Отже, зробивши порівняльний аналіз рівнів сформованості особистісного розвитку дітей контрольної та експериментальної груп та

вирахувавши середнє арифметичне, ми отримали такі результати: високого рівня – на 78,3 %, достатнього – на 8,3 %.

Отримані нами дані свідчать про ефективність запропонованої моделі організації психолого-педагогічного супроводу у напрямі покращення рівнів розвитку таких досліджуваних рівнів у дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку експериментальної групи: мотиваційного, когнітивного та сенсорно-перцептивного.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі роботи подано модель забезпечення психолого-педагогічного супроводу дитини з інтелектуальними порушеннями, розкрито специфіку діяльності асистента вчителя у забезпеченні психолого-педагогічного супроводу та проведено формуючий експеримент, що дало підстави дійти до таких висновків:

1. Модель психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями була спрямована на покращення рівнів особистісного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, завдяки впровадженню у процес психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку в умовах закладу з інклюзивним навчанням, що було доведено даними з формуючого експерименту;

2. Діяльність асистента вчителя у забезпеченні психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями спрямована на корекцію вад пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери дітей, формуванню соціальної компетентності, що дає змогу досягти успіху в подальшому власному й соціальному житті.

3. Зробивши порівняльний аналіз рівнів сформованості особистісного розвитку дітей контрольної та експериментальної груп та вирахувавши середнє арифметичне, ми отримали такі результати: високого

рівня – на 78,3 %, достатнього – на 8,3 %. Отримані нами дані свідчать про ефективність запропонованої моделі організації психолого-педагогічного супроводу у напрямі покращення рівнів розвитку таких досліджуваних рівнів у дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку експериментальної групи: мотиваційного, когнітивного та сенсорно-перцептивного.

ВИСНОВКИ

1. Теоретичний аналіз проблеми дослідження виявив, що забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями є актуальною проблемою сьогодення. принципи врахування інтересів дитини з особливими освітніми потребами; забезпечення раннього вивчення та своєчасної допомоги таким дітям; включення їх у загальноосвітній простір. Асистент вчителя: забезпечує супровід учня з особливими освітніми потребами; здійснює адаптацію навчальних матеріалів з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності учня з особливими освітніми потребами. Психолого-педагогічний супровід — це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачена індивідуальною програмою розвитку. Теоретичний аналіз літературних джерел дозволив довести актуальність проблеми запровадження моделі забезпечення психолого-педагогічного супроводу дитини з інтелектуальними порушеннями.

2. Результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що рівні сформованості особистісного розвитку дітей контрольної та експериментальної груп значно відрізняються та вирахувавши середнє арифметичне, ми отримали такі результати: високого – 0,0 %, достатнього – 27,0 %, середнього – 53,0 %, початкового – 20,0 %. Отримані дані свідчать про необхідність організації психолого-педагогічного супроводу дітей для підвищення рівнів: мотиваційного, когнітивного та сенсорно-перцептивного критеріїв.

3. За результатами констатувального етапу дослідження розроблено і обґрунтовано модель психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями, що включала: цільовий, діагностичний, змістовий та результативно-оцінювальний блоки. цільовий блок містив мету, напрями роботи і завдання кожного із цих напрямів, змістовий – методичні особливості проведення та використання певних Монтессорі-матеріалів відповідно до кожного з напрямів роботи, діагностичний – організаційні

засади та методику вивчення рівнів особистісного розвитку за показниками: мотиваційним, когнітивним та сенсорно-перцептивним, результативно-оцінювальний – результати проведення діагностичних процедур для визначення ефективності експериментальної моделі. Діяльність асистента вчителя була спрямована на розвиток мотиваційного (мотивації до шкільного навчання), когнітивного (знань з української мови та математики) та сенсорно-перцептивного (сприйняття форми, кольору, величини та орієнтації у просторі) критеріїв у під час уроків та позаурочної діяльності з використанням матеріалів Монтесорі.

4. Особливістю психолого-педагогічного супроводу є необхідність вирішення завдань особистісного розвитку та виховання дитини в складних умовах модернізації системи, змін в її структурі та змісті та постійна підтримка асистента вчителя в ньому. Неабияку роль у цьому відіграє правильний добір прийомів, форм, методів, методик, різноманітних матеріалів асистентом вчителя за для того, щоб максимально соціалізувати, навчити, виховати дитину з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчального закладу. Саме використання матеріалів-Монтесорі у роботі асистента вчителя, які представлені у запропонованій нами моделі психолого-педагогічного супроводу що було доведено результатами формуючого експерименту. Тобто, асистент вчителя відіграє ключову роль в реалізації даної моделі.

5. Перевіривши ефективність реалізації моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями в закладі з інклюзивним навчанням та ролі асистента вчителя в ньому, можна зробити висновок про те, що дана модель підвищує особистісний розвиток за такими критеріями: мотиваційним (мотивація до шкільного навчання), когнітивним (знання з математики та української мови) та сенсорно-перцептивним (сприйняття кольору, форми та величини і орієнтація у просторі), за умови реалізації її асистентом вчителя. Так, за результатами формувального етапу дослідження, різниця між рівнями сформованості особистісного розвитку

дітей контрольної та експериментальної груп, вирахувавши середнє арифметичне має такі результати: високого рівня – на 78,3 %, достатнього – на 8,3 %.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів порушеної проблеми.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у визначенні, обґрунтуванні методичних рекомендацій щодо роботи асистента вчителя інклюзивних закладів освіти, на основі порівняння досвіду з іншими країнами і визначення шляхів його підвищення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєва В. І. Особистісно-орієнтовний підхід до дитини в умовах гуманізації освіти. Виховна робота в школі. 2009. № 8. С. 2-5.
2. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : монографія. К., 1998. 199 с.
3. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. посіб. К. : Наш час, 2005. 176 с.
4. Бондаренко Ю., Коваленко О. Досвід інклюзивного процесу освіти у Німеччині. Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : зб. тез доповіді мат-лів VI Міжн. заочної наук.-практ. конф. студентів та молодих учених (20 березня 2019 р., м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 20–23.
5. Вакуліч Т. Соціально-психологічний супровід навчально-виховного процесу дітей з обмеженими можливостями. Профтехосвіта. 2010. № 6 (18). С. 42–47.
6. Городня О. Без покарань і заохочень вчаться діти в єдиному, поки ще, в Україні навчальному закладі школі Монтесорі. Сім'я. 1997. № 2
7. Данілавічюте Е. А. Литовченко Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. К. : Видавнича група «А. С. К», 2012. 335 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
8. Дем'яненко Н. М. Нова педагогічна свідомість і вітчизняний історико-педагогічний досвід. Педагогіка і психологія. 2000. № 2. С. 117–123.
9. Дербеньова А. Г. Усе про мотивацію: схеми, рис., табл.,: посібник для вчителів, студентів педагог. навч. закл. Харків : Основа, 2012. 135 с.
10. Дефектолог : газета / гол. ред. О. Калюжна. 2017. № 11 (131), листопад.
11. Дитина з особливими потребами : Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна педагогіка : журнал / гол. ред. В. Андрєєва. 2018.

12. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник К : Академвидав, 2004. 352 с.
13. Дітям про Конвенцію ООН : про права людей з інвалідністю / Агенство ООН у справах біжінців ; Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. Київ, 2017. 10 с. URL: https://naiu.org.ua/wp-content/uploads/2017/06/Children-book-on-Disabled_Final.pdf
14. Доступність є важливою? Чому / Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. Київ, 2012. 22 с. URL: https://issuu.com/napd/docs/chomu_dostupnist_e_vazhlyvoyu
15. Доступність та універсальний дизайн : навчально-методичний посібник / В. О. Азін, Л. Ю. Байда, Я. В. Грибальський ; Нац. Асамблея людей з інвалідністю України ; Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні». Київ, 2013. 128 с. URL: https://ud.org.ua/images/pdf/Dostupnist_ta_universalniy_dizayn.pdf
16. Дятленко Н. М., Софій Н. З., Мартинчук О. В., Найда Ю. М. Асистент учителя в інклюзивному класі : навчально-методичний посібник / під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. К. : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.
17. Дятленко Н., Софій Н., Кавун Ю. Оцінка впливу інклюзивної моделі освіти на учасників проекту. К. : Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2005. 11с.
18. Засенко В.В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти колекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / за ред. : В. І. Бондаря, В. В. Засенка. К. : Наук. світ, 2006. Вип. 8 С. 85-88.
19. Засенко В.В. Сучасні проблеми теорії і практики навчання дітей з особливими потребам. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-Канадський досвід) = Modern trends of special education development (Canada-Ukraine Experience) : матеріали Міжнародної

конференції. (Київ, 25-26 травня 2004 р.) / за ред.: В.І. Бондаря, Р. Петришина. К. : Наук. світ, 2004. С. 26–30.

20. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Нисневич Л. А. Как помочь «особому» ребенку : книга для педагогов и родителей. 2-е издание. СПб. : Институт специальной педагогики и психологии, 2000. 96 с.

21. Івашина Ю.Л., Сіроштан В.М. Соціальна адаптація дітей з особливими потребами. Шкільний світ. 2004. № 10. С. 10–13.

22. Ільченко А. Становлення особистості М. Монтесорі як гуманіста. Дефектологія. 2005. №4. С. 41–43.

23. Інклюзивна освіта від А до Я : poradnik для педагогів і батьків / укладачі : Н. В. Заєркова, А. О. Трейтак. К., 2016. 68 с.

24. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні : тренінгові модулі. К., 2011. 132 с.

25. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. / Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві ; пер. з англ. К. : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.

26. Інклюзивна освіта: зарубіжний та український досвід : дайджест публікацій / Сумська обл. універс. наук. б-ка ; уклад. Т. І. Барабан. Суми, 2018. 41 с.

27. Інклюзивне навчання: досвід упровадження / упоряд. А. А. Колупаєва ; ред. рада: М. Мосієнко, М. Голубенко, Т. Шаповал, Г. Харук ; авт. кол.: І. Луценко, Д. Романовська, Л. Кирилецька та ін. Київ : ВГ Шкільний світ, 2015. 200 с. (Б-ка Шкільного світу).

28. Інклюзивний простір. Практичні кроки. Спеціалізований тренінг для працівників освітньої сфери. К., 2017. 78 с

29. Інструктивно-методичний лист «Організація навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання» (Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України №1/9-384 від 18.05.2012). URL: <http://www.education-inclusive.com/pravova-osnova>

30. Інструктивно-методичний лист Міністерства освіти і науки України [«Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 н.р.»](#)

31. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів : навчально-методичний посібник. Київ, 2010. 96 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

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

33. Колупаєва А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посібник / МОН України ; НАПН ; Ін-т спец. педагогіки. К. : Науковий Світ, 2010. 196 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

34. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: [монографія]. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

35. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю / Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. Київ, 2017. 64 с. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text

36. Конвенція про права осіб з інвалідністю. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_g71.

37. Концепція інклюзивної освіти / за ред. В. В. Засенка. 2010. URL: <http://www.mon.gov.ua>.

38. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / [ред. кол. : Н. Софій (голова), Л. Артемова, Н. Бібік та ін. ; за ред. І. Єрмакова]. К. : Контекст, 2000. 336 с.

39. Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство : науково-методичний збірник. К. : Контекст, 2000. 265 с.

40. Лещинская Т. Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития : монография. Мн.: НИО, 2003. 232с.
41. Листі МОН молоді та спорту №1/9-675 від 25.09.2012 року «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя». URL: <https://ips.ligazakon.net/document/MUS19094>
42. Лорман Т. Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти. Як перейти від запитання «Чому?» до запитання «Як?». Міжнародний журнал цілісної освіти. 2007. № 2. Т. 3. С. 3–11.
43. Луценко І. «Правові аспекти запровадження інклюзивної освіти в Україні». Початкова школа. 2017. № 3. С. 53–56.
44. Методичне забезпечення діяльності педагогічних працівників дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів щодо роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку : науково-методичний посібник / за ред. Н. І. Клокар, О. В. Чубарук. Біла Церква : КОППОК, 2006. 121 с.
45. Наказу Міністерства освіти і науки України від 20 травня 2016 № 544 «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 4 листопада 2010 року № 1055». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0821-16#Text>
46. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у 21 столітті. Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти. Міжн. Фонд «Відродження», Київ, 2001. С. 2–4.
47. Освітні технології: навчально-методичний посібник / за редакцією О.М. Пехоти. К. : А.С.К., 2003. 255 с.
48. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. К. : «А. С. К.», 2012. 308 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

49. Особлива дитина: навчання і виховання : науковий, навчальний, інформаційний журнал / гол. ред. В. В. Засенко ; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. 2014. № 4 (72), (жовт.-листоп.-груд.). 111 с.

50. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти Наказ МОН № 609 від 08.06.2018 року. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/61107/

51. Павлова Л. Инклюзивному образованию зеленый свет. Ваш шанс. 2018. 4 апр. (№ 14). С. 17 а.

52. Павлова Л. Особенным детям особое внимание. Ваш шанс. 2018. 21 февр. (№ 8). С. 15а.

53. Патрикеева О. О., Софій Н. З., Луценко І. В., Василяшко І. П. Индекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. В. І. Шинкаренко. Київ : Вид. дім «Плеяди», 2011. 96 с.

54. Перехід до інклюзивного навчання дітей з особливими потребами: методичні рекомендації для вчителів загальноосвітніх та спеціальних закладів. Початкова освіта. 2010. листопад. (№ 42). С. 11–18

55. Постанови Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#Text>

56. Працюємо разом: дитина з особливими потребами в школі. Довідник для батьків. Досвід Канади : посіб. К. : Паливода А. В., 2012. 50 с.

57. Прикладна корекційна психопедагогіка: олігофренопедагогіка : навчальний посібник / за ред. О. В. Гаврилова, В. О. Липи. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Мервіс», 2014. 592 с.

58. Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка : навчально-методичний посібник / Н. Б. Адамюк, Л. Є. Андрусишина, О. О. Базилевська та ін. ; НАПН України,

Ін-т спец. педагогіки ; за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої, Н. О. Макарчук, В. І. Макарчук, В. І. Шинкаренко. Київ, 2014. 336 с.

59. Савченко О.Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації початкової освіти. URL:

http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2011_4_1/statti/Savch.htm

60. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник : у 2-х ч.. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. Ч. 2: Навчання і виховання дітей. 224 с.

61. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталості дитини. К. : Знання, 2008. 382 с.

62. Соболев Т. «Диверсифікація роботи психологічної служби». Психолог. 2018. № 5–6. С. 72–80.

63. Спільне викладання в інклюзивному класі : метод. матеріали. / укладач Н. З. Софій. К. : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 70 с.

64. Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Борщевська Л. В., Обухівська А. Г. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників. Кам'янець-Подільський : «Абетка», 1998. 144 с.

65. Стадненко Н. М., Матвєєва М. П., Обухівська А. Г. Нариси з олігофренопсихології. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. 154 с.

66. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів. Резолюція Генеральної Асамблеї ООН № 48/96, прийнята на сорок восьмій сесії ГА ООН 20 грудня 1993 року. К. : ВГСПО «НАІ України», 2003. 40 с.

67. Таранченко О. Ефективні технології викладання в інклюзивній школі. Початкова школа. 2017. № 5. С. 50–53.

68. Тарасун В.В. Інтеграція дітей з особливими потребами в активне життя суспільства. Дефектологія. 2000. № 1. С. 21–27.

69. Тарасун В.В. Філософські засади спеціальної освіти. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. тез доповідей четвертої Міжнар. наук.-практ. конф. К., 2003. С. 9–10.
70. Трикоз С. В. Технології формування навичок обстеження предметів на заняттях з образотворчої діяльності. Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: збірник наукових праць / за ред. Т. В. Сак. К., 2013. Вип. 8. С.119–123
71. Уолш К. Б. Особистісно орієнтоване навчання дітей 8-10 років. К. : Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2000. 198 с.
72. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. 2-е вид., випр. і доп. К. : Академвидав, 2006. 560 с. (Альма-матер)
73. Цікото Г. В. Проблема розумового розвитку дітей. М. : Новий час, 2000. 294 с.
74. Швед М. Основи інклюзивної освіти : підручник. Львів : Укр. католицький ун-т, 2015. 360 с.
75. Шевкун М., Давиденко О. Авторська корекційно-розвивальна програма розвитку психічних процесів: для дітей із особливими освітніми потребами в системі інклюзивної освіти. Психолог. 2018. № 7–8. С. 64–82 ; № 9–10. С. 74–94 ; № 11–12. С. 78–96.
76. Шевцов А.Г. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я : монографія. К. : НТІ « Інститут соціальної політики», 2004. 240 с.
77. Ямчук Н. «Досвід впровадження інклюзії в школі навчання дітей з особливими потребами». Дефектолог. 2018. № 4. С. 16–27.
78. Ярмаченко М. Д. Основні віхи становлення і розвитку дефектологічної науки в Україні. Інтеграція аномальної дитини в сучасну систему соціальних відносин : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. К., 1994. С. 3–12.

ДОДАТКИ

Додаток А

Функції учасників Команди супроводу

Учасники	Функції
Адміністрація закладу освіти (Директор, заступник директора з навчально-виховної роботи)	- організація роботи Команди супроводу; - формування складу Команди супроводу; - призначення відповідальної особи по координації розробки ІПР; - контроль виконання висновку ІРЦ; - залучення фахівців ІРЦ для надання психолого-педагогічних послуг дітям з ООП; - забезпечення розгляду ІПР педагогічною радою, а також затвердження наказом керівника; - оцінка діяльності педагогічних працівників, залучених до реалізації ІПР; - залучення батьків (законних представників) до розробки ІПР; - моніторинг виконання ІПР; - контроль за виконанням завдань Команди супроводу.
Практичний психолог	- психологічний супровід дитини з ООП; - надання рекомендацій, консультацій та методичної допомоги педагогічним працівникам закладу освіти у роботі з дитиною з ООП; - проведення консультацій з батьками дитини з ООП; - сприяння формуванню психологічної готовності в учасників освітнього процесу до взаємодії в інклюзивному середовищі з дитиною з ООП; підготовка звіту про результати надання психологічних послуг дитині із зазначення динаміки її розвитку.
Соціальний педагог	- соціально-педагогічний патронаж здобувачів освіти і їх батьків (законних представників). - виявлення соціальних питань, які потребують негайного вирішення, при потребі, направлення до відповідних фахівців з метою надання допомоги; - вивчення соціальних умов розвитку дітей з ООП; - планування і реалізація завдань соціалізації

		здобувачів освіти, адаптації їх у новому колективі і соціальному середовищі, надання допомоги дітям і сім'ям, що знаходяться у складних життєвих обставинах або потребують посиленої педагогічної уваги; - проведення індивідуальної роботи з дітьми з ООП, залучення їх до роботи в гуртках, секціях та інших об'єднаннях; - надання рекомендацій учасникам освітнього процесу щодо шляхів ефективної інтеграції дитини з ООП в колектив однолітків, формування позитивного мікроклімату в дитячому колективі; - захист прав дітей з ООП, за відповідним дорученням представлення їхніх інтересів у правоохоронних і судових органах та інших організаціях;
Вчитель класів/ керівник	початкових класний	- забезпечення освітнього (виховного) процесу дитини з ООП; - виконання ролі координатора в процесі розробки ППР та у визначенні кінцевих цілей навчання; - інформування учасників Команди супроводу про особливості навчально-пізнавальної діяльності дитини, її сильні сторони та потреби, про результати виконання дитиною навчальної програми; - надання рекомендацій педагогічним працівникам щодо технологій, що показали ефективність в освітньому процесі; - контроль за наданням психолого-педагогічних послуг дитині з ООП згідно з ППР; - підготовка індивідуального навчального плану та/(або)індивідуальної навчальної програми; - визначення спільно з іншими педагогічними працівниками рівня досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ППР, на початку кожного півріччя; - створення належної моральної атмосфери взаємин в класі (вчитель/вихователь-дитина, дитина-дитина і т.д.); - консультування батьків (законних представників) про стан засвоєння освітньої програми дитиною з ООП.
Вчителі предметів		- забезпечення освітнього (виховного) процесу

	дитини з ООП; - інформування учасників Команди супроводу про результати досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ІПР за відповідним предметом навчання; - розробка індивідуального навчального плану та індивідуальної навчальної програми, адаптація навчального матеріалу відповідно до потенційних можливостей дитини з ООП; - створення належної моральної атмосфери взаємин в класі (вчитель/вихователь-дитина, дитина-дитина і т.д.); - консультування батьків (законних представників) про стан засвоєння освітньої програми дитиною з ООП.
Асистент вчителя	- допомога в організації освітнього (виховного) процесу дитини з ООП, - участь у розробці ІПР; - участь у підготовці індивідуального навчального плану та/(або) індивідуальної навчальної програми; - адаптація навчальних матеріалів з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами; - спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб; - здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП; - оцінка спільно з вчителем/вихователем рівня досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ІПР; - підготовка інформації для учасників засідання ІПК за результатами спостереження за дитиною щодо її індивідуальних особливостей, інтересів та потреб; - консультативна допомога батькам (законним представникам), педагогічним працівникам;
Медична сестра	- інформування учасників Команди супроводу про стан здоров'я дитини та її психофізичні особливості; - за необхідністю збір додаткової інформації від батьків, осіб, які їх замінюють, закладу охорони

	здоров'я стосовно стану здоров'я дитини.
Вчителі—дефектологи (вчитель-логопед, сурдопедагог, тифлопедагог, олігофренопедагог), вчитель лікувальної фізкультури, фахівці ІРЦ	- надання корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП, згідно з ІПР; - оцінка розвитку дитини згідно кваліфікації з метою вивчення її потенційних можливостей та потреб; - надання рекомендацій педагогічним працівникам щодо технології для досягнення кінцевих цілей навчання, визначених в ІПР; - підготовка звіту про результати надання корекційно-розвиткових послуг дитині з зазначенням динаміки її розвитку, згідно з ІПР.

**Таблиця обов'язків вчителя, асистента вчителя, діяльності, яку
вони виконують спільно**

Обов'язки вчителя	Спільна робота вчителя та асистента вчителя	Обов'язки асистента вчителя
Оцінювання Оцінити навчальні потреби на основі даних про клас та про учнів, в тому числі з ООП	• Обговорити можливості учня з ООП, його сильні та слабкі сторони. Відвідувати зустрічі зі складання ІНП, ППР.	• Вести спостереження за особливостями психофізичного розвитку учня з ООП. Відвідувати зустрічі зі складання ІНП, ППР.
Розробка програми Розробити програму навчання на основі робочого плану та індивідуальних освітніх потреб учня, розглянути альтернативи.	• Обговорити бажані результати для учня. Обговорити освітні, поведінкові та емоційні цілі. Участь у розробці ІНП, ППР учня з ООП	• Підготувати індивідуальний навчальний план (ІНП), індивідуальну програму розвитку (ППР). Оновлювати інформацію про учнів та ІНП, ППР.
Планування • Спланувати роботу на уроці та відібрати ресурси. • Вибрати належний вид роботи згідно з ІНП. • Визначити пріоритети	• Обговорити підготовку матеріалу та зміну навчального плану з огляду на потреби учня	• Допомогти у доборі та складанні матеріалів, у розробці візуальних засобів, надати іншу подібну допомогу вчителю
Спостереження • Розробити чітку систему організації навчально-виховного процесу в інклюзивному класі та очікувань щодо навчальних можливостей учня з ООП. • Працювати відповідно до розробленої системи	• Регулярно зустрічатись, щоб обговорити досягнення учня з ООП. • Обговорити реальний етап навчальних досягнень учня з ООП, його відповідність очікуванням, виконання ІНП, ППР	• Працювати відповідно до системи організації навчально-виховного процесу в інклюзивному класі, правил поведінки та очікувань

		можливостей учнів з ООП, його ІНП. Документувати та звітувати вчителю (за потреби)
Навчання - Виконувати плай уроку, проводити навчання згідно з цим планом. - Спостерігати за процесом навчання, за потреби допомагати учням з ООП. - Залучати учнів з ООП до виконання окремих видів діяльності спільно з класом. - Моделювати навчальні методи та належну мову. - Надати асистентам ресурси	- Чітко висловити результати та обмінятись досвідом. - Обговорити конкретні стратегії, діяльність та результати, виконання завдань ІНП. - Обговорити розташування робочого місця. - Обговорити необхідність гнучкого розкладу відвідування уроків учнями з ООП	- Проводити додаткове пояснення учням з ООП, адаптувати завдання, враховуючи можливості учня з ООП, корегувати їх навчальну діяльність. - Спостерігати за їх діяльністю. - Формувати та сприяти закріпленню конкретних умінь, навичок. - Сприяти розвитку зв'язного мовлення учнів з ООП (під керуванням учителя) - Вести спостереження, надавати вчителю об'єктивну інформацію щодо навчальної діяльності учнів з ООП
Оцінка - Слідкувати за прогресом учнів з ООП та оцінювати його. - Слідкувати за виконанням ІНП	- Обговорити спостереження. - Обмінятись інформацією. - Обговорити пропозиції щодо доповнення ІНП, ППР (чи внесення змін)	- Спостерігати за поведінкою учнів та надавати інформацію вчителю. - Збирати та записувати дані для подальшої оцінки учня,

		внесення доповнень до ІНП. • Вносити пропозиції вчителю щодо завдань, розроблених для учня з ООП
Звітування • Звітувати перед батьками та шкільною командою	• Обговорити інформацію про учня. • Дотримуватися конфіденційності	Звітувати перед вчителем щодо сильних сторін учня з ООП, його досягнень та потреб. • Звітувати перед вчителем стосовно поведінки учня та наслідків
Мати інформацію про поточний стан справ	• Обговорювати інформацію про поточний стан справ	Брати участь у підготовці інформації про поточний стан справ

Анкета для оцінки рівня шкільної мотивації Н. Лусканової

1. Тобі подобається в школі?	Так	Ні	Не знаю
2. Ти з радістю ідеш в школу ?	Так	Ні	Не знаю
3. Якщо вчитель скаже, що можна не приходити в школу, то ти б пішов до школи?	Так	Ні	Не знаю
4. Тобі подобається, коли у вас відмінюють уроки?	Так	Ні	Не знаю
5. Ти б хотів, що тобі не задавали домашнє завдання?	Так	Ні	Не знаю
6. Ти б хотів би, щоб в школі залишились одні перерви?	Так	Ні	Не знаю
7. Чи розповідаєш про школу батькам?	Так	Ні	Не знаю
8. Ти б хотів, щоб у тебе був інший вчитель?	Так	Ні	Не знаю
9. У тебе в класі багато друзів?	Так	Ні	Не знаю
10.Тобі подобаються твої однокласники?	Так	Ні	Не знаю

Ключ до діагностичної методики «Оцінка шкільної мотивації»**Н. Лусканової**

№ запитання	Бал за 1 відповідь (Так)	Бал за 2 відповідь (Ні)	Бал за 3 відповідь (Не знаю)
1	1	3	0
2	0	1	3
3	1	0	3
4	3	1	0
5	0	3	1
6	1	3	0
7	3	1	0
8	1	0	3
9	1	3	0
10	3	1	0

Бланк оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами І класу

Характеристика результатів навчання		Рівні оцінювання за результатами діагностичних робіт			
		Високий Має значні успіхи	Достатній Демонструє помітний прогрес	Середній Досягає результату з допомогою	Початковий Ще потребує уваги та допомоги
Математика					
1.1.	Додає і віднімає числа				
1.2.	Лічить об'єкти і записує числа				
1.3.	Порівнює об'єкти та числа				
1.4.	Розв'язує прості задачі на знаходження суми та різниці				
1.5.	Орієнтується у просторі, пояснює розташування предметів				
1.6.	Визначає геометричні форми предметів				
1.7.	Вимірює довжини об'єктів за допомогою підручних засобів, лінійки				
Українська мова					
2.1.	Уважно слухає та розуміє короткі висловлювання				
2.2.	Вступає в діалог на теми, які викликають зацікавлення				
2.3.	Дотримується правил спілкування: привітання, прощання, подяка, прохання, запитання				
2.4.	Зрозуміло висловлює власні потреби, відчуття, спостереження;				
2.5.	Знає літери алфавіту, називає їх;				
2.6.	Розуміє зміст прочитаного короткого тесту або речення іншим				
2.7.	Висловлює власне ставлення до прочитаного короткого тесту або речення, прочитане іншим				
2.8.	Виявляє інтерес до читання іншим, відповідає на запитання по змісту тексту або речення				
2.9.	Називає і пише рукописні малі й великі літери алфавіту				

**Бланк оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми
потребами II класу**

Характеристика результатів навчання		Рівні оцінювання за результатами діагностичних робіт			
		Високий Має значні успіхи	Достатній Демонструє помітний прогрес	Середній Досягає результат у з допомогою	Початковий Ще потребує уваги та допомоги
Математика					
1.1.	Переміщує об'єкти в заданих напрямках (справа наліво, зліва направо, зверху вниз, знизу вгору)				
1.2.	Додає та віднімає числа				
1.3.	Розрізняє геометричні площинні та об'ємні фігури за їх істотними ознаками				
1.4.	Розв'язує прості задачі на знаходження суми та різниці				
1.5.	Вимірює величини за допомогою вимірювальних засобів				
1.6.	Класифікує, порівнює, узагальнює об'єкти				
1.7.	Будує геометричні фігури, конструює				
Українська мова					
2.1.	Уважно слухає і розуміє співрозмовника				
2.2.	Веде діалог на теми, які викликають зацікавлення				
2.3.	Зрозуміло висловлює власні потреби, відчуття, спостереження				
2.4.	Списує слова та речення з друкованого та рукописного тексту				
2.5.	Читає по складах				
2.6.	Переказує, пояснює зміст прочитаного (іншим), побаченого, почутого				
2.7.	Висловлює власне ставлення до прочитаного (іншим)				

**Бланк оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми
потребами III класу**

Характеристика результатів навчання		Рівні оцінювання за результатами діагностичних робіт			
		Високий Має значні успіхи	Достатній Демонструє помітний прогрес	Середній Досягає результат у з допомогою	Початковий Ще потребує уваги та допомоги
Математика					
1.1.	Застосовує математику для розв'язання життєвих ситуацій				
1.2.	Класифікує, порівнює, узагальнює об'єкти				
1.3.	Здійснює обчислення усно та письмово за допомогою допоміжних матеріалів				
1.4.	Орієнтується на площині і у просторі				
1.5.	Розпізнає, креслить, конструює різні геометричні фігури				
1.6.	Вимірює величини				
1.7.	Розв'язує прості задачі				
1.8.	Додає та віднімає числа				
Українська мова					
2.1.	Взаємодіє з іншими усно				
2.2.	Сприймає, аналізує та переказує короткий текст				
2.3.	Створює письмові висловлювання за допомогою додаткових матеріалів				
2.4.	Знаходить і виправляє орфографічні помилки				
2.5.	Аналізує та редагує власне письмове висловлювання з допомогою				
2.6.	Читає по складах з відповідною інтонацією				
2.7.	Пише під диктовку за допомогою допоміжних матеріалів.				

«Карта спостереження стану сенсорно-перцептивної сфери»

Зинкевич-Євстигнесва Т. Д., Нисневич Л. О.

П.І.Б. учня _____

Клас _____

Критерії спостереження/ завдання	Бали		
	1	2	3
1. Сприйняття кольору			
2. Сприйняття форми і величини			
3. Орієнтація у просторі			

Використання Монтессорі-матеріалів на уроках математики

№	Зміст навчального матеріалу	Рекомендовані вправи за системою Монтессорі	Спрямованість корекційно-розвиткової роботи
1.	Ознаки предметів: колір, форма, розмір. Співвідношення «однакові-різні». Порівняння предметів за певною ознакою (на основі практичних вправ із предметами)	Кольорові таблички.	Правильний підбір і знання кольорових відтінків, розвиток дрібної моторики.
2.	Геометричні фігури: коло, трикутник, чотирикутник.	Геометричний комок.	Впізнання геометричних фігур. Розвиток дрібної моторики, зорової пам'яті.
3.	Поняття: великий-малий, більший-менший, однакові за розміром; довгий-короткий, довший-коротший, однакові за розміром; товстий-тонкий, товщий-тонший, однакові за товщиною на основі порівняння предметів. Способи порівняння (прикладання, накладання). Використання термінів для позначення розмірів предметів у процесі їх порівняння. Класифікація предметів за даними ознаками.	Рожева башта. Червоні штанги. Коричнева драбина.	Формування понять «великий – маленький». Розвиток моторики, координації рухів, вміння впорядковувати предмети. Формування понять «довгий – короткий». Розвиток моторики, координації рухів, формування порядкових структур, підготовка до роботи з числовими штангами. Формування понять "товстий – тонкий". Розвиток моторики, координації рухів, формування порядкових структур.
4.	Кількість і лічба Лічба предметів у різному напрямку і просторовому розташуванні. Лічба на слух, на дотик, рухів.	Числові штанги з табличками чисел	Ознайомлення з кількістю, метричною системою. Побачити взаємозв'язок між кількістю

	Долічування і відлічування предметів по одному з називанням результату.		символами.
5.	Співвіднесення числа і кількості предметів. Цифри. Порядкова лічба предметів у межах 10. Знаходження предмета за його порядковим номером. Лічба предметів. Називання чисел на заданому числовому відрізку в прямому і зворотньому порядках.	Цифри з шорсткого паперу. Числові штанги з табличками чисел.	Ознайомлення цифрами, зв'язок назв чисел з символами, підготовка до написання цифр. Ознайомлення кількістю, метричною системою. Побачити взаємозв'язок між кількістю символами.
6.	Назва, послідовність і позначення перших десяти чисел натурального ряду. Називання сусідніх чисел даного числа (попереднє і наступне); розуміння виразів: «перед», «після», «між». Порівняння чисел (рівні, нерівні, більше, менше). Склад чисел у межах 10. Уміння ілюструвати різні випадки складу чисел на наочних посібниках.	Цифри з шорсткого паперу. Числові штанги з табличками чисел.	Ознайомлення кількістю, метричною системою. Побачити взаємозв'язок між кількістю символами. Розвиток умінь порівнювати числа, кількості предметів. Впізнавати множини чисел розбиті на одиниці. Вивчити послідовність Цифр.
7.	Додавання і віднімання. Практичні дії з предметами, які розкривають суть додавання і віднімання, як підготовка до ознайомлення учнів із відповідними арифметичними діями. Додавання і віднімання	Групові ігри з числовими штангами Веретена. Числові штанги з табличками чисел. Групові ігри з числовими штангами «Золотий банк»	Ознайомлення кількістю, метричною системою. Побачити взаємозв'язок кількості і символів.

Використання Монтессорі-матеріалів на уроках української мови

№	Зміст навчального матеріалу	Рекомендовані вправи за системою Монтессорі	Спрямованість корекційно-розвиткової роботи
1.	Слухання і розуміння усного мовлення Сприймання на слух усного мовленнєвого матеріалу (речень, слів, звуків, невеликих текстів). Сприймання на слух та виконання інструкцій.	Розвиток мовлення за системою Монтессорі: - спілкування під час спільної діяльності; - «Бесіди у колі»; - «Ігри у колі» для розвитку мовлення і соціалізації дітей; - «Ігри-розповіді» та «Ігри-запитання»;	Розвиток усного мовлення. Формування правильної звуковимови. Розвиток умінь слухання та розуміння усного мовлення. Розвиток слухового сприймання. Збагачення словникового запасу. Формування граматичного ладу мовлення.
2.	Говоріння Відтворення вивчених напам'ять невеликих віршів, загадок, скоромовок тощо. Побудова запитань і відповідей за текстом, малюнком, ситуацією. Розігрування діалогу ситуативного характеру.	Розвиток мовлення за системою Монтессорі. Рухомий алфавіт	Розвиток усного мовлення. Стимулювання мовленнєвої активності. Розвиток логічної послідовності висловлювання. Розвиток пам'яті, виразності усного мовлення. Формування усвідомленого сприйняття графеми.
3.	Читання Позначення звуків буквами. Ознайомлення з буквами, які позначають голосні та приголосні звуки. Читання слів з	Методика читання за системою Монтессорі. Букви із шорсткого Паперу	Позначення звуків буквами. Викладання слів, читання. Формування навичок звуко-буквеного аналізу. Розвиток умінь

	поступовим ускладненням їхньої звуко-складової структури. Розвиток навичок складового читання і читання цілими словами		пов'язувати форму букви з її звучанням; запам'ятовування графічного зображення букв та їхніх назв.
4.	Письмо Відтворення навчання правильного руху руки під час штрихування, малювання візерунків, зображення графічних фігур.	Букви із шорсткого паперу Металеві рамки і фігури-втулки.	Розвиток дрібної моторики; кінестетичних уявлень. Розвиток уміння пов'язувати форму букви з її звучанням; розвиток дрібної моторики. Розвиток координації рук і очей.