

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П.ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ДУТКОВСЬКА Роксолана Вікторівна

УДК 376.091.31.042-056.313-053.5

**ДИСЕРТАЦІЯ
КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ІНДИВІДУАЛЬНОГО
НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ
ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Р.В. Дутковська

Науковий керівник:

Миронова Світлана Петрівна
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Дутковська Р.В. Корекційно-педагогічний супровід індивідуального навчання молодших школярів з порушеннями пізнавальної діяльності. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2021 рік.

Дисертаційне дослідження присвячене проблемі організації корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання молодших школярів з порушеннями пізнавальної діяльності.

Актуальність дисертаційного дослідження зумовлена тим, що вимоги сучасного суспільства до розвитку дитини значно зросли, тому дитина з ООП потребує не лише корекційної допомоги, а спеціально організованого корекційно-педагогічного супроводу, що передбачає комплексну, глибоку та безперервну роботу з дитиною, у якій крім вчителя і учня задіюється команда фахівців, батьки. Частина учнів з порушеннями пізнавальної діяльності не можуть відвідувати школу через супутні проблеми зі здоров'ям, складні порушення розвитку, тому відповідним для них є індивідуальне навчання. У вітчизняній корекційній педагогіці проблема корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання дітей з порушеннями пізнавальної діяльності ще системно не вивчалась.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- вперше: визначена сутність поняття «корекційно-педагогічний супровід індивідуального навчання» та його складові; визначені умови забезпечення корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання молодших школярів з порушеннями пізнавальної діяльності; розроблено критерії, показники і рівні сформованості навчальної діяльності; розроблено зміст і методи корекції навчальної діяльності учнів з порушеннями пізнавальної діяльності в умовах індивідуального навчання; описано форми роботи з батьками молодших

школярів з порушеннями пізнавальної діяльності в умовах індивідуального навчання;

- уточнено та розширено: принципи організації навчального процесу в індивідуальному навчанні; зміст і форми підготовки педагогів до реалізації індивідуального навчання молодших школярів з порушеннями пізнавальної діяльності;

- набули подальшого розвитку: уявлення про застосування методів і прийомів навчальної і корекційної роботи з дітьми з порушеннями пізнавальної діяльності.

Практичне значення дослідження визначається тим, що розроблена програма забезпечення корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання може бути використана фахівцями у сфері освіти з метою організації індивідуального навчання дітей з ООП. Розроблені зміст та методи корекції навчальної діяльності учнів з порушеннями пізнавальної діяльності можуть використовуватись педагогами в навчальному процесі. Результати дослідження можуть застосовуватись під час професійної перепідготовки вчителів індивідуального навчання та підвищення їхньої кваліфікації. Визначені форми роботи з батьками можуть бути використані в умовах індивідуального навчання.

На основі вивчення літературних джерел визначено психолого-педагогічні особливості розвитку дітей з порушеннями пізнавальної діяльності, які підлягають індивідуальному навчанню та з'ясовано, що супровід для них має бути корекційно спрямованим. Встановлено сутність індивідуального навчання та психолого-педагогічного супроводу, що стало підґрунтям для виокремлення поняття «корекційно-педагогічний супровід індивідуального навчання» та його складових. Вивчення праць вчених дозволяє визначити, що індивідуальна форма, яка визначає процес організації системи навчальної діяльності учнів, має бути спрямована не лише на успішність результатів навчання, але й на формування навчальної діяльності, що має стати однією з важливих умов корекційно-педагогічного супроводу.

У процесі констатувального експерименту визначено, що актуальний стан корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання молодших школярів з порушеннями пізнавальної діяльності знаходиться на низькому рівні, зокрема, недостатні результати засвоєння навчальної програми та формування навчальної діяльності в учнів; низький рівень професіоналізму педагогів індивідуального навчання в наданні корекційних послуг; відсутність повноцінного консультування батьків; ізоляція дитини від однолітків та ін.

Для оцінки актуального стану корекційно-педагогічного супроводу нами були розроблені критерії, показники та рівні. При визначенні рівнів засвоєння навчальної програми враховувались такі критерії: засвоєння змісту предмету; складність завдань; характеристики виконання завдань. Вивчення навчальної діяльності учнів здійснювалось за такими критеріями: навчальна мотивація і пізнавальна активність; довільність і цілеспрямованість поведінки; самостійність; працездатність; адекватність емоційних реакцій; загальнонавчальні інтелектуальні вміння; розвиток психічних функцій, які забезпечують навчальну діяльність. З'ясування рівня професіоналізму педагогів індивідуального навчання в наданні корекційних послуг здійснювалось на основі таких критеріїв та показників: реалізація корекційної складової в умовах індивідуального навчання; налаштування вчителів на професійне вдосконалення.

У процесі формувального експерименту розроблені та апробовані умови забезпечення корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання:

1. *Забезпечення корекційної спрямованості індивідуального навчання.* Це передбачало вдосконалення календарно-тематичного планування, реалізацію корекційних завдань у навчальній та корекційно-розвитковій роботі учнів з урахуванням особливостей індивідуального навчання.

2. *Індивідуалізація навчальних програм* відповідно до особливостей порушення дитини. Навчальна програма індивідуалізувалась шляхом адаптацій та

модифікацій календарно-тематичного планування та його реалізації в навчальному процесі.

3. *Відображення в календарному плануванні поєднання кількох навчальних програм для дітей з складними порушеннями.* Передбачалась розробка алгоритму поєднання кількох навчальних програм у календарно-тематичному плануванні та реалізації його у навчальному процесі з дітьми, що мають складні порушення, в структурі яких є порушення пізнавальної діяльності.

4. *Командний супровід індивідуального навчання.* Формували навички партнерської взаємодії між вчителем, вчителем-дефектологом, батьками, психологом за допомогою тренінгів колективного взаємозв'язку.

5. *Залучення батьків до роботи з дитиною над засвоєнням навчального матеріалу і розвитком її навчальної діяльності.* Батьки виконували частину роботи із закріплення, повторення навчального матеріалу та формування навчальної діяльності спільно з дитиною. Попередньо проводилась робота з формування методичної компетентності батьків.

6. *Забезпечення корекційно-розвиткової роботи з формування навчальної діяльності учнів.* Розроблено зміст та методи корекційної роботи, спрямовані на формування таких компонентів навчальної діяльності: навчальна мотивація; довільність поведінки; цілеспрямованість; пізнавальна активність; самостійність; працездатність; адекватність емоційних реакцій; загальнонавчальні інтелектуальні вміння; психічні функції, які забезпечують навчальну діяльність.

7. *Підготовка педагогів до реалізації індивідуального навчання учнів з порушеннями пізнавальної діяльності.* У вчителів формувались знання та вміння з підвищення компетентності у реалізації корекційних цілей індивідуального навчання.

8. *Соціалізація дитини в умовах індивідуального навчання.* Ця умова реалізовувалась в навчальному процесі за допомогою інтеграції учнів з порушеннями пізнавальної діяльності в дитячий колектив шляхом організації спільних зустрічей.

Реалізація корекційно-педагогічного супроводу здійснювалась з урахуванням усіх його складових: навчальна і корекційно-розвиткова робота з дітьми (форми реалізації: проведення уроків, корекційних занять, зустрічей учнів індивідуальної форми з однолітками з метою соціалізації); формування методичної компетентності батьків (форми реалізації: консультації, майстер-класи, відкриті уроки та корекційні заняття для батьків, проведення роботи психологом з батьками); підвищення компетентності педагогів (форми реалізації: проведення лекцій, супервізій, майстер-класів, консультацій, методичних засідань), удосконалення навчальної документації (види роботи: вдосконалення календарно-тематичного планування, конспектів уроків, розробку таблиць визначення зони актуального та найближчого розвитку учня та моніторингу динаміки розвитку). Результати дослідження засвідчили ефективність умов забезпечення корекційно-педагогічного супроводу.

Ключові слова: корекційно-педагогічний супровід, навчання, молодші учні, діти з порушеннями пізнавальної діяльності, індивідуальне навчання.

SUMMARY

R.V. Dutkovska. Correctional and pedagogical support of individual education of junior schoolchildren with cognitive disorders. - Qualification scientific study, manuscript copyright.

A thesis for a scientific degree of the Candidate of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.03 - Correctional Pedagogy. – National M.P. Drahomanow Pedagogical University, Kyiv, year 2021.

This thesis research deals with organization of correctional and pedagogical support of individual education of junior schoolchildren with cognitive disorders.

The topicality of the thesis research consists in the fact that modern society requirements related to a child development have increased significantly, that is why children with special educational needs require not only correctional assistance but also special organized correctional and pedagogical support providing

comprehensive, deep and continuous work with a child; this work involves not only a teacher and a student but also a team of specially trained personnel and parents. Some students with cognitive disorders are not able to attend school due to concomitant health problems, complex developmental disorders, so individual education is the most appropriate training mode for them. The issue of correctional and pedagogical support of individual education of children with cognitive disorders has not been systematically studied in the field of Ukrainian correctional pedagogy yet.

The scientific novelty of this research consists in the following:

- for the first time: the essence of the concept of ‘correctional and pedagogical support of individual education’ and its components have been defined; conditions of providing correctional and pedagogical support of individual training of junior schoolchildren with cognitive disorders have been determined; criteria, characteristics and levels of educational activities completeness have been developed; content and correction methods of educational activities of students with cognitive disorders under individual education conditions have been developed; forms of work with parents of junior schoolchildren with cognitive disorders under individual education conditions have been described;

- specified and expanded: principles of organization of individual education process; content and forms of preparation of teachers for implementation of individual education of junior students with cognitive disorders;

- have been further developed: the idea of application of methods and techniques of educational and correctional work with children with cognitive disorders.

The practical importance of this research is determined by the fact that the program of correctional and pedagogical support of individual education developed during the research can be used by specialists in the field of education to organize individual education of children with special educational needs. The essence and methods of correction of educational activities of students with cognitive disorders during the research can be used by pedagogue during educational process. The

results of the research can be used for professional retraining of teachers involved in individual education as well as for their advanced training. The forms of work with parents developed during the research can be used under individual education conditions.

Based on the study of literature sources psychological and pedagogical peculiarities of the development of children with cognitive disorders which are to be educated individually have been determined; it also has been ascertained that such children need correction-aimed support. The essence of individual education as well as of psychological and pedagogical support has been established; this became the basis for distinguishing the concept of ‘correctional and pedagogical support of individual education’ and its components. Study of scientific works makes it possible to ascertain that the individual education form determining the process of organization of the system of students’ educational activities should be aimed not only at successful learning outcomes but also at formation of educational activities, which should be one of the important conditions of correctional support.

During ascertaining experiment it has been determined that the current state of correctional and pedagogical support of individual education of junior students with cognitive disorders is low, in particular, mastering curriculum and formation of educational activities of students are insufficient; low professional level of pedagogues involved in individual training and providing correctional services; lack of full-fledged advising for parents; isolation of children with cognitive disorders from other children of the same age, etc.

Special criteria, characteristics and levels have been developed by our team in order to appraise current state of correctional and pedagogical support. The following criteria were taken into account during determining the levels of mastering the curriculum: mastering the essence of a subject; tasks complexity level; performance characteristics. The following criteria were used for study related to educational activities of the students: learning motivation and cognitive activities; randomness and purposefulness of behavior; independence; working ability; adequacy of emotional reactions; general intellectual skills; development of mental

functions needed for educational activities. The following criteria and characteristics were used for evaluation of professional level of pedagogues involved in individual education and correctional support: implementation of correctional component under conditions of individual education; dispose teachers to their professional development.

Conditions for providing correctional and pedagogical support of individual education have been developed and tested during the formative experiment:

1. *Ensuring correctional direction of individual education.* This condition stipulates improvements of calendar and subject planning, implementation of correctional tasks during educational, correctional and developmental activities of students with consideration of peculiarities of individual education.

2. *Individualization of education programs* in accordance with peculiarities of a child's disorders. The education program was customized by means of adaptations and modifications of calendar and subject plans and their implementation in the process of education.

3. *Representation of a combination of several education programs for children with complex disorders in the calendar planning.* Development of an algorithm for combining several education programs in one calendar and subject planning and its implementation in the education process involving children with complex disorders whose manifestations include disorders of cognitive ability has been envisaged.

4. *Team support of individual education.* Skills of partner interaction between a teacher, a defectology and speech therapy specialist, parents and a psychologist assisted by collective communication trainings have been developed.

5. *Involvement of parents in learning activities of a child and development of his/her learning abilities.* Part of activities aimed at consolidation and revision of acquired knowledge and skills as well as at formation of learning patterns together with a child were performed by parents. Preliminary activities aimed at formation of didactic awareness of parents were performed.

6. *Performing correctional and developmental activities aimed at formation of educational activities of students.* Content and methods of correctional activities aimed at formation of the following components of educational activities have been developed: educational motivation; behavior randomness; purposefulness; cognitive activities; independence; learning ability; adequacy of emotional reactions; general intellectual skills; mental functions related to learning activities.

7. *Training of teachers aimed at development of skills related to implementation of individual education of students with cognitive disorders.* Knowledge and skills of teachers aimed at increase of their competence in the field of achieving corrective goals of individual education.

8. *Socialization of a child under individual education conditions.* This condition has been realized during educational process by means of integration of students with cognitive disorders in a children' group by organizing joint meetings.

Implementation of correctional and pedagogical support was carried out with consideration of all its components: educational, correctional and developmental activities involving children (forms of implementation: conducting lessons, correctional classes, meetings of students with individual education form with children of the same age for socialization); formation of didactic awareness of parents (forms of implementation: advising, master classes, open lessons and correctional classes for parents, work of a psychologist with parents); increasing the competence of pedagogues (forms of implementation: lectures, supervisions, master classes, consultations, methodical meetings); improvement of education-related documentation (types of activities: improvement of calendar and subject planning, lesson plans, development of tables for determination of current and immediate development zones of a student as well as for monitoring of development dynamics). The results of the research confirmed effectiveness of the conditions of providing correctional and pedagogical support.

Key words: correctional and pedagogical support, education, junior schoolchildren, children with cognitive disorders, individual education.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях України, які включені в міжнародні наукометричні бази:

1. Дутковська Р. В. Психологічні особливості дітей з порушеннями інтелекту, які підлягають індивідуальному навчанню. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. Випуск 28. С. 76-80.
2. Дутковська Р. В. Психологічні особливості дітей з комплексними порушеннями, які підлягають індивідуальному навчанню. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015. С. 97-107.
3. Дутковська Р. В. Методика дослідження результатів навчання дітей з порушеннями пізнавальної діяльності, які навчаються індивідуально. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Випуск 24. Том 1. С. 86-90.

Статті у наукових фахових виданнях України:

4. Дутковська Р. В. Сутність індивідуального навчання у загальній педагогіці. *Науковий вісник Чернівецького університету* : збірник наукових праць. Чернівці : Чернівецький національний університет, 2014. Вип. 687. С. 61-67.
5. Дутковська Р. В. Корекційна спрямованість індивідуального навчання дітей з інтелектуальною неповносправністю, ускладненою порушенням процесів нейродинаміки. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. / за ред. проф. Т. Степанової. Миколаїв, 2017. № 4(59). С. 189-193.

Статті у закордонних періодичних виданнях:

6. Дутковська Р. В. Дослідження реалізації корекційної складової індивідуального навчання дітей з порушеннями пізнавальної діяльності. *Хуманитарни Балкански изследвания*. 2020. Том 4. № 3(9). С. 13-17.

Публікації в інших виданнях:

7. Дутковська Р. В. До проблеми розробки індивідуальних програм для дітей, які перебувають на індивідуальній чи інклюзивній формі навчання. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих учених, м. Суми, 25-26 квітня 2013 р. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. С. 32-38.

8. Дутковська Р. В. Нормативно-правові засади індивідуального навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Комплексний супровід дітей з психофізичними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру* : матеріали III Міжнародної наук.-практ. конф., м. Луганськ, 27-28 квітня 2014 р. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. С. 70-71.

9. Дутковська Р. В. Індивідуальний підхід як основа ефективності навчального процесу. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів : у 3 томах. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. Вип. 13. Т.1. С. 109.

10. Дутковська Р. В. Порушення емоційно-вольової сфери у дітей з дитячим церебральним паралічем як об'єкт корекції. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів : у 3 томах. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. Вип. 14. Т.1. С. 119-120.

11. Дутковська Р. В. Місце інклюзивного та індивідуального навчання в системі освіти. *Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету Імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет Імені Івана Огієнка, 2016. Випуск 7. С. 29-30.

12. Дутковська Р. В. Досвід Польщі у використанні інформаційно-комунікативних технологій у роботі з дітьми, які мають особливості розвитку. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю* : тези доповідей XVII Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 22 листопада 2017 р. Київ : Університет «Україна», 2017. Частина 1. С. 283-285.

13. Дутковська Р. В. Методи вивчення стану організації індивідуальної форми навчання в Україні. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів : у 3 томах. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. Випуск 19. Т.1. С. 137-138.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ТА ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	23
1.1. Сутність понять індивідуального навчання у загальній і корекційній педагогіці та психолого-педагогічного супроводу.....	23
1.2. Психолого-педагогічні особливості розвитку дітей з порушеннями пізнавальної діяльності, які потребують індивідуального навчання.....	32
1.3. Корекційно-педагогічна спрямованість супроводу навчання молодших школярів з порушеннями пізнавальної діяльності.....	59
Висновки до першого розділу.....	67
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ АКТУАЛЬНОГО СТАНУ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	71
2.1. Методологія, зміст та організація дослідження актуального стану корекційно-педагогічного супроводу	71
2.2. Результати вивчення актуального стану корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання дітей з порушеннями пізнавальної діяльності.....	99
Висновки до другого розділу.....	121
РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	124
3.1. Наукове обґрунтування, організація та структура формувального експерименту	124

3.2. Складові та умови забезпечення корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання.....	128
3.3. Аналіз результатів формувального експерименту.....	178
Висновки до третього розділу.....	189
ВИСНОВКИ	194
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	197
ДОДАТКИ	221

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

1. ППД – порушення пізнавальної діяльності
2. ІН – індивідуальне навчання
3. ІП – інтелектуальні порушення
4. ЗПР – затримка психічного розвитку
5. ІРЦ – інклюзивно-ресурсний центр
6. ООП – особливі освітні потреби
7. ДЦП – дитячий церебральний параліч

ВСТУП

Актуальність теми. В сучасному суспільстві домінують тенденції до забезпечення комфортних умов для розвитку та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Про це свідчить низка документів всеукраїнського та міжнародного значення, зокрема: Загальна декларація прав людини, Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, Концепція Нової української школи та ін. На разі потребує значної уваги організація індивідуального навчання тих дітей з особливими освітніми потребами, які мають супутні проблеми зі здоров'ям. У Конвенції про права осіб з інвалідністю йдеться про право дітей з ООП на якісну освіту поряд з іншими дітьми, що засвідчує актуальність нашої роботи – забезпечити це право для дітей з порушеннями розвитку, які навчаються індивідуально.

Проблема корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання дітей з порушеннями пізнавальної діяльності є досить важливим завданням у спеціальній освіті, адже їх кількість щороку зростає. Частина з таких учнів не можуть відвідувати школу через особливо складні проблеми зі здоров'ям та порушення розвитку. На разі потребують якісного рівня організації корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання діти з порушеннями пізнавальної діяльності (інтелектуальні порушення, затримка психічного розвитку, діти зі складними порушеннями, в структурі яких є інтелектуальне порушення або затримка психічного розвитку), які мають складні соматичні захворювання; інтелектуальні порушення, ускладнені важкими порушеннями динаміки нервових процесів, розладами емоційно-вольової сфери. Практичний досвід роботи інклюзивно-ресурсних центрів засвідчив потребу вдосконалення індивідуального навчання, оскільки робота з такою категорією дітей не завжди забезпечує усі їх потреби.

Проблема організації корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання набуває особливого суспільного значення, оскільки його завданням є не лише підвищення ефективності навчально-виховного процесу загалом і оптимізація роботи педагогів, а й забезпечення особистісно

орієнтованого підходу до кожної дитини та її сім'ї. Безумовно, провідним орієнтиром у визначенні змісту і засобів корекції є тип порушення, а не форма навчання. Проте залежно від форми навчання змінюються умови, що значно впливає на всю організацію навчально-виховного процесу.

У педагогічній літературі розкриті окремі аспекти індивідуального навчання у працях В. Галузинського, М. Євтуха, А. Кузьмінського, В. Подласого, І. Харламова, М. Фіцули та ін., проте не акцентується увага на корекційній спрямованості індивідуального навчання для дітей з порушеннями пізнавальної діяльності, необхідності командної роботи, важливості залучення батьків до навчального процесу саме в умовах індивідуального навчання. У корекційній педагогіці є дослідження, що розкривають особливості корекційної роботи з учнями, які мають порушення пізнавальної діяльності (В. Бондар, А. Граборов, О. Гаяш, В. Гладкая, І. Дмитрієва, Г. Дульнєв, І. Єременко, Т. Ілляшенко, А. Капустін, С. Конопляста, В. Липа, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, Н. Стадненко, М. Супрун та інші), проте в системі індивідуального навчання досліджувалися лише особливості корекційної роботи з дітьми зі складними порушеннями (Н. Гладких) та сформовані окремі методичні рекомендації (С. Лоза). Водночас у вітчизняній корекційній педагогіці проблема корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання дітей з порушеннями пізнавальної діяльності системно ще не вивчалася.

Усі вище зазначені аргументи й обумовили вибір теми дослідження: **«Корекційно-педагогічний супровід індивідуального навчання молодших школярів з порушеннями пізнавальної діяльності».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано згідно з комплексною темою кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка «Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями психофізичного розвитку у спеціальній та інклюзивній освіті» (номер державної реєстрації 0116U008996). Тема

дисертації затверджена рішенням Вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 5, від 01.04.2013 р.) та Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 23.04.2013 р.).

Мета дослідження: розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити умови забезпечення корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання молодших школярів з порушеннями пізнавальної діяльності.

Відповідно до мети визначено такі **завдання** дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми корекційно спрямованого психолого-педагогічного супроводу індивідуальної форми навчання учнів з порушеннями пізнавальної діяльності.
2. Дослідити актуальний стан корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання дітей з порушеннями пізнавальної діяльності.
3. Розробити і обґрунтувати складові та умови забезпечення корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання молодших школярів з порушеннями пізнавальної діяльності.
4. Експериментально перевірити ефективність впровадження корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання дітей з порушеннями пізнавальної діяльності.

Об'єкт дослідження: індивідуальна форма навчання молодших школярів з порушеннями пізнавальної діяльності.

Предмет дослідження: умови забезпечення корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання молодших школярів з порушеннями пізнавальної діяльності.

Теоретико-методологічною основою дослідження є: вчення про індивідуальну форму навчання (В. Галузинський, І. Зайченко, І. Харламов, М. Фіцула та ін.) [32; 74; 196; 200]; положення про супровід у педагогічному процесі (О. Ватіна, Ю. Герасименко, Л. Гречко, В. Кобильченко, В. Кисличенко, С. Конопляста, А. Овчарова, Т. Солодовнікова, С. Ускова,

Л. Шипіцина та ін.) [23; 37; 44; 87; 91; 147; 166; 180; 194]; вчення про структуру порушення, зону актуального та найближчого розвитку, закономірності розвитку дитини з порушеннями розвитку (Л. Виготський, Г. Дульнєв, В. Лубовський, М. Певзнер, В. Синьов та ін.) [28; 30; 56; 151; 174; 176]; структура та характеристика навчальної діяльності у загальній дидактиці (В. Бондар, Ю. Бабанський, В. Галузинський, І. Харламов та ін.) [4; 17; 32; 200]; теоретичні засади корекційної роботи з дітьми з ООП (Л. Виготський, С. Миронова, В. Синьов, Л. Фомічова, О. Хохліна, А. Шевцов, Д. Шульженко, М. Шеремет та ін.) [29; 126; 132; 134; 174; 175; 177; 197; 201; 202; 207]; психолого-педагогічні особливості навчання дітей з інтелектуальними порушеннями (В. Бондар, О. Гаяш, Г. Дульнєв, І. Дмитрієва, І. Єременко, В. Липа, С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун та ін.) [17; 35; 36; 56; 53; 54; 71; 72; 73; 110; 132; 133; 174; 175; 186; 187] та із затримкою психічного розвитку (Т. Власова, В. Гладкая, Т. Ілляшенко, В. Лебединський, К. Лебединська, В. Лубовський, М. Певзнер, Л. Прохоренко, Т. Сак та інші) [26; 38; 39; 49; 50; 79; 105; 106; 164; 165; 170; 171].

Методи дослідження. Відповідно до завдань дослідження використовувались такі методи: *теоретичні*: аналіз; синтез; індукція; дедукція; порівняння; систематизація одержаних відомостей із педагогічної та психологічної літератури з метою визначення теоретико-методологічних засад проблеми дослідження; *емпіричні*: спостереження за організацією індивідуального навчання; аналіз документації, навчальних програм, статистичних відомостей; анкетування; бесіди – для з’ясування особливостей організації роботи з учнями з порушеннями пізнавальної діяльності в умовах індивідуального навчання; констатувальний та формувальний експерименти; системний підхід до результатів дослідження; система експертних оцінок – для визначення актуального стану корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання та перевірки ефективності запропонованих умов супроводу; *математико-статистичні*: методи обробки результатів для встановлення кількісних залежностей між процесами; обробка результатів

методом математичної статистики за допомогою програми «Microsoft Excel 2007»; аналіз кореляційних факторів із застосуванням t-критерію Ст'юдента – для аналізу емпіричних даних та визначення достовірності результатів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

вперше:

- визначена сутність поняття «корекційно-педагогічний супровід індивідуального навчання»;
- визначені складові та умови забезпечення корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання молодших школярів з порушеннями пізнавальної діяльності;
- розроблено критерії, показники і рівні сформованості навчальної діяльності учнів;
- розроблено зміст і методи корекції навчальної діяльності учнів з порушеннями пізнавальної діяльності в умовах індивідуального навчання;
- обґрунтовані форми роботи з батьками молодших школярів з порушеннями пізнавальної діяльності в умовах індивідуального навчання;

уточнено та розширено: принципи організації навчального процесу в індивідуальному навчанні; зміст і форми підготовки педагогів до реалізації індивідуального навчання молодших школярів з порушеннями пізнавальної діяльності;

набули подальшого розвитку уявлення про застосування методів і прийомів навчальної і корекційної роботи з дітьми з порушеннями пізнавальної діяльності.

Практичне значення дослідження. Розроблена програма забезпечення корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання може бути використана фахівцями у сфері освіти з метою організації індивідуального навчання дітей з особливими освітніми потребами. Розроблені зміст та методи корекції навчальної діяльності учнів з порушеннями пізнавальної діяльності можуть використовуватись педагогами в навчальному процесі. Результати дослідження можуть застосовуватись під час професійної перепідготовки

вчителів індивідуального навчання та підвищення їхньої кваліфікації. Визначені форми роботи з батьками можуть бути використані в умовах індивідуального навчання.

Результати дослідження були впроваджені у роботу Парищенської ЗОШ I-III ступенів (довідка № 03-09/46 від 27.08.2020 р.), Гаврилівського ліцею (довідка № 28-5/9 від 28.08.2020 р.), Ліснотарновицького НВК (довідка № 343 від 27.08.2020 р.), Надвірнянської ЗОШ I-III ступенів № 2 (довідка № 75/1/13 від 31.08.2020 р.) (Івано-Франківська обл.); Городоцького ліцею № 1, Городоцького ліцею №2, Городоцького ліцею № 4, Городоцької початкової школи, Великояромирського ліцею, Кузьминського ліцею, Чорнівідського ліцею, Великолевадського ліцею, Жищинецького ліцею, Тростянецької гімназії, Підлісноолексинецької гімназії, Пільноолексинецької гімназії, Лісогірської гімназії (довідка № 237 від 27.08.2020 р.) (Хмельницька обл.); Горішньошеровецької ЗОШ I-III ступенів (довідка № 99 від 09.09.2020 р.) (Чернівецька обл.); Березнівського НВК «ЗОШ I-III ступенів – ліцею з професійним навчанням» (довідка № 86 від 29.09.2020 р.) (Рівненська обл.).

Апробація результатів дослідження. Результати досліджень доповідались на науково-практичних конференціях та семінарах різних рівнів: Міжнародних: «Dny wedy – 2013» (Прага, 2013); «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (Суми, 2013); «Комплексний супровід дітей з психофізичними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру» (Луганськ, 2014); «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2013, 2015); «Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю» (Київ, 2017); Всеукраїнських: «Техніки пісочного малювання – творчість та психотерапевтичні ресурси» (Київ, 2013); «Техніки релаксації» (Кам'янець-Подільський, 2015); «Техніки роботи з дітьми, які мають порушення поведінки і розлади спектру аутизму» (Кам'янець-Подільський, 2015); конференції молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені

Івана Огієнка (Кам'янець-Подільський, 2016); звітних наукових конференціях викладачів, докторантів і аспірантів за підсумками науково-дослідної роботи (Кам'янець-Подільський, 2014, 2015, 2019, 2020).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження висвітлені в 13 наукових працях, з яких: 5 одноосібних статей, опублікованих у наукових фахових виданнях України (з них 3 статті у виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз), 1 одноосібна стаття опублікована у закордонному періодичному виданні.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (223 найменування, з них 11 іноземною мовою), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 236 сторінок, з них основного тексту – 196 сторінка. Робота містить 10 рисунків, 19 таблиць.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОДУ ТА ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Сутність понять індивідуального навчання у загальній та корекційній педагогіці та психолого-педагогічного супроводу

Індивідуальне навчання є однією з форм організації навчальної діяльності. Щоб визначити сутність ІН, необхідно розкрити зміст та особливості поняття «форми навчання». І.Зайченко, М.Галузинський, М.Євтух, М.Фіцула, В.Ягупов та інші зазначають, що форми навчальної роботи обираються залежно від мети і завдань навчального процесу, специфіки деяких навчальних предметів, кількості учнів, місця та часу проведення, навчальних занять тощо. Саме поняття «форма» походить з латинської мови та означає зовнішність, устрій [32; 60; 74; 196; 210]. В.Ягупов робить висновок, про те що поняття форма являє собою організацію, сутність, систему явища [210]. М.Галузинський, М.Євтух висловлюють подібну думку, стверджуючи, що основоположним терміном, на якому ґрунтуються форми навчання є «організація». Вчені дають характеристики, які визначають сутність цього терміну: «Внутрішня впорядкованість, узгодженість взаємодії більш або менш диференційованих і автономних частин цілого, зумовлених їх побудовою; сукупність процесів, або дій, що ведуть до утворення та вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого» [32, с.142]. М.Галузинський, М.Євтух наголошують, що в сфері організації безпосередньо навчального процесу лежить все те, що стосується діяльності вчителя та учнів, яка визначається вибором методів, прийомів, засобів навчання, залежить від усвідомлення його мети, функцій та принципів [32]. І.Зайченко також стверджує, що форми навчання вирішують проблему організації роботи, відповідаючи на запитання, хто, де, коли навчається та якою є основна мета

навчання. Вчений зазначає: «Стосовно навчання, форма – це спеціальна конструкція навчання, характер якої обумовлюється змістом процесу навчання, методами, засобами, видами діяльності учнів. Ця конструкція навчання є внутрішньою організацією змісту, яким у реальній педагогічній дійсності є процес взаємодії, спілкування вчителя з учнями при роботі над певним навчальним матеріалом» [74, с.192]. І. Харламов дає наступне визначення: «Форми організації навчання являють собою зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, яка здійснюється в установленому порядку та певному режимі. Форми навчання є соціально обумовленими, вони регламентують спільну діяльність вчителя та учнів, визначаючи відношення індивідуального та колективного навчання, ступінь активності учнів в пізнавальній діяльності та ступінь керівництва вчителя у цьому процесі» [200, с.207]. І. Прокоп'єв характеризує це поняття так: «Форми навчання – це зовнішня сторона учбового процесу, яка відображає внутрішній зміст і взаємодію всіх його компонентів. До компонентів учбового процесу відносяться вчитель та учні, зміст, методи та засоби дидактики» [163, с.18].

Отож, розглянувши визначення у теорії загальної педагогіки, можемо зробити загальний висновок, що форма навчання являє собою процес організації системи навчальної діяльності учнів під керівництвом вчителя, до якого адаптуються методи, засоби, зміст навчання, може змінюватись склад учнів та місце проведення [60].

Вчені в галузі педагогіки пропонують різні класифікації форм організації навчально-виховного процесу [4; 32; 33; 74; 98; 120; 155; 163; 210; 212]. І.Зайченко, І.Подласий зазначають, що при класифікації форм навчання слід опиратись на такі базові компоненти: кількість, склад учнів, тривалість навчальної роботи, місце навчання [74; 155]. І. Зайченко пропонує наступні форми навчання: індивідуальну, індивідуально-групову, колективну, шкільну, позашкільну, класну, позакласну [74]. Ю. Бабанський, В. Галузинський, В. Галузяк, І. Зайченко, А. Кузьмінський, С. Максимюк, В. Омеляненко, І. Подласий, І. Прокоп'єв, М. Сметанський, М. Євтух, І. Харламов, М. Фіцула,

В. Шахов, В. Ягупов, М. Ярмаченко та інші основною формою організації навчання називають класно-урочну [4; 32; 33; 60; 74; 98; 120; 155; 163; 210; 212].

У загальній педагогіці окремі питання ІН у своїх працях розглядали Ю. Бабанський, В. Галузинський, В. Галузяк, І. Зайченко, А. Кузьмінський, С. Максимюк, В. Омеляненко, І. Подласий, І. Прокоп'єв, М. Сметанський, М. Євтух, І. Харламов, М. Фіцула, В. Шахов, В. Ягупов, М. Ярмаченко та ін. [4; 32; 33; 74; 98; 120; 155; 163; 196; 200; 210; 212]. ІН є однією з форм організації навчальної діяльності. І. Зайченко вважає, що ІН являє собою процес у якому учні виконують всі необхідні завдання вдома. Така форма навчання може бути безпосередньою чи опосередкованою (вивчення учнем книги, автором якої є його вчитель) [74]. В. Галузинський, М. Євтух, О. Кулик, Г. Фінько, В. Шнайдер роз'яснюють індивідуальну форму навчання як організацію занять з учнями в домашніх умовах у зв'язку з хворобою [32; 99]. Цей процес здійснюється за додатково виділені кошти для вчителя. В. Галузинський, М. Євтух стверджують, що методику, тривалість та періодичність індивідуальних занять вчитель визначає самостійно. Показником ефективності таких занять постає повна відповідність знань дитини вимогам, які висувуються до учнів класно-урочної форми навчання [32]. С. Галузяк описує ІН як організацію занять, які проводяться наодинці вчителя з учнем. Вчений наводить приклад такого навчання в давнину: «ремісник бере собі учня, який проживає в його будинку та навчається ремеслу» та в сучасному варіанті вбачає ІН з невстигаючими учнями [33, с.48].

С. Галузяк стверджує, що така форма навчання має значні переваги: «індивідуалізація змісту та темпу навчання, здійснення систематичного контролю за ходом та результатами навчальної діяльності учня» [33, с.99]. Вчений також вказує на недоліки цієї форми навчання: «Індивідуальна форма навчання є не вигідною з економічного погляду, що обмежує її застосування в педагогічній практиці. Крім того за такої організації навчання учень не має можливості взаємодіяти зі своїми ровесниками» [33, с.99]. І. Зайченко,

М.Фіцула, І. Харламов та ін. вважають, що основною перевагою ІН є застосування до кожного учня індивідуального підходу [74; 196; 200].

М. Мазалова зазначає, що «процес виховання виник з появою людського суспільства та існує протягом всієї його історії, з самого початку виконує загальну функцію передачі соціального досвіду з покоління в покоління» [119]. Описуючи форми організації навчання Ю. Бабанський, С. Галузьяк, Д. Латишина, М. Левківський, І. Прокоп'єв підкреслюють історичні факти, які свідчать про те, що індивідуальна форма навчання є найдревнішою з усіх форм та незалежно від свого давнього походження збереглась до наших днів [4; 33; 104; 108; 163]. І. Зайченко, І. Подласий, М. Фіцула, І. Харламов зазначають, що ІН було єдиним у стародавньому світі, а в певних країнах використовувалась до XVIII століття [74; 155; 196; 200]. На основі цих відомостей можна припустити, що ІН в ті періоди було досить високоорганізованим, про що свідчить велика кількість талановитих науковців, чії праці є актуальними і збереглись до сьогоднішнього дня, та високий рівень культури тих епох.

На початках свого існування, стверджує І. Прокоп'єв, ІН базувалось на передачі знань від досвідченої людини недосвідченій шляхом спостереження та копіювання. Пізніше зі сторони досвідчених людей почали даватись конкретні настанови, ще через деякий період організовувались індивідуальні тренування. В Древній Греції, пише І. Прокоп'єв, ІН здійснювалось в навчальних закладах та в сім'ї. В домашніх умовах цей процес виглядав як репетиторство, в навчальному закладі здійснювався у вигляді консультацій, індивідуальних бесід та тренувань, які проводились з кожним учнем по черзі. Зазвичай на таких заняттях навчали особливостей різних видів спорту, творчості тощо [163]. В. Капранова зазначає, що грецькі філософи працювали зі своїми учнями індивідуально. Вони вважали, що неможливо дати істинне пізнання ззовні, воно зростає з глибин кожної особистості, а вчитель лише допомагає проявитись йому в навколишній світ [84]. А. Джуринський стверджує, що в Давньому Єгипті основою у навчанні була передача

професійних знань дітям від батьків. Наприклад, батько, який працював столярем у майстерні, передавав сину свої знання та в майбутньому син займав його місце [52].

С. Галузяк, М. Левківський зазначають, що в епоху середньовіччя ІН в чистому вигляді вже не було таким поширеним, натомість розвивалось індивідуально – групове навчання. Така форма передбачала заняття з групою учнів, але при цьому методика роботи була схожою до індивідуальної форми навчання, тобто необхідна робота проводилась безпосередньо з кожною дитиною окремо: учні по черзі отримували пояснення, консультації, завдання та індивідуально проводилась перевірка знань [33; 108]. Також, С. Галузяк зазначає, що індивідуально-групове навчання організовувалось з дітьми різного віку та різних можливостей. Такі учні могли закінчувати навчальний процес у будь-який період. В епоху Відродження, пише С. Галузяк, індивідуальне та індивідуально-групове навчання перестало бути провідним, основною стала групова форма навчання [33].

Після цих періодів, зазначає І. Зайченко, практика ІН панувала лише в сімейному вихованні заможних верств населення (дворянські сім'ї та ін.) та вважалась досить престижною [60; 74].

Отже, аналізуючи історичні факти слід сказати, що ІН пройшло довгий шлях формування, засвідчивши цим свою необхідність для суспільства, оскільки збереглась до сьогодення та реально діє у сучасній системі освіти. Але не зважаючи на давнє походження цієї форми навчання, у процесі її реалізації на практиці виникає багато проблем, які потребують вирішення шляхом уточнення, вивчення, удосконалення надбаних та розробки нових напрямків [63].

На сучасному етапі в Україні ІН регламентується «Положенням про індивідуальну форму здобуття загальної середньої освіти», яке створено на базі Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Положення про загальноосвітній навчальний заклад», затвердженого постановою Кабінету Міністрів України та інших державних документів.

Положенням регламентується, які категорії дітей можуть навчатись на ІН та які документи для цього необхідно зібрати, також визначаються основні особливості його організації. [60; 64; 156].

Про дітей з порушеннями психофізичного розвитку сказано, що ІН може надаватись їм у разі, якщо за станом здоров'я вони не можуть відвідувати спеціальний навчальний заклад (судомні напади внаслідок епілепсії, соматичні хвороби, психотичні розлади тощо.), або ж батьки не бажають, щоб дитина навчалась у спеціальному навчальному закладі [60; 64; 156].

ІН є об'єктом вивчення не лише загальної педагогіки, а й спеціальної, оскільки діти з психофізичними порушеннями також мають право навчатись на індивідуальній формі навчання. У корекційній педагогіці особливості ІН розглядались В. Бондарем, Г. Горбачовою, Т. Князевою, В. Мелешко, С. Мироною, В. Синьовим та ін. [17; 43; 90; 127; 132; 136; 177].

У дефектологічному словнику є чітке визначення ІН а саме: «Індивідуальне навчання – це особлива організаційна форма проведення навчальних занять. Індивідуальне навчання застосовується, якщо дитина не спроможна навчатися в навчальному закладі тимчасово чи стаціонарно. Причини такого стану бувають набутими та вродженими: травми, вади фізичного та інтелектуального розвитку тощо. Для навчання таких дітей органами освіти призначаються вчителі, які проводять заняття в домашніх умовах, або лікувальних установах. Особливості фізичного й інтелектуального розвитку дітей потребують індивідуалізації навчання і виховання. У навчальних планах таких шкіл передбачено години для індивідуальних занять» [51, с. 194].

С. Миронова зазначає, що діти, які навчаються на ІН, працюють за індивідуальним навчальним планом. За умови, якщо дитина має складні проблеми з здоров'ям, або ж порушення розвитку, внаслідок якого не може опанувати загальну навчальну програму, тоді спеціально для неї розробляється програма, яка буде відповідати її можливостям. Індивідуальна програма має бути затверджена директором школи. Основою для складання

індивідуальної програми є навчальна програма школи, яка відповідає рівню розвитку дитини [67; 132].

У корекційній педагогіці доведено, що навчання дітей з ІП та ЗПР незалежно від форми навчання, має бути корекційно спрямованим. Ефективним ІН для дітей з ООП буде лише за умови реалізації корекційної спрямованості навчання. Зміст та засоби навчання мають адаптуватись до потреб дитини залежно від нозології порушення [16; 132; 134; 174; 175; 176; 215; 216]. Також ефективність навчального процесу залежатиме від застосування індивідуального підходу до кожної дитини [65].

Значно більше уваги у корекційній педагогіці присвячено інклюзивній формі навчання. Спільним між інклюзивним та індивідуальним навчанням в сфері корекційної освіти є те, що ці форми навчання спрямовані на підтримку і надання допомоги дітям з ООП у загальноосвітніх закладах та руйнацію суспільних стереотипів неприйняття таких дітей. Створення спеціальних умов та застосування індивідуально-орієнтованого підходу є рушієм процесу індивідуального та інклюзивного навчання. Основною відмінністю між цими формами навчання є обслуговування дещо різних категорій дітей з особливостями психофізичного розвитку. Основним контингентом ІН є учні із складними порушеннями психофізичного розвитку, у разі якщо батьки такої дитини не бажають віддавати її у спеціальний заклад, або ж діти з психофізичними порушеннями ускладненими серйозним соматичним захворюванням; натомість інклюзивна форма навчання виключає такі категорії дітей, оскільки в її рамках дуже важко забезпечити належні умови. На основі вище сказаного, можемо зробити висновок, що інклюзивна та індивідуальна форми навчання є необхідними у системі освіти, оскільки не можуть замінити одна одну [47; 67; 76; 81; 93].

Організація ІН для дітей з ООП буде ефективною лише з урахуванням корекційної складової у навчальному процесі. Вимоги сучасного суспільства до розвитку дитини значно зросли, тому дитина з ООП потребує не лише

корекційної допомоги, а й спеціально організованого корекційно-педагогічного супроводу.

Питання супроводу в освіті піднімалось в контексті психолого-педагогічного супроводу, що відображено у працях вчених С. Альохіної, М. Бітянова, О. Ватіної, І. Вачкова, Л. Вавіна, Ю. Герасименко, І. Гладченко, Н. Гладких, Л. Гречко, І. Гусевої, Н. Журавльової, В. Кобильченко, А. Колпакова, С. Ларіонової, А. Овчарової, М. Польшина, Т. Солодовнікової, С. Ускової, Л. Шипіциної та ін. [2; 15; 23; 37; 40; 41; 44; 46; 83; 91; 103; 147; 159; 166; 167; 168; 180; 194]. Акцент у багатьох роботах здійснюється на психологічній підтримці учнів, яка передбачає не виконання роботи замість учнів, а створення умов, які максимально будуть враховувати потреби дитина та спонукати до самостійності. Л. Шипіцина під супроводом вбачає створення спеціальних умов для суб'єкта супроводу, які сприятимуть його розвитку та вирішенню ним проблемних ситуацій [166]. Супровід може реалізовуватись завдяки трьом категоріям: допомога, підтримка та забезпечення. Учасниками супроводу мають бути педагоги, батьки і безпосередньо сама дитина. Основними ідеями організації психолого-педагогічного супроводу є: рекомендаційний характер супроводу та його неперервність, врахування індивідуальних особливостей дитини, вплив на дитину команди фахівців. Важливими етапами психолого-педагогічного супроводу науковці називають: з'ясування інформації про дитину; розробка та реалізація рекомендацій дитині, педагогам, батькам; підведення підсумків супроводу [2; 23; 180; 166; 194].

У структурі психолого-педагогічного супроводу в науковій літературі існує поняття логопедичного супроводу, який був виділений В. Кисличенко, С. Коноплястою. У логопедичному супроводі значну роль посідає сім'я дитини. Такий супровід реалізовується протягом усього дитячого віку вчителями-логопедами та є неперервним, комплексним корекційно-логопедичним впливом [87]. В. Кисличенко, С. Конопляста розділяють поняття «логопедична допомога» та «логопедичний супровід», визначивши, що

логопедичний супровід є процесом не обмеженим у часі, який передбачає рух поряд з дитиною [87].

Вивчення проблеми виявило потребу на основі вивченої літератури виокремити поняття «корекційно-педагогічний супровід індивідуального навчання», який є невід'ємною частиною загального психолого-педагогічного супроводу. *Корекційно-педагогічний супровід ІН* – це цілеспрямований вплив на учня, шляхом реалізації корекційної мети в навчальному процесі за допомогою забезпечення усіх умов та складових супроводу з метою підвищення якості й ефективності навчання, виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Цілеспрямований вплив на учня в рамках корекційно-педагогічного супроводу передбачає комплексну, глибоку та безперервну роботу з дитиною, у якій крім вчителя і учня задіюватиметься команда фахівців та батьки. Ми вбачаємо, що супровід має розпочинатись одразу з початком ІН, саме тому наше дослідження здійснювалось з молодшими школярами, і має тривати увесь період навчання [87].

Оскільки аналіз наукової літератури засвідчив, важливість впливу батьків на дітей з ООП (Н. Белопольська, Т. Басилова, Т. Єгорова, Р. Кравченко, О. Мастюкова, А. Маллер, Е. Стребелева, В. Ткачова, Л. Шипіцина та ін.), тому вбачаємо необхідність роботи з батьками з метою корекційної просвіти в рамках супроводу [8; 13; 70; 82; 97; 121; 185; 189; 190; 191; 203]. Також, досить важливим є підсилення методичної роботи (І. Єременко, В. Липа, С. Миронова та ін.), яка в умовах супроводу включатиме підвищення професійної компетентності педагогів, вдосконалення робочої документації, робота з командою фахівців [71; 110; 135; 149].

Враховуючи основні концептуальні підходи до забезпечення повноцінних умов для навчання, розвитку та корекції дітей з ООП складовими корекційно-педагогічного супроводу є навчальна і корекційно-розвиткова

робота з дітьми; формування методичної компетентності батьків; підвищення компетентності педагогів, розробка відповідної навчальної документації.

1.2. Психолого-педагогічні особливості розвитку дітей з порушеннями пізнавальної діяльності, які потребують індивідуального навчання

Вченими доведено, що ППД можуть виникати у різних категорій дітей з ООП, а саме: при ІП, ЗПР, порушеннях слухової або зорової функції, важких мовленнєвих порушеннях, ПОРА (Н. Бастун, Л. Виготський, В. Воронкова, Т. Ілляшенко, В. Кащенко, Г. Коберник, В. Липа, С. Миронова, Н. Назарова, Т. Сак, В. Синьов, М. Халлівелл та ін.) [28; 30; 79; 86; 110; 132; 145; 146; 176; 215]. Проте, частіше найвираженішими ППД є у дітей з ПІ та ЗПР.

ПІ характеризується стійким ППД внаслідок органічного ушкодження центральної нервової системи (В. Астапов, Л. Виготський, В. Воронкова, В. Лубовський, В. Липа, М. Певзнер, В. Пузанов, С. Рубінштейн, В. Синьов, Дж. Харріс, О. Шпек та ін.) [3; 28; 96; 102; 110; 146; 151; 169; 176; 206; 216]. Л. Виготський описує структуру дефекту при ПІ, стверджуючи, що ядром порушення є слабкість орієнтувальної діяльності, низька пізнавальна активність, слабкість замикаючої функції кори головного мозку, низька розумова працездатність, інертність нервових процесів, що викликає вторинні недоліки, які виявляються у порушенні пізнавальної діяльності (ушкодження всіх пізнавальних процесів) та подальші ускладнення (порушення емоційно-вольової сфери, поведінки) [28; 30].

ІП в залежності від часу виникнення бувають двох видів: олігофренія і деменція (Л. Виготський, В. Воронкова, В. Липа, С. Миронова, Н. Назарова, В. Пузанов, С. Рубінштейн, В. Синьов, О. Шпек та ін.) [28; 96; 110; 133; 145; 146; 169; 176; 206]. У дефектологічному словнику подаються наступні визначення цих понять: «Олігофренія – одна з найпоширеніших форм психічної недорозвиненості, що виникає внаслідок ураження ЦНС у пренатальний, натальний і постнатальний періоди» [51, с. 332];

«Деменція – набуте слабоумство, стійке ослаблення інтелектуальної діяльності в сполученні з розладами пам'яті та емоційно-вольової сфери» [51, с.110].

За класифікацією М. Певзнер олігофренію поділяють на такі групи: неускладнена олігофренія; олігофренія ускладнена переважанням збудження над гальмуванням; олігофренія ускладнена переважанням гальмування над збудженням; олігофренія ускладнена грубими порушеннями емоційно-вольової сфери; олігофренія ускладнена порушеннями мовлення, слуху, моторики [151].

Деменція буває резидуальною та плинною. Резидуальна деменція характеризується непрогредієнтністю, виникає внаслідок енцефаліту та менінгіту, плинна – може призвести до поступового розпаду інтелектуальних можливостей внаслідок прогресуючої хвороби сифілісу, ревматизму центральної нервової системи, гідроцефалії, шизофренії, епілепсії (В. Астапов, В. Воронкова, С. Миронова, Б. Пузанов, В. Синьов, Дж. Харріс та ін) [3; 96; 136; 146; 176; 216].

У «Положенні про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» сказано що в закладах такого типу не можуть навчатись наступні категорії дітей: «з важкою формою недоумства; з психічними захворюваннями, у яких крім недоумства спостерігаються інші важкі нервово-психічні порушення; з олігофренією або органічною деменцією з виразними і стійкими психопатоподібними розладами; з органічним захворюванням головного мозку з денними або частими нічними судомними нападами; з шизофренією із стійкими психотичними розладами; із різними відхиленнями у психічному розвитку, пов'язаними з первинним порушенням функцій зору, слуху, моторики; із затримкою психічного розвитку, пов'язаною із залишковими явищами органічних уражень головного мозку або педагогічною занедбаністю» [57; 158].

Деякі діти з вище названих категорій, за бажанням батьків можуть навчатись на ІН, якщо в школі наявні необхідні спеціалісти. До таких категорій відносяться діти, які можуть засвоїти програму, проте перебування в колективі їм протипоказане, це: діти з ІІІ з виразними і стійкими психопатоподібними розладами, надмірним порушенням динаміки нервових процесів; діти з епілептичною деменцією з наявністю денних або частих нічних судомних нападів; діти з шизофренічною деменцією із стійкими психотичними розладами, аутоагресією, несформованістю навичок самообслуговування (В.Синьов) [57; 177].

Працюючи з такими дітьми в умовах ІН вчителі та інші спеціалісти мають враховувати особливості їх розвитку та дотримуватись охоронно-педагогічного режиму у процесі навчання.

ІІІ з психопатоподібними розладами у своїх роботах описують І. Бгажнокова, І. Белякова, В. Воронкова, В. Лебединський, В. Петрова, М. Певзнер, В. Синьов, А. Селецький та інші [11; 106; 146; 151; 154; 172; 177].

Психопатоподібні розлади проявляються в афективній збудливості та розгальмованості потягів у дитини, що, безумовно, є причиною повної неорганізованості діяльності та поведінки в цілому (В. Астапов, І. Бгажнокова, І. Белякова, В. Воронкова, В. Лебединський, В. Петрова, та ін.) [3; 11; 57; 106; 146; 154]. Саме схильність до афективних проявів поведінки є першочерговою проблемою дітей з психопатоподібним синдромом. Вчені пояснюють це тим, що такі діти потребують вивільнення негативної енергії, яка постійно накопичується. Дії дитини спрямовані на те, щоб будь-яким чином спричинити конфліктну ситуацію з оточуючими, відреагувати на неї фізичною та вербальною агресією. Характерними особливостями таких дітей є низький рівень свідомості та контролю за поведінкою, некритичність, сконцентованість на власному «я», негативізм, прояви агресії. Така категорія дітей є найбільш складною у плані виховання, оскільки діти-психопати не можуть контролювати свою поведінку співставляючи її з моральними нормами, прийнятими у суспільстві (В. Астапов, В. Воронкова, В. Синьов) [3;

57; 146; 177]. Учня з ІІ, ускладненим психопатоподібним синдромом, властива соціопатичність. В.Синьов зазначає: «соціопатичність – труднощі формування моральної свідомості, нечутливість як до позитивних, так і до негативних соціальних впливів, схильність до патологічних потягів, а також виразне переважання споживацьких органічних потреб, брак інтересу до навчання та пізнання» [177, с.154].

Така своєрідність поведінки є наслідком дифузного ушкодження кори півкуль головного мозку з наявністю підкіркових уражень, які відповідають за врегулювання емоцій (В. Астапов, В. Синьов) [3; 177].

Порушення емоційно-вольової сфери у цієї категорії дітей викликає значні труднощі в навчанні, тому основним завданням педагога є навчити дитину слухати та виконувати вимоги, організовуючи свою поведінку належним чином (І. Бгажнокова, Дж. Харріс) [11, 216].

У дітей з ІІ та психопатоподібним синдромом порівняно непогані інтелектуальні задатки, проте дитина через грубі порушення поведінки, неспроможність організуватись, не може їх застосувати. Ще однією особливістю дітей-психопатів є підвищений рівень сугестивності, тобто вони легко підпадають під чужий вплив (В. Воронкова, В. Синьов) [146; 177].

Отже, ця категорія дітей потребує особливого індивідуального підходу, який зазвичай можливо реалізувати лише завдяки корекційній роботі в умовах ІІ, оскільки перебування в колективі не дозволяє педагогу відвести необхідну кількість часу на виховання у дитини навичок самоорганізації та контролю над емоціями, що в свою чергу унеможливорює процес навчання [57].

Вченими описано ще одну форму порушень емоційно-вольової сфери – лобний синдром. Грубі та стійкі порушення поведінки при лобному синдромі також можуть стати причиною унеможливлення навчання дитини в колективі (Т. Ілляшенко, О. Лурія, В. Синьов, Н. Стадненко) [57; 80; 113; 177; 184].

Причиною поведінкових порушень при лобному синдромі є глибоке дифузне ураження доль кори головного мозку (Т. Ілляшенко, О. Лурія,

В. Синьов, Н. Стадненко) [57; 80; 113; 177; 184]. В. Лебединський зазначає, що пошкодження лобних доль кори головного мозку пов'язане з ураженням підкірки, що призводить до паталогії потягів [106]. Ураження лобних доль спричиняє порушення довільної регуляції психічної діяльності та поведінки (В.Астапов) [3].

Лобний синдром у дітей з ІП характеризується кардинальною зміною системи потреб та мотивів, що значно поглиблює порушення пізнавальної діяльності. Такі учні не мають чітких та стійких мотивів, не можуть обґрунтувати свої бажання, отримавши бажане можуть одразу від нього відмовитись. Дітям з психопатоподібним синдромом не властиві такі почуття, як сором, страх, повага до старших людей (Т. Ілляшенко, І. Бгажнокова, О. Лурія, Н. Стадненко) [11; 57; 80; 113; 184].

В. Синьов, описуючи дітей з ІП та лобним синдромом, виділяє основні властиві для них риси: «грубе порушення довільної регуляції, імпульсивність, метушливість, некритичність мислення, балакучість, ейфоричність, неврівноваженість, емоційну нечутливість та лабільність настрою» [177, с.76-77].

У дітей такої категорії надзвичайно низький пізнавальний інтерес до навколишнього світу, діяльність нецілеспрямована та найчастіше наявні патологічні потяги. Дітям з лобним синдромом, так само як і дітям з психопатоподібним синдромом характерна афективність поведінки (В. Астапов, В. Синьов, О. Лурія) [3; 57; 113; 177].

При лобному синдромі у дітей з ІП наявні рухові порушення, відмічається моторна незграбність, неможливість виконувати рухи за зразком. Страждає також мовленнєва діяльність, а саме ушкоджується її регулююча функція – дитині складно виконувати будь-які дії за словесною інструкцією (Т. Ілляшенко, О. Лурія, В. Синьов, Н. Стадненко) [80; 113; 177; 184].

О. Лурія зазначає, що діти з ІП та лобним синдромом між собою можуть і відрізнятись: «Деякі діти з цієї групи олігофренів мляві, пасивні і повністю підкорюються вимогам. Вони легко підпорядковують свою поведінку

правилам, не усвідомлюючи їх сутність. Інші діти збудливі. У них відсутні почуття страху, сором'язливості, ніяковості. Немає у них певного ставлення до ситуації та до людей» [113; с. 26].

Діти з ІІІ із значними порушеннями поведінки внаслідок надмірної збудливості або розгальмованості також повинні навчатись на ІІ, оскільки проблема дітей з розладами динаміки нервових процесів полягає у неспроможності організувати свою поведінку, а отже і сам процес навчання. Такі діти швидко виснажуються, не можуть розпочату справу довести до завершення (В. Лубовський, О. Лурія, М. Певзнер, В. Синьов) [57; 113; 151; 177]. Порушення умовно рефлексорної діяльності, взаємодії між процесами збудження і гальмування та між сигнальними системами в дитини з ІІІ спричиняє відставання у розвитку психічних процесів, емоцій та особистості в цілому (В. Астапов) [3].

Олігофренія з таким ускладненням виникає внаслідок дифузного, поверхневого ураження кори півкуль головного мозку із залишковою гідроцефалією (М. Певзнер, В. Лубовський, О. Лурія) [57; 113; 151]. Через порушення руху рідини у мозку у таких дітей спостерігаються періодичні головні болі, головокружіння, психосенсорні порушення та високий рівень виснажливості (М. Певзнер, В. Лубовський) [57; 151].

М.Певзнер, В.Лубовський, В.Синьов ранніми проявами олігофренії з переважанням збудження над гальмуванням називають поганий сон, схильність до роздратування та істеричних реакцій [60; 151; 177]. У дошкільному віці в таких дітей починають проявлятися деякі специфічні характерні їм ознаки: «загальна розгальмованість, невміння зосередитись, схильність до відволікання, підвищена загальна збудливість, невміння гратися з дітьми» [177; с. 145]. У шкільному віці значно перешкоджає процесу навчання безпосередньо саме порушення пізнавальної діяльності та поглиблюють його характерні риси цієї категорії дітей названі вище (В. Синьов) [177]. Вкрай складною є організація навчання таких дітей поряд з іншими дітьми через труднощі концентрації уваги на конкретному завданні,

такі учні постійно потребують допомоги та настанов дорослого. Діти часто пропускають, переставляють склади на письмі, важко дається усний рахунок тощо (В. Астапов) [3].

У моториці збудливих олігофренів зазвичай спостерігаються зайві рухи, порушення їх послідовності, тенденція до пришвидшення. В дітей з ІП, ускладненим переважанням збудження над гальмуванням, переважає імпульсивна поведінка, емоції характеризуються лабільністю (В. Воронкова, В. Лубовський, О. Лурія, М. Певзнер, В. Синьов) [57; 113; 146; 151; 177]. Збудливим олігофренам характерна низька працездатність та швидка втомлюваність (М. Певзнер, В. Лубовський, О. Лурія) [57; 113; 151]. В. Синьов підтверджує слова О.Лурії та пояснює механізм подій, які відбуваються з цією категорією дітей: «Слабкість гальмування, яка поєднується з високою виснажливістю нервової системи, зумовлює властиву для таких учнів імпульсивність поведінки, нестриманість, нетерплячість, і водночас швидку втомлюваність. Наростання втоми викликає парадоксальну реакцію посилення процесу збудження: дитина починає капризувати, плакати, сердитись, кричати, стає дратівливою» [177, с. 145].

Порушення динаміки процесів збудження і гальмування впливає на роботу усіх психічних процесів. При відносному збереженні зорового сприймання, ця категорія дітей висловлює помилкові судження про об'єкт сприймання, оскільки через порушення цілеспрямованості пропускає його суттєві ознаки (О.Лурія) [113]. В.Синьов називає таке неправильне зорове сприймання псевдооптичною агнозією і наводить приклад: «учень зображення окулярів називає велосипедом, тарілку, намальовану догори дном, – капелюхом тощо» [177, с. 145].

Дітям з олігофренією, ускладненою переважанням збудження над гальмуванням, притаманні незначні порушення мовлення, які є наслідком імпульсивності, проте це не відображається на розумінні зверненого мовлення (В. Лубовський, О. Лурія, М. Певзнер) [57; 113; 151].

У таких дітей значно страждає увага, вона є нестійкою та мимовільною. Учнім складно виконувати будь-яку справу, особливо цілеспрямовано працювати на уроці через дію сторонніх подразників, неможливість сконцентруватись на чомусь одному (В. Лубовський, М. Певзнер, В. Синьов) [57; 151; 177]. В. Синьов зазначає, що психічні процеси збудливих олігофренів в деякій мірі є пришвидшеними: «Вони швидко запам'ятовують, але так само швидко забувають. Можуть говорити, ковтаючи закінчення, пропускаючи окремі слова, втрачаючи думку. Читаючи, «перестрибують» через рядок» [177, с. 147].

Актуальною є проблема формування цілеспрямованості у збудливих учнів. Вчені зазначають, що внаслідок несформованості внутрішнього гальмування, у таких дітей порушується довільна регуляція (В.Лубовський, М.Певзнер, В.Синьов) [57; 151; 177]. В.Синьов пише: «Такі учні довго не можуть приступити до виконання завдання – крутяться, гублять необхідні знаряддя, займаються сторонніми справами, а далі «з місця» включаються в роботу без необхідної орієнтації в умовах. Через неорганізованість вони часто не справляються з доступними для них завданнями, і тому іноді складають враження дітей з більш глибоким порушенням інтелекту» [177, с. 145-146].

Діти з порушеннями інтелекту з переважанням гальмування над збудженням кардинально відрізняються від попередньої групи дітей. В цих дітей домінують гальмівні реакції, вони дуже швидко втомлюються, що викликає виснажливість та пасивність до будь-якої роботи (В. Астапов, В. Воронкова, М. Певзнер, В. Лубовський, О. Лурія) [3; 57; 113; 146; 151]. Цей вид порушення виникає внаслідок залишкової гідроцефалії (О.Лурія) [113].

В. Синьов описує таку категорію дітей наступним чином: «Вони дуже повільні, мляві, інертні, виснажливі. Швидке наростання втоми, раптова зміна умов життя, підвищення вимог зумовлюють появу охоронного гальмування: дитина перестає реагувати на подразники. Будь-який стимул (і позитивний, і негативний) може бути сприйнятий ними як надмірний і зумовити захисну реакцію нервової системи» [177, с. 149].

Вже в ранньому віці у таких дітей помітні ознаки розгальмованості (О. Лурія, В. Синьов) [113; 177]. О. Лурія зазначає: «діти не реагують на звуки та яскраві предмети, багато сплять» [113; с. 26]. На більш пізніших етапах ця категорія дітей не проявляє реакцій, властивих для дітей з нормальним психофізичним розвитком: відсутній інтерес до іграшок та ігор з іншими дітьми, немає належного спілкування з батьками та іншими дорослими. Такі діти постійно потребують заохочення та допомоги дорослого. У цієї категорії дітей значно порушена цілеспрямованість, їм важко включитись в роботу та виконати завдання з початку до кінця, тому їх постійно необхідно стимулювати та підтримувати надаючи допомогу (В. Лубовський, О. Лурія, М. Певзнер) [57; 113; 151].

Діти з олігофренією, ускладненою переважанням гальмування над збудженням, мають значні порушення емоційно-вольової сфери. У торпідних дітей наявні прояви тривожності, страху, негативізму, невпевненості у власних силах, занижена самооцінка, сором'язливість, прояви істеричних реакцій. Така поведінка перешкоджає спілкуванню торпідної дитини з незнайомими дітьми та дорослими, що на певний період унеможливорює процес адаптації у шкільному колективі (В. Лубовський, М. Певзнер, В. Синьов) [57; 151; 177].

В. Воронкова виділяє дітей з ІІІ з переважанням гальмування над збудженням як особливу категорію дітей, які відчують труднощі у навчанні. Основними причинами відставання є пасивність, повна відсутність інтересу до нового, повільність у рухах (брадикінезія), повільність у мовленні (брадилалія), повільність у мисленні (брадифренія). Такі прояви у розвитку дітей з ІІІ називають апатико-гіподинамічним чи адинамічним синдромом. Вчена зазначає, що така категорія дітей потребує ІІІ. Навіть при відносно непоганих інтелектуальних здібностях крайній прояв цього синдрому може призвести до повної нездатності дитини до шкільного навчання (В.Воронкова) [146].

Ж.Шиф зазначає, що в учнів старших класів спостерігаються зміни в процесах нейродинаміки: збільшується сила нервових процесів, покращується взаємодія першої і другої сигнальних систем, що сприяє покращенню у розвитку таких дітей [150].

Отже, діти з ІП із значними порушеннями поведінки внаслідок надмірної збудливості, або розгальмованості мають навчатись на індивідуальній формі навчання через вище описані недоліки пізнавальної та емоційно-вольової сфери. Термін такого навчання визначається індивідуальними особливостями конкретної дитини та повинен тривати поки вона повністю не буде готова до навчання та емоційної взаємодії з колективом. В цей період з дитиною має інтенсивно проводитись корекційна робота, спрямована на створення спеціальних умов, підбір засобів та змісту навчання для подолання її основних недоліків, які проявляються в порушеннях поведінки внаслідок надмірної збудливості, або розгальмованості [57].

Ще однією категорією учнів, яким рекомендовано індивідуальне навчання, є діти з епілептичною деменцією з наявністю денних, або частих нічних судомних нападів. Такий вид деменції виникає, внаслідок епілептичних приступів, які згубно впливають на кору головного мозку (Т. Ілляшенко, В. Лебединський, С. Рубінштейн, В. Синьов, Н. Стадненко) [57; 80; 106; 169; 177; 184].

У дефектологічному словнику наводиться таке визначення: «Епілепсія – хронічне, поліетіологічне захворювання, що характеризується повторними судомними і (чи) психопатологічними пароксизмами і часто особистими змінами. Причина епілепсії – генетична: успадковується не сама хвороба, а лише певна схильність – підвищена судомна готовність, яка під впливом різноманітних зовнішніх і внутрішніх чинників може призвести до виникнення судомних нападів» [51, с.151].

Ця хвороба характеризується наявністю систематичних приступів, які виникають внаслідок надмірних нейронних розрядів в сірій речовині кори головного мозку та ушкоджують вегетативні, мисленнєві та психічні функції

загалом. Вчені наводять статистику, у якій йдеться про поширеність епілепсії: 0,5%-0,75%, а серед дитячого населення до 1% (Л. Глухова, А. Петрухін, К. Мухін) [138].

При епілепсії найсуттєвішою виступає проблема зміни процесів мислення, яка проявляється надмірній повільності мислення, домінуванні конкретно-описового елементу мислення над понятійно-узагальнюючим (В.Астапов) [3].

Судомні напади можуть виникати не лише внаслідок епілепсії, але й інших причин, таких як: дефіцит кальцію в організмі, недостатність кровопостачання кори головного мозку та наявність пухлин (В.Синьов) [177].

В епілептичному приступі виділяють чотири фази. Перша фаза є своєрідним «передвісником» самого приступу, її називають «аурою». Характерними ознаками першої фази є специфічні больові відчуття у тілі, прагнення до нав'язливих рухів, зорові галюцинації (О. Лурія, В. Синьов) [57; 113; 177]. Діти з епілептичною деменцією досить довгий час не можуть використовувати ці передвісники для покращення свого становища. Інколи з допомогою лікаря можна уникнути нападу, або полегшити його переживання дитиною, тому обов'язком педагога є надання настанов дитині, щодо розпізнання перших проявів нападу та попередження про це дорослих (С.Рубінштейн) [169]. На другій фазі дитина непритомніє, м'язи розслаблюються. Третя фаза характеризується напруженням м'язів, проявами синюшності, наростанням частоти пульсу. Можливі також судомні рухи кінцівок та щелеп, зміна міміки, розширення зіниць, вимова мимовільних звуків. На четвертій фазі м'язи розслаблюються, дитина повертається до свідомості. Зазвичай після проходження усіх фаз приступу, дитина засинає. Приступ може виникати без особливої на те причини, або ж внаслідок сильного стресу, значного підвищення температури та інших факторів (В.Синьов, О.Лурія) [57; 113; 177].

Бувають випадки, коли у дітей з епілептичною деменцією відбувається затьмарення свідомості, яке характеризується повною втратою контролю над

собою та може призвести до завдання шкоди собі та іншим. Враховуючи такі особливості цієї категорії дітей, педагоги мають особливо слідкувати за будь-якими змінами їх поведінки (Т.Ілляшенко, С.Рубінштейн, Н.Стадненко) [57; 80; 169; 180]. Таке «затмарення свідомості», можна поділити на так звані «малі приступи» та атипові приступи. «Малі приступи» характеризуються недовготривалою втратою свідомості, атипові приступи призводять до рухових порушень (в дитини виникає бажання бігти, рухатися у різні сторони на місці, плакати чи сміятись) (Т.Ілляшенко, О.Лурія, Н.Стадненко) [57; 80; 113; 184].

У дітей з епілепсією відбуваються зміни у поведінці, розвитку особистості та психіці загалом. В цієї категорії дітей зазвичай спостерігається лабільність емоцій, наростання агресії, капризування, нервозність, скурпульозність, надмірна охайність, педантичність, жадібність, поєднання проявів ласкавості із злопам'ятністю, наявність поганого сну, нічних жахів тощо (Т. Ілляшенко, В. Лебединський, О. Лурія, В. Синьов, Н. Стадненко) [57; 80; 106; 113; 177; 184]. Цій категорії дітей притаманні афективні прояви, які при деменції не можливо виправити, оскільки порушеним є інтелект та особистісний розвиток (В. Лебединський) [106]. Емоційно-вольова сфера епілептиків характеризується інертністю. У молодшому віці в цієї категорії дітей яскраво помітні гострі прояви гніву, грубіянства, дратівливості. Через такі особливості характеру дітей-епілептиків часто трапляються непорозуміння з іншими дітьми, навіть якщо при вчителів така дитина веде себе ввічливо, то на одинці з дітьми може знущатись над молодшими та слабшими (С.Рубінштейн) [169].

Характерною особливістю для дітей-епілептиків є ППД, яке відображається у сповільненні усіх психічних процесів. Діти з епілепсією дуже повільні у виконанні завдань пов'язаних з навчальним матеріалом та у побуті (Т. Ілляшенко, О. Лурія, В. Синьов, Н. Стадненко) [57; 80; 113; 177; 184]. О. Лурія наводить приклад: «...вони повільно рухаються, їдять, одягаються, читають, пишуть, рахують» [113; с. 27]. Словниковий запас збіднений,

мовлення повільне. Такі діти не можуть висловити свою думку, часто вживають слова «паразити». Діти з епілепсією схильні до «застрягання» на певній діяльності, їм складно переключатись на щось інше (Т. Ілляшенко, С. Рубінштейн, Н. Стадненко) [57; 80; 169; 184].

В цієї категорії дітей значно страждають процеси пам'яті, що негативно відбивається на успішності засвоєння навчального матеріалу (С.Рубінштейн) [169]. В розвитку мисленнєвих процесів, пише, спостерігається значне порушення узагальнення, порівняння, абстрагування. Дитині складно виділити основне, часто помічає неважливі деталі (О. Лурія, В. Синьов) [113; 177]. В дітей з епілепсією втрачається така особливість мисленнєвої діяльності, як гнучкість (С. Рубінштейн) [169].

У процесі дорослішання та переймання досвіду дорослих у дитини-епілептика формується згадана вище надмірна охайність, скурпульозність, наполегливість, що частково компенсує недоліки пам'яті та мислення. С. Рубінштейн наводить приклад: «Оскільки дитина епілептик відчуває труднощі при необхідності запам'ятати новий навчальний матеріал, вона звичайно проявляє особливу активність: старанно, багато разів повторює задане; при відтворенні прагне переказати найдрібніші деталі тексту» [169, с.46]. Працюючи з такими дітьми, педагог має враховувати не лише недоліки, які спричиняє хвороба, а й позитивні особливості особистості. Вчитель має навчити дитину максимально використовувати свої сильні сторони, що сприятиме більш ефективній корекційній роботі. Якщо наполегливо працювати з дитиною-епілептиком над тим, як поводити себе з іншими дітьми, при цьому слідкувати за його поведінкою в колективі, в такої дитини можуть і не виникнути негативні прояви у поведінці (С.Рубінштейн) [169].

Якщо у дитини в результаті діагностування виявлено шизофренічну деменцію, це може стати серйозною причиною організації ІН при наявності стійких порушень контактності з іншими людьми, проявами аутоагресії та у випадках коли дитина себе не обслуговує [57; 177].

В дефектологічному словнику подано наступне визначення: «Шизофренія – психічне захворювання, яке характеризується глибокими змінами особистості. Постійними симптомами шизофренії є зміни емоційно-вольової сфери, що проявляються у зниженні потреби у спілкуванні з людьми, втраті інтересу до навколишньої дійсності... Для шизофренічного недоумства характерне поєднання недорозвитку пізнавальної діяльності зі специфічними шизофренічними симптомами» [51, с.515]. Термін «шизофренія» у перекладі означає «розчеплення розуму» (В.Синьов) [177, с.168].

Найсуттєвішими проблемами при шизофренії являються порушення емоційної сфери та мислення. Пам'ять у таких дітей грубо не порушена, тому являється інструментом для накопичення знань (В.Астапов) [3].

Симптоми шизофренії поділяють на прогресивні та негативні. Прогресивними називають ті симптоми, які проявляються при загостренні хвороби (галюцинації, нав'язливі думки та дії, неадекватна поведінка тощо). У період ремісії проявляються такі симптоми як: «розчеплення мислення, аутичність, емоційна холодність» (В.Синьов) [177; с. 168]. Хвороба проявляється у вигляді нападів, які характеризуються наявністю галюцинацій, страху, неадекватних думок, надмірної рухливості, тривожності, або навпаки замкнутості, загальмованості. В періоди нападів діти проліковуються у спеціальних лікувальних закладах. Напади можуть відбуватися раз на декілька років, проте не у всіх випадках. Деякі діти в період між нападами відчують себе досить добре, проте з кожним новим нападом інтелектуальні здібності погіршуються (С.Рубінштейн) [169].

У ранньому дитинстві шизофренія спричиняє порушення ППД та неадекватність емоцій. Мислення таких дітей характеризується пасивністю, повільністю, порушенням процесів узагальнення та абстрагування (Т. Ілляшенко, Н. Стадненко) [57; 80; 184]. Мислення дітей з шизофренією є досить нестандартним, дивним, не зв'язним, не логічним. Ця категорія дітей схильна до вигадкування нових слів, проявів інтересу лише до якоїсь однієї справи (Т. Ілляшенко, С. Рубінштейн, Н. Стадненко) [57; 80; 169; 184]. Дітям

з шизофренією властиве розчеплення мислення, що виявляється у розриві практики та абстрактного мислення. Вчені наводять приклад, вказуючи, що у таких дітей швидко починає формуватись мовлення, проте дитина часто вимовляючи слова, не розуміє що вони означають і у якій життєвій ситуації їх слід використовувати (Т.Ілляшенко, В.Синьов, Н.Стадненко) [57; 80; 177; 184]. Також пояснюючи особливості шизофренічного мислення, В.Синьов зазначає: «На фоні інтенсивного формування лексики та граматики спостерігається з одного боку, зростання здібностей до абстрагування, оперування знаками, а з іншого – відставання у генезисі та порушення практичного інтелекту, наочно-дійового та наочно-образного мислення» [177, с.168]. Внаслідок порушень інтелектуальних здібностей щодо практики, деякі діти з шизофренією не можуть засвоїти простих навичок самообслуговування. Саме тому досить важливим завданням педагога є навчання таких дітей побутових вмінь та навичок, які можуть закріпитись, якщо наполегливо працювати з раннього віку (С. Рубінштейн) [169]. Діти з шизофренією не можуть аналізувати явища навколишньої дійсності, не помічають основного, їх мислення, наголошує: «відірване від реальності» (Т. Ілляшенко, В. Синьов, Н. Стадненко) [57; 80; 177; 184].

Особливості пізнавальної діяльності та психіки є досить нестійкими. Діти-шизофреніки довгий період можуть бути повністю незібраними, непристосованими до явищ навколишньої дійсності та інколи поводять себе «адекватно» (В.Синьов) [177].

В дітей з шизофренією значно порушується орієнтація в просторі та часі. Спостерігаються також порушення мовлення: уповільненість та слабкість мовлення, словниковий запас збіднений, трапляються порушення артикуляції (Т. Ілляшенко, Н. Стадненко) [80; 184].

Дітям з шизофренією характерна «емоційна тупість», тобто якщо дитина навіть перебуває в колективі у неї немає друзів, їй важко спілкуватись з батьками та вчителями (Т.Ілляшенко, С.Рубінштейн, Н.Стадненко) [80; 169; 184]. Таким дітям притамане байдуже ставлення до інших, відчуженість,

лабільність емоцій, прояви негативізму, агресивних спалахів. Такі діти не схильні до емпатії, їм не зрозумілі почуття любові (Т. Ілляшенко, В. Синьов, Н. Стадненко) [80; 177; 184]. Дітям з шизофренією характерна така риса як «аутичність», що проявляється в зануренні дитини у власний світ та замкнутості від інших людей. Така дитина багато фантазує та приймає ці думки за дійсність. Неадекватність поведінки дітей-шизофреніків безумовно ускладнює процес навчання, тому педагоги мають прикласти максимум зусиль, щоб встановити з такою дитиною контакт, залучити її до спілкування, виконання різних доступних для неї доручень, самообслуговування, праці тощо (В.Синьов) [177].

Слід звернути увагу на те, що шизофренія може проявитись у підлітковому чи юнацькому віці. До того часу поки не виявлено хворобу, в таких дітей діагностують лише олігофренію. Навчаючи дітей, зазначає вчений, вчитель має ретельно стежити за кожним з учнів, виявивши прояви шизофренії у дитини він має направити її до лікаря-психіатра (С. Рубінштейн) [169].

Т. Ілляшенко зазначають: «І епілепсія, й шизофренія є іменними захворюваннями, тому під їх впливом постійно з'являються певні морфологічні зміни у мозку, що у свою чергу позначається на психічному розвитку хворої дитини» [80, с.77].

Отже, усі названі категорії дітей з ІП потребують індивідуального навчання з реалізацією спеціальних корекційних цілей, яких можна досягнути шляхом створення спеціальних умов, застосуванням корекційних засобів та зміною змісту навчання [57].

Діти з ЗПР також можуть навчатись на ІН у разі, якщо в дитини серйозна соматична хвороба, яку підтверджує довідка лікувально-консультативної комісії.

Такі діти перебуваючи на ІН, окрім медичної реабілітації потребують інтенсивної педагогічної корекції для вирівнювання прогалин у розвитку пізнавальних можливостей. Якщо робота з цими дітьми буде проводитись систематично та якісно то ППД можна подолати та перевести дитину на

навчання за загальноосвітньою програмою (Т. Власова, В. Войтко, Л. Вавіна, В. Гладкая, Т. Ілляшенко, В. Лебединський, К. Лебединська, В. Лубовський, М. Певзнер, Л. Прохоренко, Т. Сак та ін) [26; 27; 38; 39; 49; 50; 79; 105; 106; 112; 148; 164; 165; 167; 170; 171]. Працюючи з дітьми, які мають ЗПР педагоги повинні володіти корекційними прийомами, оскільки це є запорукою успіху у роботі. Першим кроком у подоланні цієї проблеми є визначення причини відставання. Існують біологічні та соціальні фактори, що можуть спричиняти затримку психічного розвитку. Згідно з етіологічним принципом це порушення у розвитку поділяють на: ЗПР конституційного походження (є відхиленням генетичного характеру, дітям з таким порушенням характерні риси більш раннього періоду у розвитку); ЗПР соматогенного походження (виникає внаслідок складного, довготривалого захворювання, що призводить до ослаблення нервової системи); ЗПР психогенного походження (є наслідком впливу несприятливих факторів навколишнього середовища: педагогічна занедбаність, гіперопіка, агресія, жорстокість в сім'ї та ін.); ЗПР церебрально-органічного походження (виникає внаслідок мінімальної мозкової дисфункції, порівняно з іншими варіантами затримки психічного розвитку проявляється у найбільш виразному відставанні у розвитку пізавальної та емоційно-вольової сфері) [105].

У категорії дітей, яку ми описуємо, затримка розвитку у більшості випадків виникає безпосередньо через саму соматичну хворобу, тобто є соматогенного походження. У такої дитини через хворобливість та довготривале лікування немає чіткої та виваженої системи навчання і як наслідок знання є епізодичними, дитина не може встановити логічні зв'язки у навчальному матеріалі та узагальнити його. Також слід враховувати те, що у розвитку таких дітей через хворобу ймовірно були опущені сензитивні періоди. Цій категорії дітей притаманна швидка втомлюваність, низька працездатність, висока виснажливність нервової системи. Через постійні жалощі через хворобу та гіперопіку дорослих дитина стає інфантильною, несамотійною, безініціативною. В такої дитини найчастіше відсутня

мотивація та інтерес до навчання (Т. Власова, В. Войтко, Л. Вавіна, В. Гладкая, Т. Ілляшенко, В. Лебединський, К. Лебединська, В. Лубовський, М. Певзнер, Л. Прохоренко, Т. Сак та ін) [26; 27; 38; 39; 49; 50; 79; 105; 106; 112; 148; 164; 165; 167; 170; 171]. Отож, організація ІН з такими дітьми полягає не лише у відокремленні хворої дитини від інших учнів з метою посиленого лікування, а й у застосуванні спеціальних навчальних прийомів роботи, які б сприяли перетворенню окремих нечітких уявлень про навколишню дійсність у системні ґрунтовні поняття. Корекційна робота в свою чергу не буде ефективною, якщо не застосовуватиметься охоронно-педагогічний режим, не враховуватиметься динаміка стомлюваності дитини та інші особливості хвороби [148; 164; 165; 167; 170; 171].

Отже, всі категорії дітей з ППД, яким через певні причини протипоказане постійне перебування в колективі та рекомендовано ІН, мають свої певні особливості розвитку: інтелектуальні здібності, характерні риси нервової діяльності та психічних процесів, прояви емоційно-вольової сфери. Кожна окрема категорія дітей потребує особливого підходу зі сторони педагогів, який можливий лише за умови глибокої обізнаності в цій проблемі [57].

Існує ще одна категорія ІП дітей, які можуть навчатися на ІН – це діти з складними порушеннями. У більшості випадків у такої категорії дітей інтелектуальне порушення поєднується з ДЦП. Л.Бадалян, Е.Клочкова наводять статистику у якій таких дітей налічується близько 50% від усієї кількості дітей з ДЦП [5; 58; 88].

Основним контингентом учнів, яким ІРЦ рекомендуватимуть ІН будуть діти, які себе не обслуговують, або лише частково можуть обслуговувати в залежності від характеру порушення. Внаслідок церебрального паралічу можуть уражатись різні частини тіла: тетраплегія – параліч усіх кінцівок, що проявляється у відсутності рухової активності, або її неповноцінності з переважанням порушення у руках; диплегія – переважання паралічу ніг; геміплегія – параліч половини тіла; нижня параплегія – параліч ніг

(Л. Бадалян, Л. Журба, В. Казявкін, Е. Клочкова, М. Мамайчук, О. Тимоніна, Н. Фінні, Л. Шипіцина та ін) [5; 58; 88; 89; 92; 122; 195; 204; 205].

Описуючи форми ДЦП, науковці визначили можливість виникнення ППД при кожній з них. Найчастіше зустрічається така класифікація: подвійна геміплегія – тетрапарез, спастична диплегія – тетрапарез, гіперкінетична форма, атонічно-астатична форма, геміпаретична форма (Л. Бадалян, Н. Гросс, Л. Журба, В. Казявкін, Е. Клочкова, І. Левченко, Е. Мастюкова, М. Мамайчук, О. Приходько, К. Семенова, М. Смугліна, О. Тимоніна, Н. Фінні, Д. Футера, Л. Шипіцина та ін.) [5; 45; 58; 88; 92; 109; 124; 173; 195; 205].

Усі форми ДЦП, крім гіперкінетичної, у багатьох випадках поєднуються з ІП. У цієї категорії дітей ушкоджуються вищі форми пізнавальної діяльності, що найбільше відображається на абстрактному мисленні та гностичних функціях. Такі діти потребують особливого підходу у якому би враховувались їх психологічні особливості та створювались спеціальні комфортні умови, які можливо забезпечити лише при правильному виборі форми навчання [5; 58].

Якщо у дитини з церебральним паралічем повністю порушена рухова активність внаслідок чого вона не може пересуватись, то безальтернативно основною формою навчання є індивідуальна. Якщо ж дитина частково себе обслуговує та може пересуватись з допомогою, при нормальному інтелекті таким дітям можуть рекомендувати інклюзію при наявності усіх необхідних умов у школі та з супроводом асистента вчителя, або спеціальну школу для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. При ІП такі діти не можуть навчатись на груповій формі навчання допоміжної школи у зв'язку з тим, що у «Положенні про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» чітко вказується, що діти із різними відхиленнями у психічному розвитку, пов'язаними з порушенням моторики не можуть навчатись в таких закладах [58; 158]. В «Положенні про навчально-реабілітаційний центр» сказано, що для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату в поєднанні з ІП, ЗПР, тяжкими мовленнєвими

порушеннями можуть створюватись спеціальні центри реабілітації. Виходячи з реалій життя, доводиться констатувати, що таких закладів в Україні небагато, тому для навчання цієї категорії дітей у більшості випадків необхідно організовувати проживання у закладі на що батьки не завжди погодяться. Також в положенні сказано, що діти з тяжкими порушеннями у розвитку, можуть лише навчатись у таких закладах без проживання в них [58; 157].

Отже, ІН є найоптимальнішим варіантом для учнів у яких, ІП поєднується з ДЦП. Працюючи з такими дітьми в умовах ІН, вчителі та інші спеціалісти мають враховувати психологічні особливості їх розвитку та дотримуватись охоронно-педагогічного режиму у процесі навчання [58].

Психічні порушення в названій вище категорії дітей обумовлюються раннім органічним ураженням головного мозку. Особливості ІП залежать від ступеня ураження головного мозку та часу дії патогенного фактору (Л. Бадалян, Л. Журба, О. Тимоніна та ін.) [5; 58]. Орієнтуючись на важкість проявів інтелектуальної неповноцінності у дітей з церебральним паралічем, виділяють:

1. Нерівномірно затриманий інтелектуальний розвиток з функціонально-динамічними розладами інтелектуальної діяльності, або гранична форма ІП. У цієї категорії дітей досить збіднені поняття про оточуючий світ. Такі діти відчують труднощі при здійсненні будь-яких мисленнєвих операцій. Найскладнішою для них є здатність узагальнювати, робити висновки, знаходити схоже та відмінне, здійснювати логічні операції у завданнях математичного характеру (Е. Мастюкова, К. Семенова, М. Смугін) [58; 173]. Також відмічаються деякі ознаки незрілості емоційно-вольової сфери. Насамперед така незрілість проявляється у недостатності вольових зусиль, що є основою будь-якої діяльності. Такі діти є досить не самостійними, тривожними, залежними від матері. Їм важко адаптуватись в нових умовах, що часто призводить до неадекватної поведінки. Увага таких дітей не стійка, працездатність знижена. Вони швидко втомлюються та потребують значної допомоги дорослого. Досить часто учні з нерівномірно затриманим

інтелектуальним розвитком дуже схожі на дітей з ІП, проте експериментально було доведено, що у перших зона найблищого інтелектуального розвитку знаходиться на вищому рівні, вони засвоївши матеріал переносять його в аналогічну ситуацію (Е. Мастюкова, К. Семенова, М. Смуґін) [58; 173]. При організації корекційної допомоги та індивідуального підходу така дитина може засвоїти програму масової школи, проте через її психологічні особливості реалізувати цей процес в умовах групової форми навчання досить складно, навіть якщо у дитини не складна форма дитячого церебрального паралічу [58].

2. Атипова форма олігофренії. Поведінка багатьох дітей з цією формою олігофренії свідчить про пошкодження передніх відділів мозку, а саме його лобних доль. Такі діти дуже нагадують дітей з лобним синдромом. Крім порушень пізнавальної діяльності у цих дітей проявляються серйозні порушення особистості в цілому. Найпоширенішими рисами у таких учнів є пасивність, порушення цілеспрямованості та уваги (Е. Мастюкова, К. Семенова, М. Смуґін) [58; 173]. Атипова форма олігофренії найчастіше зустрічається серед інших та характеризується нерівномірністю структури порушення (Л. Бадалян, Л. Журба, О. Тимоніна) [5; 58]. Л. Бадалян, Л. Журба, О. Тимоніна зазначають: «В одних хворих нерівномірність заключається у більшому вираженні в порівнянні із ступенем зниження інтелекту таких вищих коркових функцій, як оптико-просторовий гнозис, конструктивний праксис, рахунок. Такі хворі з труднощами засвоюють математичні категорії, не засвоюють завдання з праці. В інших випадках домінують порушення поведінки та емоційно-вольової сфери, рухова розторможеність, недорозвиток мовлення» [5, с.116]. Аналізуючи психологічні особливості дітей з атиповою формою олігофренії слід сказати, що така категорія дітей однозначно потребує індивідуалізації навчання, в системі організації якого б ураховувались можливості інтелектуальної, емоційно-вольової та опорно-рухової сфер [58].

3. Стійкий інтелектуальний недорозвиток по типу органічної деменції. Це порушення виникає внаслідок стійкого порушення деяких

кіркових функцій і у своїх проявах нагадує парціальну деменцію. Розвиток інтелектуальних здібностей таких дітей є досить нерівномірним. Е. Мастюкова, К. Семенова, М. Смуґін наводять приклад такої нерівномірності у розвитку: «В багатьох випадках такі діти виявляються абсолютно нездатними до вивчення рахунку та арифметичних дій, в той же час можуть справлятися з завданнями на класифікацію та виділення четвертого зайвого» [173, с. 304]. При стійкому інтелектуальному недорозвитку по типу органічної деменції ведучими є рухові, сенсорні та мовленнєві порушення (Е. Мастюкова, К. Семенова, М. Смуґін) [173]. Така категорія дітей безумовно потребує постійної допомоги та опіки з боку педагога, що найефективніше може бути організовано в процесі індивідуалізації навчання [58].

ППД внаслідок інтелектуального порушення при церебральному паралічі посилюється дією багатьох інших факторів, які пов'язані з розладами як рухових, сенсорних, когнітивних функцій так і психіки в цілому, що засвідчує необхідність навчання таких дітей на індивідуальній формі (Л. Бадалян, Р. Бабенкова, Н. Гросс, Л. Журба, М. Іполітова, В. Казявкін, Е. Ключкова, І. Левченко, Е. Мастюкова, М. Мамайчук, О. Приходько, К. Семенова, М. Смуґлін, О. Тимоніна, Н. Фінні, Д. Футера, Л. Шипіцина та ін.) [5; 45; 58; 82; 88; 92; 109; 122; 173; 195; 199; 204]. Розглянемо ці фактори детальніше.

Провідний вплив на розвиток дитини мають рухові порушення, які виникають при народженні. Рухові порушення проявляються в недорозвитку моторних функцій. Якщо вчасно задіяти дитину в комплекс спеціальних корекційних заходів, то негативний вплив на нервово-психічні функції буде значно меншим. Рухова активність відіграє у житті людини надзвичайно велику роль, через неї дитина повноцінно пізнає світ (Л. Бадолян, Р. Бабенкова, Л. Журба, М. Іполітова, Е. Мастюкова, К. Семенова, М. Смуґін, О. Тимоніна, Н. Фінні, Л. Шипіцина та ін.) [5; 58; 82; 124; 173; 195; 205]. Вченими була висунута теорія кільцевої залежності формування сприймання

та діяльності. В цій теорії говориться про те, що завдяки рухам певних видів практичної діяльності у дитини формується сприймання того, що вона досліджує. Згодом на основі вже сприйнятого в дитини з'являється можливість для засвоєння більш складних видів діяльності, які в свою чергу дозволяють сприймати новий матеріал. Цей процес відбувається величезну кількість разів та впливає на узагальнюючу функцію мозку (А. Запорожець, М. Кольцова, Е. Мастюкова, К. Семенова, М. Смуґін) [58; 75; 94; 124; 173]. Оскільки у дітей з церебральним паралічем рухова активність порушена, то як наслідок, сприймання навколишнього світу та узагальнення всіх процесів, які у ньому відбуваються є досить бідним. Кільцева залежність формування сприймання та діяльності постійно переривається через рухові порушення, при цьому зникає системний зв'язок між діяльністю та сприйманням, що в свою чергу впливає на повноцінний розвиток [58].

У дитини з церебральним паралічем також може порушуватись робота сенсорних систем. Порушення рухової активності з раннього вікового періоду дитини може впливати на різні види сенсорного сприймання: зорове, слухове, тактильне та кінестетичне. Порушення моторного апарату очей та статико-кінетичних рефлексів призводить до зменшення поля зору, порушення зосередження погляду на предметі, що безпосередньо негативно впливає на просторове зорове сприймання та відображення у свідомості дитини навколишньої дійсності (Л. Бадалян, Р. Бабенкова, Л. Журба, М. Іполітова, В. Козявкін, Е. Клочкова, Е. Мастюкова, К. Семенова, М. Смуґіна, О. Тимоніна, Н. Фінні, Л. Шипіцина) [5; 58; 82; 89; 92; 125; 173; 195; 205].

Л. Шипіцина зазначає: «У дітей з ДЦП спостерігаються значні труднощі просторового аналізу та синтезу, порушення схеми тіла, труднощі словесного відображення просторових відношень. Без організованого спеціального навчання діти навіть не можуть встановити окремі ознаки форми і величини предметів» [205, с. 50]. Дітям з порушенням просторового аналізу і синтезу дуже складно засвоїти навички самообслуговування, визначати лівий та

правий бік, верх чи низ. Для цих дітей проблемними є математичні завдання, їм важко засвоїти навички письма, малювання тощо [205].

У такої категорії дітей можуть виникати значні труднощі через ушкодження тактильної чутливості. Порушення тактильного сприймання призводить до бідності уявлень про властивості предметів. Дитина не диференціює понять холодне-тепле, тверде-м'яке, жорстке-гладке, мокре-сухе. Учневі з таким ушкодженням потрібна індивідуальна корекційна робота з формування навичок письма [58; 205].

Недоліки слухового сприймання можуть виникати внаслідок ушкодження слухового аналізатора через порушення моторних функцій. Найчастіше такий феномен спостерігається при наявності гіперкінезів. Внаслідок порушень слуху дитина погано розмовляє. У шкільному віці така категорія дітей потребує особливої уваги педагога при засвоєнні навичок читання та письма. (Л. Бадалян, Р. Бабенкова, Л. Журба, М. Іполітова, В. Козявкін, Е. Ключкова, Е. Мастюкова, К. Семенова, М. Смугін, О. Тимоніна, Н. Фінні, Л. Шипіцина) [5; 58; 82; 88; 92; 124; 173; 195; 204].

Отже, внаслідок ушкодження рухової активності у дитини з ІІ та церебральним паралічем спостерігається значно глибше ППД, ніж у дитини з неускладненим ІІ, що свідчить про необхідність інтенсивної корекційної роботи, яка повноцінно може реалізуватись на ІН. У більшості дітей з ІІ та ДЦП може проявлятися неадекватність емоцій та поведінкові розлади, що є ще одним аргументом для організації ІН для них [58].

Неадекватність емоцій найчастіше пов'язана із нерозумінням ситуації, в якій перебуває дитина. Досить часто неосяжними є складні емоції, що є результатом недорозвитку абстрактного мислення. Таким дітям важко розрізняти емоції та проявляти їх. Емоційна незрілість проявляється вже у ранньому дитинстві. У таких дітей найчастіше відсутнє емоційне переживання від пізнання нового, взаємодії з близькими. Часто у цієї категорії дітей відсутній комплекс пожвавлення при появі матері. Спостереження свідчать, що вже на четвертому місяці життя у дітей можуть проявлятися негативістичні реакції у

вигляді частих плачів без очевидної на це причини. У роботі з цією категорією дітей, щоб досягти успіху, слід постійно створювати позитивне емоційне тло (Л. Бадалян, Л. Журба, Е. Мастюкова, К. Семенова, М. Смугін, О. Тимоніна, Л. Шипіцина та ін.) [5; 58; 66; 124; 173; 204].

Порушення емоційного стану та поведінки дуже часто може виникати внаслідок астено-органічного синдрому, який притаманний дітям з ДЦП та проявляється в фізичному та психічному виснаженні дитини. Такі діти досить часто погано себе почувають, у них проявляється нудота, блювання, головокружіння, порушення сну, приступи ларингоспазму та загальна слабкість. Порушення емоційно-вольової сфери при астено-органічному синдромі найчастіше проявляються наявністю різноманітних страхів. Страхі можуть виникати через розлуку з рідними, зміну положення тіла, тактильні подразники, зміну звичного оточення, закритий простір, висоту, темряву тощо. Через прояви страхів дитині важко адаптуватись до зміни обставин та нового оточення (Р. Бабенкова, М. Іполітова, Е. Мастюкова, К. Семенова, М. Смугін, Л. Шипіцина) [42; 66; 82; 124; 173; 205]. Інколи страхи можуть мати невротичний характер. Невротичні страхи проявляються в наявності нав'язливих станів, приступів паніки тощо. У таких дітей може спостерігатись і патологія потягів. Найчастіше у дітей з ДЦП проявляються неврозоподібні страхи, що призводить до змін соматичної сфери, а саме: різкого прискорення пульсу та прискорення дихання, підвищення загального м'язового тону, профузного поту, слиновиділення, підвищення температури, мимовільного сечовиділення тощо. Навчання на груповій формі поряд з іншими дітьми може зашкодити здоров'ю такої дитини, тому найоптимальнішою є ІН (Л. Бадалян, Л. Журба, Е. Мастюкова, К. Семенова, М. Смугін, О. Тимоніна та ін.) [5; 58; 66; 124; 173].

У таких дітей також спостерігається високий рівень тривожності, який виникає внаслідок церебро-органічної недостатності, довгого перебування в лікувальному закладі. Ще однією характерною ознакою є порушення інтелектуального контролю над поведінкою, що проявляється в емоційно-

вольовій нестійкості (Л. Бадалян, Р. Бабенкова, Л. Журба, М. Іполітова, Е. Мастюкова, К. Семенова, М. Смуґін, О. Тимоніна, Л. Шипіцина та ін.) [5; 58; 66; 82; 124; 173; 204].

Залежно від терміну дії на головний мозок патогенних чинників, особливостей компенсаторних механізмів, наявності корекційної роботи, умов виховання у дитини формується певний спектр психопатологічних симптомів, які по різному можуть комбінуватися між собою. Умовно можна виокремити такі клінічні групи: відносно легкі психічні розлади неспихотичного характеру, достатньо виражені психічні розлади неспихотичного рівня, важкі психічні розлади спихотичного рівня, інтелектуально-мнестичні розлади (В.Козявкін) [92, с. 30]. Оскільки такий поділ є умовним, психічні розлади можуть по-різному поєднуватися між собою, тому у дітей з ДЦП можуть виникати легкі, виражені та важкі розлади спихотичного та неспихотичного характеру [5; 58].

Відносно легкі психічні розлади можуть проявлятися у цереброастенічному, неврозоподібному та вторинному невротичному синдромі. Цереброастенічний синдром здебільшого характеризується високою виснажуваністю нервової системи, зниженням працездатності, підвищеною роздратованістю, лабільністю емоційно-вольової сфери. Головною особливістю неврозоподібного синдрому є наявність страхів, які провокують часті прояви істеричних реакцій. Вторинні невротичні синдроми зазвичай не притаманні категорії дітей, яку ми описуємо, оскільки виникають внаслідок усвідомлення власної неповноцінності з допомогою критичності мислення, аналізу власних можливостей, порівняння з іншими людьми, що не властиво дітям з ПІ (Л. Бадалян, Л. Журба, В. Козявкін, О. Тимоніна) [5; 58; 66; 92].

Достатньо виражені психічні розлади неспихотичного рівня можуть проявлятися у синдромі невропатії, синдромі раннього дитячого аутизму та псевдоаутистичних проявах, гіпердинамічному синдромі, психопатоподібному синдромі, органічній психопатії, різних варіантах

патологічного формування особистості. Синдром невропатії (вроджена дитяча знервованість) зазвичай діагностується у дітей раннього віку. Основними його характеристиками є підвищення збудливості, порушення сну, апетиту, підвищена тривожність, загальна виснажливість. Цей синдром у процесі дорослішання дитини може згасати, або ж навпаки перерости у психопатоподібні стани, гіпердинамічний синдром. Особливості гіпердинамічного синдрому у дітей з ДЦП полягають у проявах імпульсивної поведінки, в надмірному порушенні концентрації уваги, схильності до руйнівних дій та афективних спалахів. Патологічне формування особистості, органічні психопатії та психопатоподібні синдроми найчастіше виникають внаслідок впливу зовнішніх негативних чинників. Такі порушення зазвичай є досить стійкими та можуть проявлятися в афективно-збудливому, гальмівному, істероїдному та нестійкому варіантах розвитку дитини. Усі названі типи розвитку дитини призводять до формування патологічних рис особистості. Синдром раннього дитячого аутизму проявляється у відсутності потреби у спілкуванні, замкнутості, наявності стереотипних рухів та стереотипної поведінки, неможливості адаптуватися до нових обставин. В період дорослішання при відсутності системи корекційної роботи ранній дитячий аутизм може перерости в аутичну (шизоїдну) психопатію. Синдром раннього дитячого аутизму у дітей з ДЦП та ІП зустрічається дуже рідко, проте аутичні прояви можна помітити набагато частіше (Л.Бадалян, Л.Журба, В.Козьявкін, О.Тимоніна та ін.) [5; 58; 66; 92].

Головною ознакою тяжких психічних розладів психотичного типу є короткочасні розлади (помутніння) свідомості, що може призвести до виникнення істеричного, депресивного, маніакального, гебефренічного синдрому (В.Козьявкін) [92]. У «Положенні про навчально-реабілітаційний центр» зазначається, що діти з тяжкими порушеннями поведінки, психопатіями та психопатоподібними станами різного характеру, що властиво дітям, яких ми описуємо, не можуть навчатись в цьому типі закладів [58; 157].

Отже, аналізуючи психологічні особливості дітей з ДЦП та ІП, слід зробити висновок про те, що ця категорія дітей може мати цілий спектр порушень у розвитку. Зазвичай у таких дітей комбінуються не лише ІП та порушення рухових функцій, а й сенсорних, мовленнєвих, емоційно-вольової сфери та поведінки. Більшість дітей мають складні комплексні порушення, при яких групова форма навчання є недоступною. Найефективнішою в цьому випадку є ІН, під час якого можна забезпечити догляд за дитиною та повноцінно застосувати індивідуальний підхід до особливостей її особистості, при цьому проводити навчання за спеціальним індивідуальним планом, адаптованим до можливостей конкретного учня і складеним на основі програм для ІП та дітей з порушеннями опорно-рухового апарату [58; 66].

1.3. Корекційно-педагогічна спрямованість супроводу навчання молодших школярів з порушеннями пізнавальної діяльності

З метою покращення ефективності навчального процесу дітей з ППД, які перебувають на ІН, варто забезпечити повноцінну корекційну роботу, враховуючи усі психологічні особливості цих дітей. Слід зазначити, що порушений розвиток може мати різний вплив на психічну діяльність дитини, проте він підпорядковується загальним закономірностям розвитку дітей (В.Синьов) [176]. В дефектологічному словнику надається таке визначення: «Корекція – сукупність педагогічних та лікувальних засобів, спрямованих на поліпшення та виправлення процесу розвитку особи» [51, с.38].

І.Єременко виділив основні принципи корекційно-спрямовуючого навчання для дітей з ІП, розглянемо їх детальніше: « а) адаптація змісту освіти до пізнавальних можливостей дитини; б) наочність навчання; в) уповільненість процесу навчання; г) повторюванність у навчанні та вихованні; д) включення учнів в діяльність, спрямовану на подолання труднощів і перешкод (принцип вправ); е) індивідуальний та диференційований підхід до учнів; є) спеціальна організація праці; ж) використання гри в корекційній роботі; з) включення в навчально-виховний процес оздоровлення і лікування;

л) дотримання охоронно-педагогічного режиму; к) систематичне залучення учнів до суспільно-корисної діяльності» [71, с.114].

Корекційну роботу умовно поділяють на два етапи: «пристосування до порушення» та «власне корекцію». Основою етапу «пристосування до порушення» є створення комфортного навчального мікросередовища у якому вимоги до дитини не перевищують її можливостей. На початку роботи з дитиною, на базі результатів діагностичної роботи, необхідно виявити збережені та ушкоджені сторони психіки та скласти програму корекційної роботи. На цьому етапі дитина під дією «ситуації успіху» максимально може розкритись, що слугуватиме сприятливим підґрунтям для початку наступного етапу. «Власне корекція» передбачає формування нерозвинутих функцій психіки, що полягає у поступовому ускладненні матеріалу та завдань для дитини (І. Єременко, М. Матвєєва, В.Синьов, О. Хохліна та ін.) [57; 71; 149; 177]. На цьому етапі на основі практичної діяльності, яка відбувається сумісно з дорослим, дитина повинна засвоїти механізми та принципи роботи, наслідком чого є формування внутрішнього плану дій (Виготський) [29].

Вивчення праць багатьох вчених дозволяє зробити висновок, що ІН має бути спрямоване не лише на успішність результатів навчання, але й на формування навчальних компетентностей. Саме тому, у навчальному процесі попри засвоєння змісту матеріалу навчальної програми, потрібно формувати навчальну діяльність учнів, яка являє собою систему дій спрямованих на вирішення навчальних завдань, що ґрунтуються на мотивації суб'єкта навчального процесу та здійснюються завдяки оволодінню способами навчальних дій, де контроль має перетворюватись у самоконтроль. (І. Зайченко, М. Фіцула, І. Харламов та ін.) [74; 196; 200]. Структуру навчальної діяльності різні науковці тлумачать по-різному, проте більшість з них сходиться на думці, що навчальна діяльність містить такі структурні компоненти: цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний контроль-регулюючий і оцінювально-результативний (В. Бондар, М. Галузинський, І. Зайченко, М. Євтух, М. Фіцула та ін.) [17; 32;

74; 196]. І.Харламов окрім названих компонентів ще виділяє емоційно-вольовий компонент [200]. Сутність структури навчальної діяльності у всіх науковців зводиться до того, що наявність у дитини комплексу навчальних компетентностей сприяє продуктивності роботи у навчальному процесі та успішному засвоєнню навчального матеріалу [200].

В. Гладкая у роботі з молодшими школярами, які мають ППД і відповідно труднощі у навчанні, виділяє напрямки корекційної роботи з ними: формування навчальної діяльності (формування навчальної мотивації, формування загальнонавчальних інтелектуальних вмінь, розвиток індивідуальних якостей пізнавальної діяльності); розвиток психічних функцій, які забезпечують навчальну діяльність; формування базових уявлень, які забезпечують засвоєння навчальної програми. В. Гладкая зазначає, що напрямки корекційної роботи вказують на основні причини труднощів у навчанні, що є орієнтиром для команди спеціалістів, які працюють з дитиною [39].

Усі категорії дітей з ППД, яким рекомендовано індивідуальне навчання, потребують особливих підходів в організації корекційної роботи у формуванні навчальної діяльності, оскільки мають певні особливості в психічному розвитку, описані вище. Проте особливої уваги потребують учні з ІП, які є ускладненими. На індивідуальній формі навчання, згідно положення про спеціальну школу, можуть навчатись діти, здатні засвоїти програму, проте перебування в колективі їм протипоказане, це: діти з ІП з надмірним порушенням динаміки нервових процесів; діти з грубими порушеннями емоційно-вольової сфери (виразні і стійкі психопатоподібні розлади, лобний синдром) [150]. Корекційна робота над формуванням навчальної діяльності в рамках корекційно-педагогічного супроводу з такою категорією дітей є найскладнішою, тому вбачаємо доцільним розглянути її більш детально.

Проаналізуємо основні особливості корекційної допомоги дітям з ІП ускладненим порушеннями динаміки нервових процесів. Вчені зазначають, що насамперед робота з дітьми з ІП із значними порушеннями поведінки

внаслідок надмірної збудливості або розгальмованості має бути спрямована на інтенсивну корекцію недоліків врівноваження процесів збудження і гальмування, щоб якнайшвидше повернути дитину в колектив (В.Лубовський, О.Лурія, М.Певзнер, В.Синьов) [113; 151; 177].

Надзвичайно необхідним для дітей з розладами динаміки нервових процесів є охоронний режим, основна сутність якого – не перевантажити дитину (організація додаткового відпочинку, прогулянки на вулиці, зміна розумової роботи фізичною, здоровий сон, врахування вчителем динаміки втомлюваності дитини тощо) (О.Лурія, В.Синьов) [57; 113; 177].

В.Лубовський, М.Певзнер провели спостереження над збудливими олігофренами в декілька етапів [57; 151]. Після вступу таких дітей в перший клас допоміжної школи було виявлено, що ця категорія дітей не може адаптуватись до процесу навчання з іншими дітьми з ІП. Збудливі олігофрени проявили повну дезорганізацію у навчальній обстановці: діти не чули та не виконували інструкції вчителя, без дозволу вставали з-за парти, виконували всі дії лише за своїм бажанням. Така поведінка виявилась шкідливою і для інших дітей, які не могли сконцентруватись на роботі. Повна дезорганізація у збудливих олігофренів проявилась безпосередньо і в спробах навчальної діяльності: діти не сприймали навчального матеріалу; запропоновану наочність використовували у своїх власних цілях; проявили неспроможність до класифікації, узагальнення, виділення головного, визначення подібностей та відмінностей. Лише після проведення інтенсивної корекційної роботи були помічені незначні позитивні зміни і в поведінці, і в опануванні навчальним матеріалом. Основним завданням такої корекційно-виховної роботи на перших етапах було створення зовнішніх умов для зниження рівня збудженості. Дитині пропонувались завдання, які мали певні чіткі правила, наприклад, після уроку дитина не повинна залишати на парті жодного зайвого предмету. Роль вчителя полягала в тому, щоб постійно допомагати дитині контролювати свою поведінку: не допускати зайвих висловлювань, рухів, непотрібних вчинків зі сторони дитини. Коли поведінка збудливого

олігофрена ставала більш спокійнішою її навчали, проте абсолютно кожна дія дитини регулювалась короткою та зрозумілою словесною інструкцією педагога, завдання було простим за змістом, невеликим за об'ємом. Учень обов'язково мав виконати його до кінця. За спостереженнями, згодом така дитина сама починала супроводжувати свою діяльність мовленням, що допомагало їй себе контролювати [57; 151]. В умовах звичайного класу допоміжної школи поза експериментальною діяльністю, коли окрім дитини з надмірним переважанням збудження над гальмуванням є інші діти, які також потребують допомоги вчителя, досить важко реалізувати таку інтенсивну корекційну роботу над зниженням рівня збудженості. Застосування індивідуального підходу в умовах перебування дитини в колективі не дасть бажаного ефекту, тому ця категорія дітей потребує індивідуального навчання [57; 151].

О.Лурія описуючи суттєву проблему збудливих олігофренів, яка виявляється у глибокому порушенні цілеспрямованості, вказує основні моменти корекційного впливу: організація навчальної діяльності, деталізація інструкції виконання, скорочення кількості та обсягу завдань. [57].

Для зменшення імпульсивності поведінки збудливих олігофренів досить корисними є заняття з ритміки, лікувальної гімнастики та шкільні заняття. Запорукою успіху на таких заняттях є індивідуальний підхід до кожної дитини, який спрямовуватиметься на подолання їх збудливості [57; 151]. Етап «пристосування до порушення» у роботі з такими дітьми передбачає виявлення та знешкодження усіх факторів, що можуть заважати дитині зосередитись на основному завданні (В. Синьов)[177]. В. Синьов стверджує, що у корекційній роботі з такими дітьми необхідно: продумати організацію робочого місця учня; знешкодити усі відволікаючі для дитини фактори; спрямувати учня до правильної організації навчальної діяльності; зменшити обсяг навчальної інформації; стимулювати дитину словесною інструкцією, запитаннями, зауваженнями тощо. Працюючи з дітьми у яких збудження переважає над гальмуванням педагогу важливо самому

залишатись спокійним та не підвищувати голос, оскільки це значно впливає збільшення проявів імпульсивності у таких дітей [57; 177].

На другому етапі корекційної роботи основним завданням педагога є вироблення у дитини реакцій самоконтролю та саморегуляції своєї поведінки. Щоб «загартувати» витривалість дитини вчитель може витримувати паузу між стимулом та реакцією, тобто не одразу виконувати бажання дитини, а лише після як учень зі свого боку виконає певне прохання. У процесі такої роботи слід враховувати, що результат буде помітний не одразу, при цьому не слід щоразу давати погану оцінку дитині, оскільки у неї може сформуватись негативне ставлення до себе, педагога та навчального процесу загалом. Дуже важливо помічати найменші успіхи дитини та оцінювати їх. Якщо дитина втратила контроль над власною поведінкою, необхідно чергувати безоціночне повернення дитини до виконуваних завдань з роз'яснювальними бесідами, які стимулюватимуть дитину до роботи над собою. Педагог також має уникати ситуацій, які можуть спричинити емоційне перезбудження, що приведе до повної розгальмованості. Фактором, що може спричинити таку поведінку може стати звичайна похвала чи гарна оцінка на початку уроку (В.Синьов) [57; 177].

Потужний корекційний вплив на дитину має дотримання режиму дня, застосування у роботі з нею ігор та завдань на розвиток цілеспрямованої довільної поведінки, зокрема різних видів діяльності з чіткими правилами, які потрібно точно виконувати. Для сповільнення темпу діяльності необхідно використовувати складання плану дій виконуваної дитиною роботи. Перед тим як приступити до роботи учень має промовити вголос у повільному темпі план діяльності. Якщо йому не виходить розмовляти у помірному темпі, можна застосувати ігровий момент у якому дитина після промовленого слова має виконати ще якусь дію, наприклад викласти фішку на ігровому полі (В. Воронкова, В. Синьов) [57; 146; 177].

Досить корисним може виявитись застосування психотерапевтичних

бесід, основним завданням яких є усвідомлення дитиною власної ролі у педагогічному процесі. Під час таких бесід в учнів розвивають волю, вміння контролювати свою поведінку (В. Синьов) [57; 177]. Воля є найбільш порушеною психічною функцією дітей з ІП, в зв'язку з цим у корекційній роботі виділяють напрямок «психічну ортопедію», основною метою якого є корекція вольових зусиль та уваги. На уроках цей напрямок роботи можуть застосовувати у вигляді таких вправ, як: перенесення з одного місця в інше склянки з водою так щоб не пролити, утримання певної позиції тіла, відтворення по пам'яті зорових образів тощо (В. Воронкова) [57; 146].

В. Синьов зазначає: «Навчання торпідних олігофренів стає можливим за умови поступового встановлення контакту з ними, зниження рівня тривожності, підвищення самооцінки, зниження процесу збудження, формування довільної саморегуляції» [177, с. 151].

О. Лурія пише, що у роботі з розгальмованими олігофренами необхідно використовувати такі корекційні прийоми: різними способами стимулювати активність, надавати підтримку, подавати дитині приклад власною працею, супроводжувати мовленням роботу, давати доручення, враховувати індивідуальні особливості [57; 113]. В. Астапов також підкреслює, що корекційна робота з розгальмованими олігофренами має будуватись на застосуванні методів, які активність у дитини, таким дітям необхідно давати прості доступні завдання та при найменших успіхах хвалити їх [3; 57].

Вчитель, працюючи з розгальмованою дитиною, має створити мікроклімат для теплих, довірливих відносин, щоб дитина відчувала себе захищеною. Завданням педагога є стимулювання та активізація таких учнів до діяльності, проте це слід здійснювати дуже обережно. В періоди, коли у дитини надзвичайно виснажена нервова система, педагог має дати їй час для відновлення психічних сил та працездатності (В. Синьов) [57; 177]. Вчений також підкреслює, що ефективним засобом для подолання невпевненості є створення ситуації успіху, яку можна реалізувати за допомогою таких прийомів: «авансована позитивна стимуляція (вчитель пропонує доступне

завдання і висловлює впевненість у тому, що дитина неодмінно з ним дуже добре впорається); амортизація поразки (попередження про те що завдання є складним і не всі діти впораються з ним – тоді неуспіх не буде таким страшним, а успіх сприятиме підвищенню самооцінки); ігри, мета яких зводиться до того, щоб програти, а не виграти тощо» [177, с. 152]. Аналіз літературних джерел також завідчив, що у роботі з учнями, які мають порушення нейродинаміки нервових процесів необхідною умовою є дотримання охоронного режиму, який має організовуватись відповідно до потреб дитини, а саме з урахуванням наростання та спаду активності, втоми, темпу роботи. Педагог має змінювати фізичну та розумову працю, давати учню відпочинок коли це необхідно (В. Астапов, В. Воронкова, В. Синьов)[3; 57; 151; 177].

Категорія дітей з лобним синдромом не є досить поширеною, але зустрівши її, педагоги мають індивідуалізувати процес навчання та приділити таким учням особливу увагу, постійно навчаючи їх контролювати свою поведінку за допомогою чіткої організації діяльності, вивчення її поетапності (Т. Ілляшенко, Н. Стадненко) [80; 184]. З цього приводу І. Бгажнікова зазначає: «Корекційна робота педагога повинна бути спрямована на виховання позитивних якостей, вирівнювання поведінки, на трудотерапію, пом'якшення недоліків пізнавальної діяльності» [10, с.37]. Робота з такою категорією дітей має включати: діяльність по організації моторики і практичної діяльності, розвиток інтересу за допомогою гри, розвиток самоконтролю, критичності (В. Синьов) [57; 177]. Для підвищення ефективності роботи з такими дітьми може стати актуальним застосування інформаційно-комунікативних технологій (К. Владарчик) [68; 217; 223].

Для дітей з психопатоподібним синдромом досить важливим є встановлення чітких правил у роботі; організація діяльності, яка сприяє виходу накопиченої енергії; робота над самоконтролем, довільною поведінкою (В. Синьов) [177].

Отже, аналіз літератури засвідчив, що супровід ІН учнів з ППД має бути корекційно спрямованим. Спираючись на вивчення особливостей поведінки та навчальних можливостей учнів з ППД, корекційна робота над формуванням навчальної діяльності такої категорії дітей має спрямовуватись на такі її компоненти: довільність поведінки, цілеспрямованість, навчальна мотивація, пізнавальна активність, самостійність, працездатність, адекватність емоційних реакцій, загальнонавчальні інтелектуальні вміння, розвиток психічних функцій, які забезпечують навчальну діяльність.

Висновки до першого розділу

На основі вивчення літературних джерел, у першому розділі дисертації здійснено аналіз сутності психолого-педагогічного супроводу та індивідуального навчання в загальній, корекційній педагогіці; визначено психолого-педагогічні особливості розвитку дітей з ППД, які підлягають ІН; з'ясовано корекційно-педагогічну спрямованість супроводу навчання молодших школярів з ППД.

Розглянувши теорію загальної педагогіки, можемо зробити висновок, що форма навчання являє собою процес організації системи навчальної діяльності учнів під керівництвом вчителя, до якого адаптуються методи, засоби, зміст навчання, може змінюватись склад учнів та місце проведення. Здійснивши аналіз історичних фактів та сутності індивідуального навчання у загальній педагогіці, слід сказати, що індивідуальна форма навчання пройшла довгий шлях формування та являє собою процес навчання учнів в домашніх умовах в зв'язку хворобою та іншими факторами. В нормативно-правовому забезпеченні регламентуються деякі особливості організації ІН, а саме визначаються категорії дітей, які мають навчатись на індивідуальній формі, перелічуються документи необхідні для реалізації ІН учня, з'ясовуються особливості оцінювання дітей та інше.

Аналіз спеціальної літератури, засвідчив, що навчання дітей з ООП незалежно від форми навчання має бути корекційно спрямованим. Зміст та

засоби навчання мають адаптовуватись до потреб дитини залежно від особливостей порушення. Створення таких умов особливо потребують учні з ППД, а саме діти з ІП та ЗПР, які підлягають ІН. До такої категорії дітей з ППД відносяться діти, які мають важкі супутні соматичні захворювання, або ускладнення, які можуть бути наявні при ІП (порушення динаміки нервових процесів, розлади емоційно-вольової сфери). В застосуванні засобів корекційної роботи, потрібно враховувати особливості складних порушень та ускладнення при ІП. Широкий спектр проблем, які виникають у роботі з такою категорією дітей у контексті вимог сучасного суспільства, доводять гостру необхідність виокремлення з психолого-педагогічного супроводу суто корекційно-педагогічний супровід індивідуального навчання.

У супроводі ІН учнів з ППД, як засвідчили літературні джерела, важливе місце має посідати робота над формуванням навчальних компетентностей, що передбачає корекційну роботу над формуванням навчальної діяльності.

Зміст першого розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Дутковська Р. В. До проблеми розробки індивідуальних програм для дітей, які перебувають на індивідуальній чи інклюзивній формі навчання. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих учених, м. Суми, 25-26 квітня 2013 р. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. С. 32-38.

2. Дутковська Р. В. Сутність індивідуального навчання у загальній педагогіці. *Науковий вісник Чернівецького університету* : збірник наукових праць. Чернівці : Чернівецький національний університет, 2014. Вип. 687. С. 61-67.

3. Дутковська Р. В. Психологічні особливості дітей з порушеннями інтелекту, які підлягають індивідуальному навчанню. *Науковий часопис*

Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. Випуск 28. С. 76-80.

4. Дутковська Р. В. Нормативно-правові засади індивідуального навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Комплексний супровід дітей з психофізичними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру* : матеріали III Міжнародної наук.-практ. конф., м. Луганськ, 27-28 квітня 2014 р. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. С. 70-71.

5. Дутковська Р. В. Індивідуальний підхід як основа ефективності навчального процесу. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів : у 3 томах. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. Вип. 13. Т.1. С. 109.

6. Дутковська Р. В. Психологічні особливості дітей з комплексними порушеннями, які підлягають індивідуальному навчанню. *Актуальні питання корекційної освіти* : зб. наук. праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015. С. 97-107.

7. Дутковська Р. В. Порушення емоційно-вольової сфери у дітей з дитячим церебральним паралічем як об'єкт корекції. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів : у 3 томах. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. Вип. 14. Т.1. С. 119-120.

8. Дутковська Р. В. Місце інклюзивного та індивідуального навчання в системі освіти. *Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету Імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет Імені Івана Огієнка, 2016. Випуск 7. С. 29-30.

9. Дутковська Р. В. Досвід Польщі у використанні інформаційно-комунікативних технологій у роботі з дітьми, які мають особливості розвитку. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю* : тези доповідей XVII Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 22 листопада 2017 р. Київ : Університет «Україна», 2017. Частина 1. С. 283-285.

РОЗДІЛ 2.

ДОСЛІДЖЕННЯ АКТУАЛЬНОГО СТАНУ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Методологія, зміст та організація дослідження актуального стану корекційно-педагогічного супроводу

Мета констатувального експерименту – дослідження актуального стану корекційно-педагогічного супроводу ІН молодших школярів з ППД.

Констатувальний експеримент реалізовував такі *завдання*:

1. Загальне вивчення стану індивідуальної форми навчання в Україні.
2. Дослідження результатів засвоєння навчальної програми дітьми з порушеннями пізнавальної діяльності, які навчаються за індивідуальною формою навчання.
3. Вивчення стану сформованості навчальної діяльності у дітей.
4. З'ясування компетентності педагогів у реалізації корекційних цілей індивідуального навчання дітей з особливими освітніми потребами.
5. Вивчення участі батьків у процесі індивідуального навчання дітей та особливості роботи з ними.

Практично усі завдання констатувального експерименту передбачали також вивчення навчальної документації.

Для реалізації мети нами у дослідженні були проаналізовані усі складові корекційно-педагогічного супроводу (навчальна і корекційно-розвиткова робота з дітьми; методична компетентність батьків; компетентність педагогів, зміст навчальної документації) в практиці на предмет реалізації корекційних цілей у навчальному процесі; з'ясовано загальний стан ІН дітей з ООП в Україні. Показниками якісної навчальної і корекційно-розвиткової роботи з дітьми є результати засвоєння навчальної програми учнями та стан сформованості їх навчальної діяльності.

Методологічною основою експерименту були: основні положення про проведення дослідження в закладах освіти (М. Земш, Ю. Кушнер, Я. Скалкова, М. Скаткін, Л. Фрідман, Е. Шульман та ін.) [77; 78; 100; 178; 179; 198; 208], спеціальні методики викладання математики, української мови, читання (А. Бєлошиста, Л. Вавіна, П. Вествуд, М. Гнєзділов, О. Гаврилов, С. Добровольський, Є. Данільченко, Дж. Джуліані, В. Ек, Н. Королько, К. Куш, В. Левицький, О. Ляшенко, В. Любченко, Б. Мершон, М. Перова, Р. Піранджело, Т. Ульянова, Г. Фокс, М. Халлівелл, І. Яковлєва та ін.) [14; 18; 19; 20; 21; 22; 42; 48; 55; 95; 101; 107; 114; 115; 116; 117; 118; 130; 131; 152; 153; 160; 181; 182; 192; 193; 209; 211; 214; 221; 222], теоретичні положення про навчальну діяльність, її оцінку та особистість дитини з порушеннями пізнавальної діяльності (В. Бондар, І. Бгажникова, Л. Виготський, І. Єременко, А. Капустін, В. Лебединський, О. Лурія, Р. Льюїс, С. Миронова, Г. Мерсіянова, М. Матвєєва, Дж. МакЛафлін, Ф.Ндаджі, М. О'Райлі, С. Обі, В. Петрова, С. Рубінштейн, Н. Стадненко, В. Синьов, П.Тіммс, О. Хохліна, Дж. Харріс та ін.) [6; 11; 16; 29; 71; 85; 113; 132; 136; 154; 169; 177; 183; 184; 213; 216; 218; 219; 220].

Опишемо процедуру проведення констатувального експерименту.

1. *Загальне вивчення стану ІН в Україні.* Першим завданням констатувального експерименту стало загальне вивчення стану ІН в Україні, оскільки на початку дослідження було важливим з'ясувати загальні тенденції по всій країні щодо організації ІН в цілому та усвідомити значущість реалізації саме корекційного компоненту, що і стало важливим завданням цього етапу роботи. Для вивчення цього завдання використовувались два методи дослідження: анкетування та вивчення документації [69].

Анкетування. Анкетування містило двадцять два запитання (Додаток А). Умовно запитання анкети можна розділити на два інформаційні блоки: організація ІН та корекційний компонент ІН.

Щодо організації ІН для дітей з ООП відбувся збір даних про кількість таких категорій дітей по областях країни, місце та умови навчання школярів,

ведення документації, роботу з батьками тощо. Для отримання інформації про корекційний компонент навчального процесу запитання анкети були спрямовані на вивчення навчальних програм та відповідності знань учнів до них, компетентності вчителя, особливостей оцінювання, динаміки розвитку школярів, психологічного стану та самореалізації дитини, а також з'ясування ефективності процесу налагодження роботи з дітьми індивідуальної форми навчання тощо [69].

В анкетуванні брали участь завідувачі ІРЦ, директори та завучі навчальних закладів, працівники управлінь освіти, які відповідають за ІН. Всі учасники дослідження отримали бланки із запитаннями анкети на опрацювання, яке передбачало збір нових та уточнення попередніх даних по всій області. Перед респондентами нами було поставлено завдання не лише збору фактичних відомостей, але й з'ясування реальних труднощів, які виникають в процесі ІН, з метою їх роз'язання в подальшій роботі та покращення умов для дітей і педагогів [69].

Після опрацювання усіх анкет учасників дослідження, нами було вивчено та узагальнено результати. При оцінюванні результатів було розроблено статистичну оцінку відповідей у відсотках. За відсотковим співвідношенням нами було прослідковано тенденції у різних питаннях та з'ясовано проблеми, які виникають у навчальному процесі [69].

Вивчення документації. Головною метою вивчення документації у цьому завданні констатувального експерименту було визначення статистичних відомостей за такими пунктами: кількість вчителів ІН та вибірка з них тих, які мають спеціальну освіту; кількість учнів з особливими освітніми портебами, які навчаються на ІН, та диференціація їх за категоріями; катамнез щодо випускників, які навчались на ІН [69].

Для вивчення кількості вчителів ІН та вибірка з них тих, які мають спеціальну освіту, було розроблено таблицю, в яку заносились відомості (див. Таблицю 2.1).

Для отримання цих відомостей вивчалася звітна документація. Статистичні дані щодо кількості вчителів зі спеціальною освітою хоча не є гарантом надання ними якісних корекційних послуг, проте демонструють тенденцію поінформованості в галузі корекційній та надають значні переваги перед вчителями, які не мають такої освіти.

Таблиця 2.1.

Відомості про вчителів індивідуальної форми навчання

Назва регіону (міста, села)	Кількість шкіл	Кількість вчителів індивідуальної форми навчання	З них кількість вчителів, які мають спеціальну освіту

Щоб з'ясувати кількість учнів з ППД, які навчаються індивідуально та диференціювати їх за категоріями порушення, було проаналізовано звітну документацію та розроблено таблицю для фіксування відомостей (Таблиця 2.2). Проаналізувавши ці статистичні відомості, ми отримаємо уявлення про те, скільки є дітей категорії, яку ми досліджуємо, а саме з ППД молодшого шкільного віку [69].

Таблиця 2.2

Кількість учнів за категоріями порушення

Порушення за категоріями (лише ті діти, в яких до структури порушення входять розлади пізнавальної діяльності)	Кількість учнів, які навчаються за індивідуальною формою навчання		Всього
	Молодший шкільний вік	Старший шкільний вік	
Інтелектуальні порушення			
Затримка психічного розвитку			
Порушення мовлення			
Порушення слуху			
Порушення зору			
Порушення опорно-рухового апарату			
Розлади спектру аутизму			
Порушення емоційно-вольової сфери			
Соматичні захворювання			
Складні порушення розвитку			
Всього			

Розмежування за категоріями порушення надасть інформацію про кількісну характеристику різних категорій дітей.

Для вивчення катамнезу щодо випускників, які навчались індивідуально, також була розроблена таблиця для занесення відомостей (Таблиця 2.3).

Таблиця 2.3

Вивчення катамнезу випускників

Загальна кількість випускників індивідуальної форми навчання (з якого по який рік)	З них вступили у ЗВО	Коледжі	ПТУ	Працевлаштувані	Створили сім'ю	Перебувають вдома	Інше

Вивчення катамнезу випускників є дуже вагомим етапом дослідження, оскільки як стверджувалось у першому розділі, головною метою корекційної роботи з дитиною, яка має ППД, є підготовка до самостійного життя. Самореалізація випускників: навчання, працевлаштування, створення сім'ї є показником успішності роботи з такою дитиною. Для збору відомостей нами здійснювалось вивчення звітної документації та бесіди з батьками, працівниками ІРЦ, вчителями, які підтримують зв'язок з дитиною [69].

Щоб провести процедуру підсумків та здійснити оцінку статистичних даних для вивчення документації, числові показники були переведені у відсотки та відображені у діаграмах. Провівши дане дослідження ми можемо з'ясувати труднощі, які виникають в навчальному процесі дітей з ООП індивідуальної форми навчання по всій території України і порівняти отримані результати [69].

2. *Дослідження результатів засвоєння навчальної програми дітьми з ППД, які підлягають ІН.* Результати засвоєння навчальної програми є одним з найголовніших показників успішності реалізації корекційних цілей. Для

дослідження навчальних можливостей дітей з ППД, які навчаються індивідуально застосовувались такі методи: вивчення документації; контрольні зрізи [59].

Вивчення документації. Вивчення документації стало первинним етапом дослідження результатів навчальної діяльності дітей з ППД, які перебувають на ІН.

Головною метою вивчення документації є з'ясування усієї інформації про дитину, що дозволить, з одного боку, частково побачити картину її інтелектуально-психологічного розвитку, пізнавальних можливостей і в такий спосіб доповнить загальне бачення того, чи достатньо реалізовується корекційна мета у корекційно-педагогічному супроводі, а, з іншого боку, стане підґрунтям для розробки контрольних зрізів як важливого методу в вивчення корекційного супроводу.

Нами були вивчені такі документи: особова справа дитини; витяги з протоколу ІРЦ; характеристика на школяра; наказ управління освіти і науки про призначення ІН; портфоліо дитини (зошити, малюнки, аплікації, контрольні роботи тощо); календарно-тематичне планування вчителів; класний журнал [59].

Розгляд справи учня став важливим завданням цього етапу, оскільки дозволив детально вивчити анамнез дитини та проаналізувати особливості її розвитку. Завдяки анамнезу ми ознайомилися з історією ППД, а саме: з'ясували природу етіології порушень та перебіг періоду «немовляти»; вивчили особливості фізичного та нервово-психічного розвитку, наявність порушень органів чуття та загальної, дрібної моторики, рухових функцій; визначили перелік перенесених захворювань. Водночас ми дізналися про додаткові чинники, які також значною мірою впливають на розвиток дитини. Ми визначили умови, в яких перебував школяр (умови проживання, виховання), вивчили сімейний анамнез (який вплив здійснювався з боку батьків). Розглядаючи справу дитини, ми отримали відомості також про її вік, клас та заклади, в яких вона перебувала і навчалась [59].

Вивчаючи витяги з протоколу ІРЦ, ми ознайомилися з висновками попередніх обстежень дітей спеціалістами (психологом, логопедом, вчителем-дефектологом, психіатром, невропатологом та іншими). Також було розглянуто характеристики на дітей, складені педагогами, які працюють з дитиною. Завдяки вивченню характеристик ми з'ясували особисту інформацію про навчальну діяльність (знання з основних предметів, зону актуального та найблищого розвитку, навчальну діяльність тощо), про особливості психічних процесів (стійкість уваги, глибина та гнучкість мислення, особливості запам'ятовування тощо), про особисті якості дитини та її поведінку [59].

Вивчивши накази управління освіти і науки, які стосуються школяра, ми з'ясували, за якими програмами навчаються діти, і кількість корекційних годин, визначених спеціалістами ІРЦ.

Завдяки портфолію учня, ми безпосередньо побачили результати діяльності дитини. Нами були переглянуті зошити з різних предметів, завдяки чому було визначено якість виконання завдань на уроці, грамотність письма, рівень виконання домашніх завдань тощо. Також було переглянуто малюнки, аплікації та всі художньо-творчі роботи дитини, що дало можливість з'ясувати інформацію про дрібну моторику, інтелектуально-психологічні особливості, які впливають зі змісту та техніки виконання малюнків[59].

Вивчення календарно-тематичного планування здійснювалось з метою з'ясування того факту, чи вносить вчитель в нього корективи, враховуючи особливості розвитку дитини.

Заключним етапом у вивченні документації був перегляд класного журналу, щоб визначити, як оцінює дітей вчитель. Деталі оцінювання були з'ясовані в анкетуванні та індивідуальній бесіді з вчителем.

Вивчення документації здійснювалось в школі та частково в ІРЦ з умовою конфіденційності відомостей індивідуального характеру [59]. Результати вивчення цих відомостей записувались у спеціальний зошит для нотаток за протоколом (див. таблицю 2.4.)

Таблиця 2.4.

Вивчення документації

№ п/п	Назва документу	Прізвище, ім'я дитини	Зміст документу (тези)	Особливі позначки

Контрольні зрізи. Головна мета контрольних зрізів – з'ясувати відповідність знань дітей навчальній програмі. Перед розробкою контрольних зрізів нами було розглянуто психолого-педагогічні висновки щодо можливостей дітей, проведено методику діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів (Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г.), вивчено програми, які лежать в основі календарно-тематичного планування кожної дитини [59; 183].

Завдяки психолого-педагогічним висновкам ми ознайомились з результатами попередніх обстежень дітей спеціалістами, визначивши кількість рекомендованих корекційних годин роботи.

Завдяки проведеній методиці діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів (Н. Стадненко, Т. Ілляшенко, А. Обухівська) було обстежено інтелектуальний рівень дітей, а також можливості психічних процесів та навчальної діяльності, що дозволило більш точно продумати особливості контрольних зрізів[59; 183].

Ключове значення мало вивчення програм, які є підґрунтям календарно-тематичного планування, оскільки саме вони складають основу змісту та смислового навантаження контрольних зрізів. Контрольні зрізи розроблялись з таких предметів: українська мова, читання, математика. Спочатку встановлювався рік навчання та психолого-педагогічний висновок щодо дитини, а згідно з ним – програма кожного з обстежуваних школярів. Також з'ясовувалися загальні години конкретного предмету, розподілення їх за тижнями та зміст самих уроків. У такий спосіб вивчалось календарно-тематичне планування, згідно з яким визначалось, якими знаннями, вміннями та навичками має володіти дитина у період проведення дослідження [59].

Були розроблені контрольні зрізи трьох ступенів: репродуктивні, пізнавально-пошукові, з елементами творчості. Репродуктивний ступінь контрольних зрізів – найпростіший. Його головне завдання – відтворити вивчену інформацію. Наприклад, для 3-го класу за програмою для дітей з ЗПР у навчальному предметі «Читання» репродуктивний ступінь передбачає завдання, які спрямовані на читання та переказ тексту. У математиці до репродуктивного ступеня відносяться завдання, у яких дитина має розв'язати приклади. У предметі «Українська мова» дитина повинна відтворити за педагогом слова, в яких є м'які приголосні, та записати їх в зошит [59].

Пізнавально-пошуковий ступінь більш складний проти репродуктивного. Він передбачає не лише відтворення, яке здебільшого базується на психічному процесі пам'яті, але й вимагає розумово-пошукової діяльності, де потрібно задіяти більше логічних операцій мислення. Наприклад, для того ж 3-го класу за програмою для дітей з дітей з ЗПР у навчальному предметі «Читання» пізнавально-пошуковий ступінь передбачає завдання спрямовані на те, щоб дитина відповіла на запитання до прочитаного тексту. У математиці до репродуктивного ступеня відносяться завдання, у яких дитина має розв'язати задачу, а в українській мові дитина повинна знайти у записаних словах м'які приголосні та підкреслити їх однією лінією [59].

Ступінь, що передбачає елементи творчості – найскладніший. Він передбачає окрім розвитку пам'яті та мислення ще й роботу уяви. Наприклад, у навчальному предметі «Читання» творчий ступінь передбачає завдання, які спрямовані на самостійне складання невеликого твору з 4-5 речень на задану тему. У математиці до репродуктивного рівня відносяться завдання, в яких дитина разом з педагогом має придумати задачу, в якій би використовувалися певні числа та потрібно було б їх додати чи відняти. В українській мові дитина повинна придумати слова з м'якими приголосними. Цей ступінь був розрахований лише для дітей з ЗПР [59].

Для більшої достовірності результатів цього методу, нами були створені максимально рівні стартові можливості для усіх дітей. Після вивчення

інформації, особистого спілкування з дітьми та бесід з вчителями, було визначено індивідуальні особливості для проведення контрольних зрізів. Наприклад, дітям в яких супутньою проблемою є домінування гальмування над збудженням та проблеми моторики й письма, було запропоновано більше часу для виконання завдань. Школярі, у яких ППД ускладнюється переважанням збудження над гальмуванням та суттєвими порушеннями уваги, сиділи за першою партою, подалі від вікна, без зайвих предметів на парті та з постійним наглядом педагога [59].

При проведенні контрольних зрізів були присутні батьки дітей, які чекали за межами класу та педагоги. За потреби, якщо дитина починала хвилюватись (що може вплинути на результати), могли зайти батьки та заспокоїти її. Перед виконанням завдань був встановлений контакт з дітьми та створена легка, невимушена атмосфера, щоб вони не відчували себе, немов на іспиті. Учням пояснили, що їхні результати не оцінюються і не потраплять до журналу та в щоденники [59].

Діти були детально проінструктовані перед початком виконання завдань та під час самого виконання їм надавалась організаційна допомога. Час на виконання завдань визначався індивідуально до можливостей кожного учня, але загалом не перевищував 35 - 45 хвилин, що дорівнює тривалості уроку в молодших класах залежно від класу.

Для того, щоб ми отримали висновок про те, чи засвоїла дитина програму, та наблизилися до розв'язання головного завдання, а саме – реалізації корекційних цілей у роботі з обраною категорією дітей, нам потрібно було проаналізувати ту кількість балів, яку отримав той чи інший школяр. Для цього була розроблена спеціальна шкала за рівнями, які віддзеркалюють результати розвитку дитини та засвоєння нею програмного матеріалу [59].

Для дітей з ППД, які мають ЗПР, була розроблена така шкала: в першому репродуктивному ступені дитина отримує найменшу кількість балів – 5; на пізнавально-пошуковому – 9 балів; на творчому – 11 балів. Максимальна

кількість сягає 25 балів. Якщо дитина частково виконала завдання, то вона, відповідно, отримує тільки частину балів, розрахованих на це завдання. Якщо дитина виконала завдання I і II ступенів правильно, або з незначними помилками, то можна зробити висновок, що програма засвоєна нею на достатньому рівні, оскільки репродуктивний та пізнавально-пошуковий ступені спрямовані на прояв знань, які здатна проявити дитина з ЗПР. Якщо ж дитина виконує завдання III ступеня, можемо зробити висновок, що дитина засвоїла програму на високому рівні, оскільки завдання з елементами творчії вимагають особливих зусиль. Якщо дитина виконала, лише перше завдання, то програма засвоєна на низькому рівні, оскільки перше завдання в основному базується на прояві механічної пам'яті без глибокого осмислення, тому, відповідно, школяр потребує більш інтенсивної корекційної допомоги. Якщо дитина набирає за виконання завдань контрольних зрізів 5 балів і менше – це низький рівень; від 6 до 10 балів – середній рівень; від 11 до 14 – достатній рівень; від 15 до 25 – високий рівень [59].

Діти з ІІІ не можуть творчо працювати, порівняно з учнями, які мають ЗПР і зазвичай справляються з завданнями такого типу. Тому діти з ІІІ оцінювались лише за двома ступенями – репродуктивний та пізнавально-пошуковий. Якщо дитина виконала завдання I і II рівня правильно, або з незначними помилками, то можна зробити висновок, що програма засвоєна нею на високому рівні (від 15 до 25 балів). Якщо дитина правильно виконала завдання I і частково II рівня – програма засвоєна на достатньому рівні (11 до 14 балів), якщо учень виконав завдання лише I рівня – середній рівень (6 до 10 балів), якщо дитина виконала лише частково завдання I рівня, або виконала неправильно – низький рівень (5 балів і менше) [59].

Отже, за результатами оцінювання контрольних зрізів, можна частково зробити висновки про реалізацію корекційної мети в навчальному процесі, адже вони відзеркалюють результати засвоєння програмного матеріалу дитиною. Метод проведення контрольних зрізів є ефективним показником результатів засвоєння навчальної програми учнями, оскільки дозволяє

безпосередньо під час самого процесу діяльності та живого спілкування з дітьми, побачити реальні знання кожного в межах навчальної програми. Проте слід наголосити, що не варто робити висновки лише на підставі результатів контрольних зрізів. Ми використовували дуже важливий багатфакторний підхід до вивчення цієї проблеми, водночас опираючись на вивчення навчальної діяльності та документації, яка яскраво демонструє результати роботи учня протягом тривалого часу [59].

Нами були розроблені критерії та показники засвоєння навчальної програми на основі Типових освітніх програм для дітей з ІП та ЗПР, Інструктивно-методичних засад освітнього процесу в спеціальних закладах освіти 2018/2019 (Лист МОН про організацію навчально-виховного процесу від 06.08.18 №1/9-485) [111; 139; 140; 141; 142; 143; 144; 161; 162]. Остаточні висновки по засвоєнню програми дітьми з ППД ми здійснювали на основі визначення рівнів засвоєння навчальної програми. При цьому враховувались такі критерії і показники: засвоєння змісту предмету (повнота знань, системність, глибина); складність завдань (репродуктивний, пізнавально-пошуковий, з елементами творчості (лише для учнів з ЗПР)); характеристики виконання завдань (правильність, послідовність). На основі показників та критеріїв було розроблено 4 рівні. Для дітей з ІП та ЗПР рівні відрізняються.

Рівні успішності засвоєння програмного матеріалу для дітей з ЗПР: *високий рівень* – учень добре володіє змістом матеріалу; уявлення про матеріал сформовані на рівні чітких понять; знання системні; завдання виконуються на пізнавально-пошуковому ступені; можуть проявлятися елементи творчості; під час виконання завдання дитина дотримується логічної послідовності; може допускати незначні помилки, які не стосуються смислового навантаження завдання; *достатній рівень* – уявлення про програмний матеріал сформовані на рівні понять; знання здебільшого системні; завдання виконуються на репродуктивному та пізнавально-пошуковому ступенях; під час виконання завдання дитина частково дотримується логічної послідовності, допускає невелику кількість помилок; *середній рівень* – уявлення про програмний

матеріал фрагментарні, поверхневі; відсутня чітка система знань; більшість завдань виконуються на репродуктивному ступені; під час виконання завдання дитина втрачає логічну послідовність; допускає значну кількість помилок; *низький рівень* – уявлення про програмний матеріал на елементарному рівні; система знань відсутня; учень виконує частину завдань і лише на репродуктивному ступені; під час виконання завдань дитина не дотримується логічної структури; практично у всіх навчальних операціях допускає помилки.

Рівні успішності засвоєння програмного матеріалу для дітей з ІП: *високий рівень* – уявлення про програмний матеріал сформовані на рівні основних понять; знання здебільшого системні; завдання виконуються на репродуктивному та пізнавально-пошуковому ступенях; під час виконання завдання дитина частково дотримується логічної послідовності; може допускати незначні помилки, які не стосуються смислового навантаження завдання; *достатній рівень* – уявлення про предмет вивчення не глибокі; проте фрагментарно учень розуміє основні поняття матеріалу; система знань сформована частково; завдання виконуються на репродуктивному ступені; під час виконання завдання дитина частково дотримується логічної послідовності при цьому потребує допомоги; може допускати незначну кількість помилок; *середній рівень* – уявлення про програмний матеріал поверхневі; зміст навчального матеріалу учень розуміє на елементарному рівні; слабо в ньому орієнтується; усі завдань виконуються лише на репродуктивному ступені; під час виконання завдання дитина практично не може без допомоги дотримуватись логічної послідовності; допускає значну кількість помилок; *низький рівень* – уявлення про програмний матеріал на примітивному рівні; система знань відсутня; учень лише з допомогою виконує частину завдань на репродуктивному ступені; під час виконання завдань дитина не дотримується логічної структури; практично у всіх навчальних операціях допускає помилки.

Отже, використовуючи вище описані методи дослідження, ми здійснили вивчення одного з найважливіших завдань констатувального експерименту, а саме: з'ясування результатів засвоєння навчальної програми дітьми з ІПД, які

перебувають на ІН. На підставі цього дослідження можемо зробити деякі висновки про визначення актуального стану корекційно-педагогічного супроводу ІН, проте для того, щоб побачити повну картину, необхідно здійснити вивчення навчальної діяльності, дослідити особливості роботи педагогів, визначити ролі батьків в цьому процесі.

3. *Вивчення стану сформованості навчальної діяльності.* Щоб зробити висновок про стан корекційно-педагогічного супроводу ІН, слід зацентувати свою увагу й на вивченні навчальної діяльності учня. Оскільки саме вона є показником навчального потенціалу дитини, який залежить від двох факторів: природніх задатків інтелектуальної сфери та цілеспрямованого корекційного впливу педагога, навчальної системи загалом. Зазвичай перед відвідуванням навчального закладу у дітей з порушеннями пізнавальної сфери компоненти навчальної діяльності не сформовані. Прямі обов'язки корекційного педагога, як ми зазначали в І розділі, і полягають в тому, щоб зробити навчання, виховання і розвиток єдиним процесом, а відтак впливати на формування навчальної діяльності. Отже, основною метою цього завдання, є виявлення рівня сформованості навчальної діяльності.

До компонентів навчальної діяльності належать: навчальна мотивація; довільність поведінки; цілеспрямованість; пізнавальна активність; самостійність; працездатність; адекватність емоційних реакцій; загальнонавчальні інтелектуальні вміння (планування та орієнтація в завданні, узагальнення тощо); психічні функції, які забезпечують навчальну діяльність (зорове сприймання, просторове орієнтування, пам'ять, мисленнєві операції; мовний аналіз та синтез, дрібна моторика тощо) [59].

Це завдання реалізовувалось завдяки спостереженню, бесіді та методиці діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів (Н. Стадненко, Т. Ілляшенко, А.Обухівська);

Спостереження. Протягом усього періоду нашої роботи з дітьми (знайомство, проведення експрес-методики та контрольних зрізів)

проводилося спостереження за характером виконання завдань та поведінкою загалом. Всі результати спостереження заносилися до таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Вивчення навчальної діяльності

№ п/п	Прізвище та ім'я дитини, вік, клас	Категорія порушення пізнавальної діяльності	Компоненти навчальної діяльності	Характеристика компонентів навчальної діяльності	Оцінювання (бали)

При спостереженні враховувались вік, клас та категорія ППД. Поведінку кожного учня було проаналізовано за усіма компонентами навчальної діяльності.

Оцінювання здійснювалося за рівнями: достатній (8-12 балів) – якщо той чи інший компонент навчальної діяльності проявлявся повною мірою та мав прямий вплив на успішність результатів; середній (4-8 балів) – якщо компоненти навчальної діяльності проявлялися, проте не завжди мають вплив на результати виконання завдань; низький (0-4 бали) – якщо компоненти навчальної діяльності проявлялися дуже слабо, або не проявлялися взагалі.

Навчальна мотивація. Щоб з'ясувати навчальну мотивацію дитини, їй при знайомстві було поставлено декілька запитань:

- 1) Тобі подобається навчатись?
- 2) Що найбільше тобі подобається у навчанні?
- 3) Який предмет ти найбільше любиш?
- 4) Чому саме?

Якщо, відповідаючи на ці запитання, виявлялося, що дитині подобається навчатись, і навчальна мотивація пов'язана безпосередньо з навчанням (наприклад, дитина любить певні предмети, любить читати казки, рахувати тощо) – високий рівень; дитина любить навчатись, проте в навчанні їй подобається отримувати хороші оцінки та похвала вчителя, батьків – середній рівень; дитині не дуже подобається чи взагалі не подобається навчатись – низький рівень.

Довільність поведінки. Якщо дитина вміє регулювати власну поведінку у навчальній діяльності – високий рівень; учень відчуває труднощі при виконанні завдання, оскільки не може тривалий час утримувати свій намір щодо його виконання – середній рівень; дитина має великі проблеми з регулюванням своєї поведінки під час роботи (не може змусити себе виконувати не цікаве для себе завдання) – низький рівень.

Цілеспрямованість. Якщо дитина виконує завдання від початку до кінця – високий рівень; учень самотійно виконує лише частину завдання, далі потребує стимуляції від педагога – середній рівень; дитина не може цілеспрямовано виконувати завдання, дуже легко відволікається, «зістрибує» з однієї діяльності на іншу не завершуючи її – низький рівень.

Пізнавальна активність. Якщо дитина проявляє живий інтерес до завдання та активізує свої зусилля – високий рівень; учень під час виконання завдання втрачає інтерес та стає пасивним – середній рівень; школяр не охоче береться до завдання, під час його виконання є «в'ялим», пасивним – низький рівень.

Самотійність. Якщо дитина самотійно виконує завдання, або потребує незначної допомоги – високий рівень; учень лише частково виконує завдання самотійно – середній рівень; дитина самотійно майже не працює, потребує постійної присутності вчителя – низький рівень.

Працездатність. Якщо дитина протягом усіх завдань утримує більш-менш рівномірний темп роботи, при цьому її ефективність не знижується – високий рівень; учень лише частину завдань виконує в рівномірному темпі, а потім починає робити повільніше і ефективність виконання знижується, або починає робити в швидкому темпі, а потім різко падає і швидкість виконання і ефективність – середній рівень; учень робить повільно завдання та ефективність роботи майже одразу після початку виконання починає падати – низький рівень.

Адекватність емоційних реакцій. Якщо дитина адекватно реагує на слова, поведінку, емоції педагога та вживає заходи щодо навчальної діяльності

(наприклад, правильно реагує на зауваження, підказку тощо) – високий рівень; учень не завжди розуміє «сигнали» на рівні емоційного контакту з боку вчителя, відповідно, сам не проявляє адекватних емоцій та дій щодо навчальної діяльності – середній рівень; більшість емоційних реакцій неадекватні, школяр не розуміє і не відчуває емоцій педагога, при цьому сам проявляє неадекватні емоції (знижений самоконтроль та самокритика) – низький рівень.

Загальнонавчальні інтелектуальні вміння. Якщо дитина може спланувати перебіг виконання завдання та орієнтується в ньому протягом виконання, може узагальнювати – високий рівень; у плануванні та виконанні завдання учень потребує допомоги дорослого – середній рівень; школяр не здатний планувати навчальну діяльність та самостійно орієнтуватись в ній – низький рівень.

Розвиток психічних функцій, які забезпечують навчальну діяльність. Якщо дитина для свого рівня інтелектуального розвитку протягом виконання усіх завдань проявляє хороші навички просторового орієнтування, зорового сприймання, операцій мислення, пам'яті, мовного аналізу та синтезу, дрібної моторики – високий рівень; учень внаслідок недостатнього корекційного впливу має проблеми у сформованості психічних функцій, що впливає безпосередньо на результати навчальної діяльності – середній рівень; в школяра не сформовані психічні функції чи сформовані дуже слабко, що свідчить про відсутність корекційного впливу – низький рівень.

При спостереженні за дітьми та оцінюванні компонентів навчальної діяльності особ'язково враховувалися особливості інтелектуального розвитку та ставилися відповідні вимоги.

Бесіда. Бесіда була додатковим методом дослідження компонентів навчальної діяльності. Головна мета цього методу – доповнити інформаційними відомостями спостереження за дітьми на предмет формування компонентів навчальної діяльності. Для того, щоб зрозуміти, як дитина веде себе у звичних навчальних умовах протягом тривалого часу, нами

була проведена бесіда з педагогом. Запитання бесіди стосувалися усіх вище описаних компонентів навчальної діяльності. Педагог описував, як саме під час уроків проявляються особливості поведінки учнів, які навчаються індивідуально. Після опрацювання та узагальнення результатів бесіди відомості про дитину заносилися до основного опису компонентів навчальної діяльності.

Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів (Н. Стадненко, Т.Ілляшенко, А. Обухівська). Мета цієї методики в нашому дослідженні полягає не лише у визначенні відхилень в інтелектуальному розвитку, а й у з'ясуванні особливостей роботи інтелектуальної сфери та навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку, які перебувають на ІН. Тобто нашим безпосереднім завданням було намагання встановити сильні та слабкі сторони психіки, які впливають на організацію та реалізацію навчальної діяльності. Наприклад, якщо у процесі проведення методики було виявлено порушення нейродинаміки нервових процесів, то передусім слід з'ясувати такі факти: як це впливає на навчальну роботу конкретної дитини і чи враховує вчитель цю особливість та здійснює корекцію під час навчання, чи працює з дитиною психолог тощо. Також уся отримана інформація враховуватиметься у здійсненні висновків та оцінюванні контрольних зрізів [286].

Методика здійснювалась за інструкцією, яку нам пропонують її автори. Експрес-методика складається з чотирнадцяти завдань, а вони у свою чергу формують п'ять блоків, які віддзеркалюють сутність методики.

Завдяки першому блоку методики нам вдалось дослідити просторові уявлення дітей індивідуальної форми навчання. Якщо добре сформовані просторові уявлення, це свідчить про готовність дитини до навчальної діяльності (письмо, читання, трудове навчання, рахунок тощо) [183].

Другий блок складається з чотирьох завдань різних за складністю. Головною метою цього блоку є узагальнення предметів за спільними ознаками (родовими, функціональними). Якщо дитина успішно виконує ці завдання,

можемо зробити висновок про наявність інтелектуальних можливостей, які у дітей без порушень формуються внаслідок звичайного спілкування з дорослими. У дітей ж з ППД такі можливості формуються частково, внаслідок довготривалої корекційної роботи. Також важливим показником розвитку інтелекту є застосування отриманого життєвого досвіду, що і є одним з головних завдань цього блоку [183].

Третій блок складається з двох завдань. Завдяки цим завданням можна з'ясувати роботу мисленнєвих процесів (аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування тощо). Завдання цього блоку не базуються на досвіді дитини, набутого з життєвих ситуацій, на відміну від попереднього блоку, а формуються завдяки цілеспрямованій корекційній роботі [183].

Четвертий блок складається з двох завдань. Головне завдання цього блоку – з'ясувати вміння дитини встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

П'ятий блок складається з трьох завдань, які спрямовані на дослідження вербального інтелекту.

Перед початком дослідження було створено невимушену, спокійну атмосферу. Методика проводилась з кожною дитиною окремо. До усіх завдань учневі пропонувався наочний матеріал. Перед проведенням дослідження школяреві пояснюється інструкція виконання. У процесі дослідження дитині надається потрібна допомога, навідні запитання. Процес дослідження фіксується у спеціальний протокол, завдяки якому і відбувається оцінювання результатів методики (див. таблицю 2.6.) [183].

Таблиця 2.6.

Оцінювання результатів виконання експрес-методики

№ п/п Назва завдань	Якісна характеристика варіанту виконання							
	Норма інтелекту	бали	ЗПР	бали	ЗПР/ ІП	бали	ІП	бали

Процедура оцінювання експрес-методики здійснювалася за рекомендаціями авторів.

Особливості поведінки дитини, які стимулюють успішне виконання завдань (контактність, зацікавленість, способи виконання, швидкість роботи, працездатність) також оцінювались та фіксувались у таблиці (див. таблицю 2.7.).

Залежно від характеристик прояву компонентів навчальної діяльності учневі виставляється відповідна кількість балів (від 1 до 4, або від 1 до 5), враховуючи типові варіанти поведінки дітей з різними категоріями порушення пізнавальної діяльності [183].

Таблиця 2.7.

Оцінювання особливостей поведінки у процесі навчальної діяльності

№	Особливості поведінки	Опис особливостей поведінки	Оцінювання (бали)

Після застосування усіх методів дослідження здійснювались висновки про рівень сформованості в учнів навчальної діяльності на основі розроблених нами критеріїв і показників: навчальна мотивація і пізнавальна активність (ставлення до процесу навчання; характер навчальних мотивів; прояв зацікавленості й активізація зусиль під час процесу виконання навчальних завдань); довільність і цілеспрямованість поведінки (самоконтроль; вміння докладати зусилля під час виконання навчального завдання; дотримання логічної послідовності у виконанні навчального завдання; вміння довести розпочату навчальну дію до кінця); самостійність (рівень самостійності під час виконання навчальних завдань; вміння звертатися по допомогу; вміння приймати допомогу); працездатність (рівномірність темпу роботи; динаміка якості виконання роботи); адекватність емоційних реакцій (вміння реагувати та вживати заходів після зауваження; підказки; критичність до оцінки виконання; вміння встановлювати контакт і брати участь в комунікації); загальнонавчальні інтелектуальні вміння (орієнтування в завданні; вміння планувати перебіг навчальної дії; вміння

організувати усі навчальні дії); розвиток психічних функцій, які забезпечують навчальну діяльність (рівень розвитку дрібної та загальної моторики; рівень розвитку розумових операцій і пам'яті; вміння концентрувати і переключати увагу; можливості просторового орієнтування та зорового сприймання).

На основі цього нами розроблено 3 рівні сформованості навчальної діяльності: *високий рівень* – позитивне ставлення до процесу навчання; характер навчальних мотивів пов'язаний із зацікавленістю до навчання; наявність активізації зусиль; регулювання своєї поведінки та дотримання логічної послідовності під час виконання більшості навчальних завдань; здатність доводити розпочату навчальну дію від початку до кінця (для дітей з ІІ з наданою допомогою); наявність самостійності; вміння при необхідності звертатися по допомогу та приймати її; темп роботи і динаміка якості виконання практично рівномірні; наявна критичність до оцінки виконання (для дітей з ІІ – елементи критичності); наявна реакція на зауваження; орієнтування у завданні; вміння планувати та організовувати перебіг більшості навчальних дій; рівень сформованості дрібної та загальної моторики відповідає віку та особливостям нозології порушення; рівень розвитку розумових операцій і пам'яті достатній для засвоєння програми за якою навчається дитина; вміння концентрувати і переключати увагу; можливості просторового орієнтування та зорового сприймання відповідають віку та особливостям нозології порушення; *середній рівень* – в основному позитивне ставлення до процесу навчання; характер навчальних мотивів пов'язаний із отриманням хороших оцінок, похвалою батьків (вчителя); часткова активізація зусиль (учень втрачає інтерес, стає пасивним); часткове регулювання своєї поведінки; логічна послідовності під час виконання навчального завдання втрачається; здатність самостійно й цілеспрямовано виконувати лише не значну частину завдання; вміння при необхідності звертатися по допомогу та приймати її не завжди проявляється; темп роботи і динаміка якості виконання швидко знижується; наявні лише елементи критичності до оцінки виконання; реакція на зауваження не завжди проявляється; часткове орієнтування у завданні; вміння планувати і організувати лише деякі навчальні дії; розвиток

психічних функцій, які забезпечують навчальну діяльність (рівень сформованості дрібної, загальної моторики; рівень розвитку розумових операцій і пам'яті; вміння концентрувати і переключати увагу; можливості просторового орієнтування та зорового сприймання) для засвоєння програми за якою навчається дитина, потребують вдосконалення; *низький рівень* – ставлення до процесу навчання байдуже, або негативне; навчальна мотивація і активізація зусиль практично відсутня; відсутня регуляція поведінки; не прослідковується логічна послідовність під час виконання навчального завдання; відсутня самостійність й цілеспрямованість у виконанні завдань; вміння при необхідності звертатися по допомогу та приймати її не завжди проявляється; темп роботи і динаміка якості виконання швидко знаходиться на низькому рівні; критичність до оцінки виконання відсутня; реакція на зауваження не завжди проявляється; орієнтування у завданні на елементарному рівні; вміння планувати і організувати навчальної дії відсутнє; розвиток психічних функцій, які забезпечують навчальну діяльність для засвоєння програми за якою навчається дитина на низькому рівні.

4. *З'ясування компетентності вчителів в реалізації корекційних цілей ІН дітей з ООП вчителями.* Головною метою цього завдання є визначення компетентності вчителя щодо надання корекційних послуг. Для з'ясування результатів цього завдання ми використовували такі методи: а) спостереження; б) анкетування; в) вивчення документації. Після проведення методів всі відомості аналізувались та здійснювалось формування рівнів надання корекційних послуг.

Спостереження. Протягом усієї роботи над дослідженням, нами проводилося спостереження за професійною діяльністю педагогів. Всі результати спостереження заносились до таблиці (за схемою С. Миронової [206]) (див. таблицю 2.8.)

Вивчення професійних знань вчителя здійснювалось на підставі спостережень за обізнаністю педагога в природі порушень досліджуваної категорії дітей, в сутності змісту, методів, принципів корекційного навчання,

оцінювання, в особливостях корекційної роботи з ними, роботу з батьками, які навчаються за індивідуальною формою навчання тощо.

Таблиця 2.8.

Аналіз професійної компетентності

№п/п	ПІБ вчителя, освіта, підвищення кваліфікації	Професійні знання	Професійні вміння	Оцінювання (бали)

Наступним етапом стало вивчення професійних вмінь педагогів. Під професійними вміннями мається на увазі можливість педагога безпосередньо організовувати корекційну роботу, поєднуючи в ній навчання, виховання і розвиток. Чимала увага в спостереженні приділялась таким професійним вмінням: здійснювати корекцію безпосередньо в процесі навчання; визначати зону актуального та найближчого розвитку; навчати дітей переносити теоретичні знання на практику; доступно подавати навчальний матеріал, враховуючи усі особливості дітей з ООП тощо.

Оцінювання здійснювалось за 12-бальною шкалою: 8-12 балів –високий рівень; 4-8 балів – середній рівень; 0-4 бали – низький рівень.

Анкетування. Анкета містила п'ятнадцять запитань (додаток № Б). Зміст запитань спрямований на те, щоб з'ясувати різноманітні аспекти роботи вчителів ІН, які віддзеркалюють розуміння ними проблем дітей та навчального процесу загалом. Запитання стосувались таких аспектів: освіти вчителів, підвищення кваліфікації, впливу зменшення годин на якість засвоєння навчального матеріалу, успішності роботи із засвоєнням програми учнями, специфіки оцінювання, врахування ІП дітей у навчальному процесі, впливу ізоляції від ровесників на психічний стан дитини та її навчальний процес, поглядів педагогів щодо проблем та перспектив ІН, а також самореалізації дітей у майбутньому.

Всі педагоги отримали бланки із запитаннями анкети для опрацювання. Перед респондентами нами було поставлено завдання не лише збору

фактичних відомостей, але й з'ясування реальних проблем, які виникають в процесі ІН та безпосередньо в реалізації корекційних цілей, з метою їх роз'язання в подальшій роботі та покращення умов для дітей і педагогів.

Заповнені вчителями анкети було опрацьовано та проаналізовано їх результати. При оцінюванні результатів було розроблено статистичну оцінку відповідей у відсотках. За відсотковим співвідношенням нами було прослідковано тенденції у різних питаннях та з'ясовано труднощі, які виникають у навчальному процесі, зокрема, стосовно корекційної роботи педагога. Узагальнені відомості заносились до таблиці 2.8. де здійснювалось і оцінювання.

Вивчення документації. Щоб з'ясувати рівень компетенції вчителя в наданні корекційних послуг дітям ІН також було вивчено його документацію. Адже документація частково віддзеркалює устрій навчального процесу. Нами були вивчені такі документи: характеристика на школяра; портфоліо дитини (зошити, малюнки, аплікації, контрольні роботи тощо); календарно-тематичне планування; конспекти уроків; класний журнал.

Характеристика на учня. Вивчаючи характеристику школяра було визначено, як саме описувалися особливості у розвитку дитини, тобто було визначено, чи розуміє вчитель специфіку порушень такої дитини. Також, було з'ясовано динаміку розвитку школяра, адже в характеристиці завжди відслідковуються досягнення учня порівняно з попереднім навчальним роком. Аналізуючи досягнення дитини, можемо зробити висновок і про успішність роботи вчителя. Також завдяки вивченню характеристики було з'ясовано, чи педагог, визначаючи першочергові і другорядні завдання у роботі з дитиною на навчальний рік, вбачає корекційну складову.

Календарно-тематичне планування. Вивчення календарно-тематичного планування здійснювалось з метою виявити, чи вносить вчитель в нього зміни, у зв'язку з врахуванням особливостей дитини. Вивченню календарно-тематичного планування було приділено найбільше часу та уваги, оскільки саме воно найкраще з документів демонструє бачення педагогом навчального

процесу. Нам вдалося прослідкувати вміння вчителем планувати вивчення навчальної програми; визначити чи дитина навчається за програмою, яка підповідає її можливостям; з'ясувати чи поєднує педагог різні навчальні програми, якщо того потребує дитина; чи ставить корекційні завдання; чи достатньо годин виділяється на вивчення та повторення матеріалу.

Конспекти уроків. Вивченню конспектів уроку також було приділено багато часу, оскільки це дозволило нам приблизно уявити його проведення й зробити висновки про те, чи ставить педагог корекційну мету та завдання до уроку, як він планує хід уроку, чи відповідає зміст уроків навчальній програмі, чи доступно викладається матеріал учневі, чи здійснюються короткі перерви, фізкульт-хвилинки, враховуючи динаміку втомлюваності дитини, а також чи враховується охоронно-педагогічний режим в плануванні уроку, оскільки досліджувана категорія дітей дуже його потребує.

Портфоліо дитини. Завдяки портфоліо ми побачили безпосередньо результати діяльності дитини, які свідчать про якість роботи вчителя. Проаналізувавши виконання дитиною класної та домашньої роботи, оцінювання, кількість помилок та складність виконаних завдань, можемо частково зробити висновки про якість навчального процесу, а також чи відповідає реальна робота календарно-тематичному плануванню.

Класний журнал. Заключним етапом у вивченні документації був огляд класного журналу, який здійснювався, щоб з'ясувати чи співпадають теми в журналі із запланованими в календарно-тематичному плануванні. Особливості процесу вивчення цих відомостей заносились до таблиці 2.9.

Таблиця 2.9.

Вивчення навчальної документації

№ п/п	ПІБ вчителя, освіта	Назва документу	Короткий зміст документу	Опис корекційної складової документу

Узагальнений аналіз результатів заносився до таблиці 2.8.

Отже, з'ясовуючи стан реалізації корекційних заходів вчителями в ІН дітей з ООП, нами було розроблено критерії та показники рівнів компетентності педагога в реалізації корекційної складової супроводу ІН.

Результати підсумовувалися за 3 рівнями, для яких нами були виокремлені критерії та показники: реалізація корекційної складової у навчальному процесі (наявність професійних знань про особливості розвитку й основи корекційної роботи з дітьми з порушеннями пізнавальної діяльності; вміння визначати зону «актуального» та «найближчого» розвитку; здійснювати моніторинг динаміки розвитку дитини; вміння розробляти календарно-тематичне планування і конспекти уроків з визначенням корекційної мети й урахуванням індивідуальних особливостей учня); налаштування вчителів на професійне вдосконалення (наявність прагнення до здобуття спеціальної освіти і проходження курсів підвищення кваліфікації; участь у заходах присвячених корекційній просвіті). *Високий рівень* – сформованість системи професійних знань з надання корекційних послуг; наявні вміння: визначати зону «актуального» та «найближчого» розвитку; здійснювати моніторинг динаміки розвитку дитини; розробляти календарно-тематичне планування; розробляти конспекти уроків з визначенням корекційної мети; позитивне налаштування вчителів на професійне вдосконалення. *Середній рівень* – професійні знання з надання корекційних послуг сформовані не системно; частково наявні вміння: визначати зону «актуального» та «найближчого» розвитку; здійснювати моніторинг динаміки розвитку дитини; розробляти календарно-тематичне планування та конспекти уроків з визначенням корекційної мети; в основному позитивне налаштування вчителів на професійне вдосконалення. *Низький рівень* – професійні знання з надання корекційних послуг не сформовані; вміння визначати зону «актуального» та «найближчого» розвитку, здійснювати моніторинг динаміки розвитку дитини, розробляти календарно-тематичне планування та конспекти уроків з визначенням корекційної мети сформовані на елементарному рівні,

або відсутні; налаштування вчителів на професійне вдосконалення слабо виражене, або відсутнє.

5. *Вивчення участі батьків у процесі ІН дітей та особливостей роботи з ними.* Останнім завданням нашого констатувального експерименту є дослідження ролі батьків у процесі ІН дитини та особливостей роботи з ними. Цей етап дослідження дозволяє нам з'ясувати такі питання: зміст діяльності батьків щодо навчання дитини; якість роботи вчителя з батьками; бачення батьками процесу ІН їх дитини; пропозиції батьків щодо покращення процесу ІН. Для вивчення цього завдання ми застосовували такі методи: анкетування, бесіда.

Анкетування. Анкета містила дванадцять запитань (Додаток В). Зміст запитань спрямований на те, щоб з'ясувати різні аспекти ІН учнів, а саме: особливості дитини, які перешкоджають навчанню у звичайному класі; задоволеність батьків та дитини процесом навчання; місце проведення уроків; специфіку проведення корекційних занять (заняття з логопедом, вчителем-реабілітологом, психологом); рівень допомоги дитині у виконанні домашніх завдань; особливості проведення дитиною вільного часу, відвідування позашкільних закладів; деталі спілкування дитини, яка навчається за індивідуальною формою навчання, з однолітками; специфіку емоційно-вольової сфери та поведінки дитини; пропозиції батьків, щодо покращення роботи з дитиною; бачення батьками майбутнього дитини.

Всі батьки отримали бланки із запитаннями анкети на опрацювання. Респондентам була детально пояснена мета збору відомостей, а саме з'ясування реальних проблем, які виникають в процесі ІН, з метою їх розв'язання в подальшій роботі та покращення умов для дітей. Заповнені батьками анкети було опрацьовано та проаналізовано їх результати. При оцінюванні результатів було розроблено статистичну оцінку відповідей у відсотках. За відсотковим співвідношенням було прослідковано тенденції у питаннях та з'ясовано проблеми, які виникають у навчальному процесі з точки зору батьків.

Бесіда. З метою з'ясування деталей ІН з батьками досліджуваної категорії дітей була проведена бесіда, перевагами якої було безпосереднє спілкування. Протягом бесіди батьки могли більш відверто розповісти про проблеми, з якими вони зіштовхнулися, на що і був спрямований головний зміст запитань. З'ясовувались такі чинники: по-перше, яким чином впливає перебування вдома на емоційний стан та результати навчання учня; по-друге, які проблеми виникають в самому процесі навчання; по-третє, якої допомоги потребують батьки дитини; по-четверте, як батьки бачать шляхи розв'язання цих проблем і яку роль у цьому може відігравати вплив системи освіти.

Виокремимо головні принципи у спілкуванні з батьками: повага до особистості та світоглядних позицій; емпатійність та доброзичливе ставлення; коректність у висловлюваннях щодо особливостей дитини; чітке та зрозуміле формулювання обговорюваних проблем; конфіденційність у нерозповсюдженні особистих відомостей; надання підтримки за потреби. З метою подальшого аналізу та опрацювання відомостей, у процесі бесіди з дозволу батьків, здійснювалось конспектування. Після бесіди відбувалося проведення статистичної оцінки обговорюваних питань у відсотках. За відсотковим співвідношенням було прослідковано тенденції у результатах обговорення проблем.

Отже, використовуючи вище описані методи дослідження, ми реалізували завдання констатувального експерименту. Таким чином було з'ясовано актуальний стан корекційно-педагогічного супроводу. Для високого рівня достовірності було використано багатофакторний підхід, за яким передбачалось дослідження корекційної мети різноманітним інструментарієм та оцінюванням різних аспектів, а саме: загального огляду стану індивідуальної форми навчання, аналізу результатів навчання досліджуваної категорії дітей, вивчення навчальної діяльності, дослідження особливостей роботи педагогів, визначення ролі батьків в цьому процесі та огляду усієї документації.

2.2. Результати дослідження актуального стану корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання дітей з порушеннями пізнавальної діяльності.

Констатувальний експеримент проводився в 6 областях України (Івано-Франківська, Дніпропетровська, Житомирська, Хмельницька, Рівненська, Чернівецька). Дослідження здійснювалося на базі таких закладів: Парищенської ЗОШ I-III ступенів, Гаврилівського ліцею, Ліснотарновицького НВК, Надвірнянської ЗОШ I-III ступенів № 2 (Івано-Франківська обл.), Городоцького ліцею № 1, Городоцького ліцеї №2, Городоцького ліцеї № 4, Городоцької початкової школи, Великояромирського ліцею, Кузьминського ліцею, Чорнівського ліцею, Великолевадського ліцею, Жищинецького ліцею, Тростянецької гімназії, Підлісноолексинецької гімназії, Пільноолексинецької гімназії, Лісогірської гімназії та шкіл смт. Нової Ушиці та Новоушицького району, міста Дунаївці та Дунаєвецького району (Хмельницька обл.), Березнівського НВК «ЗОШ I-III ступенів – ліцею з професійним навчанням» (Рівненська обл.), Хмельницького ІРЦ, Рівненського ІРЦ, Дніпропетровського ІРЦ, Житомирської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат.

У дослідженні брали участь 55 директорів ІРЦ та навчальних закладів; 4 головні спеціалісти управління освіти і науки з організації індивідуального навчання; 105 дітей з порушеннями пізнавальної діяльності (ІП, ЗПР, діти зі складними порушеннями в структурі яких є ІП або ЗПР, які підлягають індивідуальному навчанню); 105 батьків; 47 педагогів.

Головною метою констатувального експерименту було вивчення актуального стану корекційно-педагогічного супроводу ІН. Висновки про актуальний стан корекційно-педагогічного супроводу ІН можна зробити лише на основі аналізу результатів основних завдань констатувального експерименту. Визначимо результати по кожному завданню.

Загальне вивчення стану індивідуальної форми навчання дітей з ООП в Україні. Узагальнені відомості з вивчення кількості вчителів ІН та здійснення

вибірки з них тих, які мають спеціальну освіту, було занесено до таблиці (див. Таблицю 2.10).

Таблиця 2.10

Відомості про вчителів індивідуальної форми навчання

Назва регіону (міста, села)	Кількість шкіл, в яких навчаються діти з ООП за індивідуальною формою	Кількість вчителів індивідуальної форми навчання	З них кількість вчителів, які мають спеціальну освіту
м. Дніпро, Дніпропетровська обл.	440	4243	43
м. Хмельницький, Хмельницька обл.	293	2890	60
м. Житомир, Житомирська обл.	234	2340	38
м. Рівне, Рівненська обл.	213	2096	57
Разом	1180	11569	198

Проаналізувавши отримані відомості за результатами досліджуваних регіонів, можемо зробити висновок про те, що загальна кількість шкіл, в яких навчаються діти з ООП за індивідуальною формою, становить 1180 закладів із загальної кількості закладів в цих областях, кількість вчителів індивідуальної форми без спеціальної освіти – 11381 (98%), з них вчителів, які мають спеціальну освіту – 198 (2%). Покажемо співвідношення кількості вчителів індивідуальної форми навчання зі спеціальною освітою та без неї на рисунку 2.1.

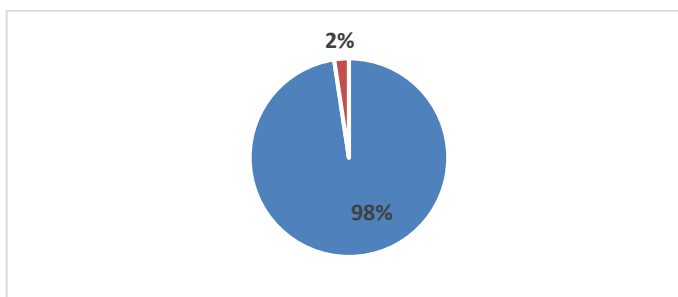


Рис. 2.1. Кількість вчителів ІН зі спеціальною освітою

Отже, на діаграмі чітко видно, що кількість вчителів ІН зі спеціальною освітою досить мізерна – лише приблизно 2,48% від загальної кількості вчителів. Ці відомості свідчать про потребу системного вдосконалення освіти в цій ланці для забезпечення корекційного компонента.

З'ясовуючи кількість учнів, які навчаються на ІН, було здійснено диференціацію за категоріями порушення, щоб виокремити кількість дітей досліджувануваної категорії. За результатами звітної документації областей, в яких проводилося дослідження, всі відомості були узагальнені та занесені до (див. Таблицю 2.11.)

Таблиця № 2.11.

Кількість учнів індивідуальної форми за категоріями порушення

Порушення за категоріями	Кількість учнів, які навчаються за індивідуальною формою навчання		Всього
	Молодший шкільний вік	Старший шкільний вік	
Інтелектуальні порушення	196	203	399
Затримка психічного розвитку	133	91	224
Порушення мовлення	22	31	53
Порушення слуху	46	29	75
Порушення зору	31	77	108
Порушення опорно-рухового апарату	225	228	513
Розлади спектру аутизму	36	27	63
Порушення емоційно-вольової сфери	48	63	111
Соматичні захворювання	549	701	1250
Складні порушення розвитку, в структуру яких входить ІІ чи ЗІР	182	213	395
Всього	1468	1663	3,131

Аналізуючи відомості таблиці, слід наголосити, що кількість молодших школярів ІН, з ООП, становить 1468, що складає 46,9% від загальної кількості учнів. Кількісна характеристика молодших школярів за категоріями порушень відображена на рис. 2.2

Отже, результати свідчать, що найбільшу кількість дітей, які навчаються індивідуально, становлять діти з такими проблемами: соматичні захворювання, порушення опорно рухового-апарату, ІП, складні порушення розвитку, ЗПР. Найменша кількість учнів на ІН таких категорій: порушення мовлення, порушення зору, розлади спектру аутизму.

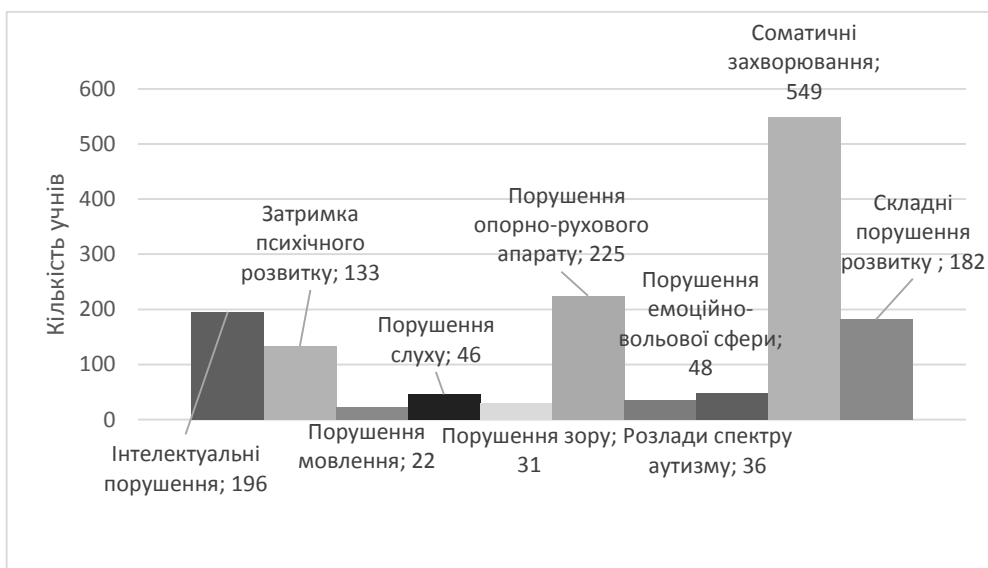


Рис. 2.2. Порівняльна характеристика кількості молодших школярів за категоріями порушення

До досліджуваної нами категорії дітей відносяться діти з ППД, а саме: з ІП, ЗПР, складними порушеннями розвитку, в структуру яких входить ІП чи ЗПР. Цей показник становить 511 учнів, що складає 34% від загальної кількості досліджуваних дітей з ООП (див.рис.2.3.).



Рис. 2.3. Кількість дітей індивідуальної форми навчання з порушеннями пізнавальної діяльності

За результатами відомостей діаграми, можемо зробити висновок про те, що досліджувана нами категорія дітей становить третину від загальної кількості, а, отже, значну частину учнів ІН.

Результати вивчення катамнезу щодо випускників з особливими освітніми потребами, які навчались на індивідуальній формі навчання, узагальнені та занесені до таб. 2.12. та рис. 2.4.

Таблиця № 2.12.

Вивчення катамнезу випускників

Область	Загальна кількість випускників в з ООП індивідуальної форми навчання	Вступили у ЗВО	Коле джі	ПТ У	Працевлаштовані	Створили сім'ю	Перебувають вдома	Інше
Дніпропетровська обл.	1463	83	279	280	115	195	580	69
Хмельницька обл.	1104	64	118	156	96	82	506	98
Житомирська обл.	1010	48	132	114	67	73	492	92
Рівненська обл.	972	70	159	162	54	104	423	46
Всього	4549	265	688	712	332	454	2001	305

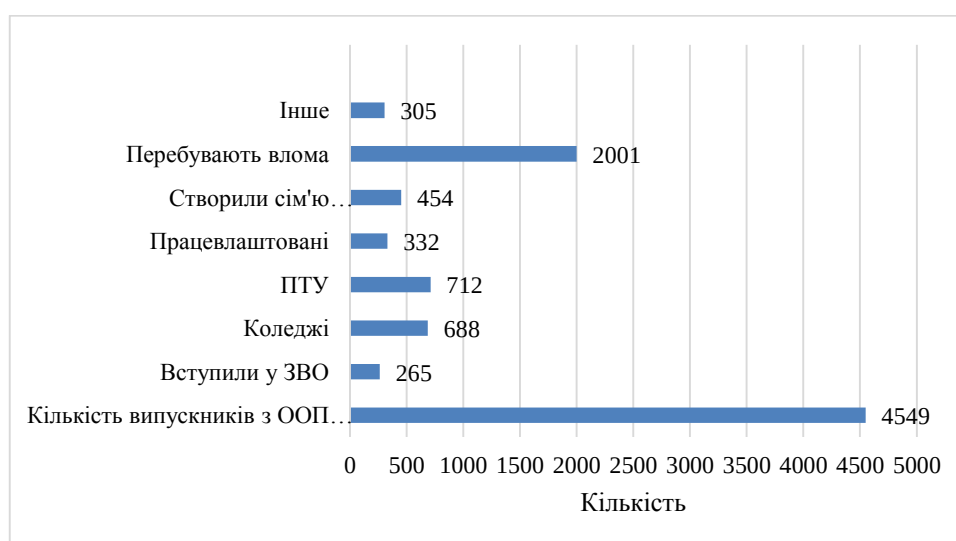


Рис. 2.4. Катамнез випускників ІН з ООП

За результатами діаграми чітко проглядається: найбільша кількість випускників ІН перебуває вдома, а це 44,21% від загальної кількості; 30,8% від загальної кількості – здобули середню спеціальну освіту; 5,8% – здобули вищу освіту; 7,3 % – працевлаштовані; 10% – створили сім'ю, 6,7% – перебувають в невідомих обставинах, 4,6% – релізували себе водночас в кількох напрямках, наприклад, створили сім'ю і працюють.

Отже, з одного боку, маємо непогані результати щодо здобування освіти випускниками – 36,6%, проте, з іншого боку, лише 7,3% випускників працевлаштовані, а 44,21% – перебувають вдома. Якщо серед загальної кількості випускників з ООП зробити вибірку дітей, які мають ППД, то отримаємо такий результат: 63% від загальної кількості випускників з ІП та 46 % від загальної кількості випускників з ЗПР непрацевлаштовані.

Отже, ми можемо припустити, що такі результати є наслідком того, що діти з ООП мають низький рівень соціалізації й не розуміють, як в дійсності можна реалізувати свої можливості та знання, що, відповідно, є результатом недостатнього корекційного впливу, основна мета якого є підготовка учнів до самостійного життя.

За результатами опитування директорів ІРЦ, працівників управління освіти і науки, які відповідають за організацію ІН та директорів, заступників з навчально-виховної роботи навчальних закладів було виявлено, що у 86% випадків ІН організовується в домашніх умовах, 14% респондентів назвало місцем проведення занять окреме індивідуальне шкільне приміщення. Були названі такі умови та причини випадків проведення занять в індивідуальному шкільному приміщенні: згода та супровід батьків, присутність на заняттях медичного працівника, періодичні покращення в здоров'ї дитини, соціалізація учня введенням в колектив тощо. Щодо проведення роботи з батьками опитані назвали такі головні види діяльності: 48% – бесіди вчителів з батьками після занять з дитиною; 34% – залучення батьків до заходів, які проводяться в школі (круглі столи, семінари); 18% – консультації спеціалістами ІРЦ. У відповідях на запитання щодо контролю роботи вчителів директором та завучем, всі

опитувані були одностайні у тому, що він здійснюється за допомогою перевірки документації та відвідуванням відкритих уроків. З'ясовуючи в анкетуванні особливості, які стосуються атестату дітей з ООП, було виявлено, що учні отримують атестати звичайного зразка, за винятком дітей з ІН, які отримують свідоцтво про закінчення спеціальної загальноосвітньої школи без помітки, що вони навчалися за індивідуальною формою.

Проаналізуємо другий інформаційний блок анкетування, який стосується реалізації корекційного компонента навчання. За результатами відповідей було з'ясовано, що всі респонденти одноголосні в тому, що діти навчаються за програмами, які відповідають рівню інтелектуального розвитку дитини. На запитання «Чи передбачається в інваріантній частині навчальної програми корекційні заняття з дітьми з ООП на ІН?» респонденти у відсотковому співвідношенні відповіли так: 67% – корекційні заняття передбачаються, але проводяться на рівні звичайних занять вчителем без спеціальної освіти; 33% – проводяться психологом і логопедом навчального закладу. З'ясовуючи, чи відповідають знання дитини навчальній програмі було виявлено таке: 76% рецензентів відповіли, що у більшості випадків знання не відповідають програмі, оскільки майже всі педагоги не мають відповідної спеціалізації; 24% – відповіли, що знання відповідають програмі.

На запитання «Чи відрізняється кількість годин, яка виділяється на навчальні предмети на ІН, від стандартного навчального плану?» всі опитані одностайно відповіли, що кількість годин визначається наказом директора навчального закладу згідно з Наказом Міністерства освіти і науки № 432, і в досліджуваних областях вона менша ніж у стандартному навчальному плані.

На запитання «Чи організовує вчитель певні заходи щодо створення спеціальних умов для дітей з психофізичними порушеннями на ІН?» респонденти одноголосно відповіли, що вчителі намагаються усіма можливими способами покращити умови дитині, але разом з тим, часто трапляється так, що дитина не забезпечена потрібним обладнанням, оскільки батьки не можуть в зв'язку з матеріальними труднощами його придбати.

Щодо оцінювання дітей з особливими освітніми потребами було з'ясовано таке: 13% респондентів вказали, що оцінювання не відрізняється; 78% – діти оцінюються за критеріями до матеріалу програми, за якою вони навчаються; 9% – враховують при оцінюванні індивідуальні особливості кожної дитини. На запитання «Чи оцінюється динаміка розвитку дітей і результативність корекційно-розвиткових занять?» опитані дали дуже неоднозначні відповіді. Як виявилось, немає єдиної ефективної системи оцінювання динаміки розвитку дитини на ІН. Отож, такий стан речей свідчить про проблеми в організації ІН для учнів з ООП і потребує нововведень у навчальному процесі.

З'ясовуючи відповідь на запитання «Чи важко переживають діти ІН ізоляцію від колективу?» і «Якими є наслідки такої ізоляції?», було виявлено таке: 92% опитаних визначили, що ІН негативно впливає на становлення особистості дітей, вони стають замкненими, надмірно сором'язливими, несоціалізованими, прагнуть до спілкування з однолітками тощо; 8% – вважають, що діти не відчують проблем, оскільки відвідують в середньому 2-3 рази в семестр загальношкільні свята, родинні клуби тощо.

Проаналізувавши відповіді на запитання про самореалізацію дітей з ООП після навчання в школі, було з'ясовано, що процес навчання, працевлаштування, створення сім'ї є досить проблемним, оскільки такій категорії дітей дуже важко налагоджувати соціальні зв'язки, виходити з нестандартних життєвих ситуацій. Особливо це стосується дітей з ІІІ. Отже, це свідчить про проблеми у системі організації ІН, оскільки не реалізовується головна мета навчання в школі, а саме підготовка до самостійного життя. Прослідковує процес самореалізації такої категорії випускників шкільна адміністрація, управління освіти і науки, а якщо дитина має інвалідність – соціальні служби міста чи району.

Ефективність організації сучасної системи ІН респонденти оцінюють так: 7% опитаних вважають організацію ІН ефективною; 93% – переконані що ця форма навчання є неефективною і потребує системної реконструкції.

Головними причинами неспішності такої системи навчання респонденти вважають: відсутність у загальноосвітніх школах вчителів дефектологів, вчителів-реабілітологів; брак фінансування цієї сфери; незабезпеченість потрібним обладнанням.

На запитання «Чи існує, на вашу думку, альтернатива ІН?» опитані відповіли так: 81% – не існує альтернативної системи; 19% – інклюзивна форма навчання адаптована до досліджуваної категорії дітей.

Головним завданням вивчення документації було з'ясування усієї інформації про дитину, що дозволить частково оцінити особливості її інтелектуального розвитку, пізнавальних можливостей, що зі свого боку доповнить загальне бачення того, чи достатньо реалізовується корекційна мета та яким є актуальний стан корекційно-педагогічного супроводу, а також стане основою для розробки контрольних зрізів. Вся інформація занотовувалась до таблиці 2.13. Вивчення документації відбувалось щодо кожної дитини. Наведемо приклад заповнення такої таблиці з вивчення документації, яка стосується одного з учнів – Респондента 1, у загальному вигляді, не вказуючи відомості конфіденційного характеру.

Результати вивчення опрацьованих протоколів обстеження за методикою діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів (Н. Стадненко, Т. Ілляшенко, А.Обухівська) свідчать, що 44% досліджуваних дітей з порушеннями пізнавальної діяльності мають ЗПР, 56% – ІН. Ці відомості були враховані при розробці та проведенні контрольних зрізів. Під час проведення методики також велось спостереження за компонентами навчальної діяльності дітей, результати якого будуть описані далі.

Опишемо результати дослідження засвоєння навчальної програми. 2,84 % дітей засвоїли програму на *високому рівні*. Учні мали чіткі уявлення про матеріал, який вивчали на той час (див. рис. 2.5.) 4,12 % дітей засвоїли програму на *достатньому рівні*. Учні виконували завдання репродуктивного та пізнавально-пошукового ступенів впевнено та правильно. Було очевидним,

що учні мають чіткі уявлення про поняття, які вивчаються за програмою на час дослідження [62].

Таблиця 2.13.

Вивчення документації учнів індивідуальної форми

№ п/п	Прізвище, ім'я дитини	Назва документу	Характеристика документу (тези)	Аналіз особливостей, які траплялись у вивченні документації
1.	Респондент 1	Особова справа дитини	Вік – 10 років Клас – 4 клас Заклади в яких перебувала дитина – ЗОШ, індивідуальне навчання Перебіг періоду «немовляти» - із запізненням почав тримати голову, повзати, ходити, розмовляти. Етіологія порушень – пологові травми Особливості фізичного та нервово-психічного розвитку – розвивався із затримкою Органи чуття – в нормі Загальна та дрібна моторика, рухові функції – має порушення дрібної моторики Перенесені захворювання – грип, вітрянка Умови проживання та виховання – двокімнатна квартира, має своє робоче та ігрове місце Сімейний анамнез – проживає та виховується опікуном – бабусею, мати працює за кордоном, батько не проживає з сім'єю.	
		Витяги з протоколу ІРЦ	Психолого-педагогічний висновок – порушення інтелекту легкого ступеня, дизартрія. Робота з логопедом: 2 год.	
		Характеристика на школяра;	Особливості навчальної діяльності – навчається на середньому рівні, важко організовується під час уроків Особливості психічних процесів – нестійка концентрація уваги, швидко втомлюється Особисті якості дитини та поведінка – нестриманий, може проявляти грубість.	Характеристика дуже стисло написана, не прописані особливості засвоєння окремих предметів, немає характеристики зони актуального та найближчого

				розвитку, динаміки розвитку дитини
		Наказ управління освіти і науки про призначення індивідуального навчання	Програма навчання – програма для дітей з порушеннями інтелекту Кількість годин: Математика – 2 Українська мова – 1 Читання – 2 Корекційні години – 1 год., заняття з логопедом	Не співпадає кількість корекційних занять з рекомендованими годинами у висновках ІРЦ, оскільки логопед працює у двох школах одночасно і стає не можливим виконання рекомендацій. Немає годин з психологом, оскільки у дитини є порушення поведінки і складні сімейні обставини.
		Портфоліо дитини	Робочі зошити – зошити не акуратні, допускає багато граматичних та пунктуаційних помилок, має пороблеми з арифметичними діями. Домашні завдання виконує систематично. Художньо-творчі роботи – малюнки та аплікації неохайні.	За результатами вивчення робочих зошитів видно, що хлопець погано засвоює новий навчальний матеріал, оскільки ще довго допускає типові для нього помилки. Має погану дрібну моторику та порушення мовлення, що відображаються на письмі
		Класний журнал	Оцінювання – в середньому оцінки дитини від 7 до 11 балів.	Вчитель завищує оцінки, що не мотивує дитину прикладати зусилля до покращення результатів навчальної діяльності

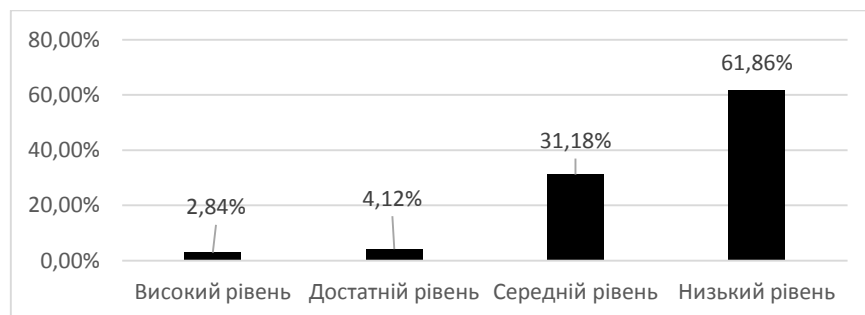


Рис. 2.5. Результати засвоєння навчальної програми

Середній рівень виявлено у 31,18 % учнів. Учні засвоїли навчальну програму на початковому етапі, оскільки в них наявні лише фрагментарні знання навчального предмета. Такі учні слабо орієнтуються в навчальному матеріалі, не можуть встановлювати у ньому взаємозв'язки. Наприклад, опишемо процес виконання завдань Респондентом 2 (учень 3-го класу, який навчається за програмою для дітей з ЗПР на ІН), який показав середній рівень засвоєння навчальної програми [62].

Завдання з математики були розроблені за темою «Таблиця множення на 9». Перше завдання репродуктивного напрямку, в якому потрібно було розв'язати приклади, де використовується табличка множення на дев'ять, хлопчик розв'язав повністю, але допустив помилки. Учневі була запропонована допомога у вигляді навідних запитань, завдяки яким хлопець виправив помилки. Завдання пізнавально-пошукового напрямку, де потрібно було розв'язати задачу з використанням таблички множення на дев'ять, хлопець розв'язав неправильно, проте знову ж таки завдяки наданій допомозі учневі вдалося зрозуміти зміст задачі та те, що потрібно знайти за допомогою розв'язку. Після детального розбору умови задачі та короткого схематичного запису, школяр вибудував правильну стратегію розв'язання. Було очевидним, що знання у дитини з програмного матеріалу математики фрагментарні та потребують систематизації [62].

Завдання з української мови були розроблені за темою «Речення». Перше завдання репродуктивного напрямку, в якому потрібно було правильно записати речення під диктовку, учень виконав, проте допустив дві граматичні помилки та неправильно розставив пунктуаційні знаки. Завдання пізнавально-пошукового напрямку, де потрібно було визначити та підкреслити головні та другорядні члени речення, учень виконав частково, назвавши лише підмет та присудок. Завдання творчого напрямку, де потрібно було скласти розповідне, питальне, спонукальне та окличне речення, школяр не зміг виконати [62].

Перше завдання репродуктивного напрямку з читання було спрямоване на те, щоб дитина уважно та виразно прочитала оповідання та переказала його

зміст. Учень читав в помірному темпі, але інколи зупинявся перед складними довгими словами. Школяр зрозумів зміст тексту та частково переказав його, але потребував навідних запитань та підказок. Друге завдання пізнавально-пошукового напрямку, де потрібно було відповісти на запитання, які розкривали прихований зміст та повчальну мету оповідання, учень виконав частково. Він дав відповіді лише на деякі запитання, йому було важко здійснити аналіз оповідання та висловити власну думку щодо його подій. Завдання творчого напрямку, де потрібно було скласти орієнтовний план до оповідання, хлопчик не зміг виконати [62].

Низький рівень виявлено у 61,86 % учнів. Діти не засвоїли навчальну програму, оскільки не змогли виконати найпростіші завдання репродуктивного напрямку. У таких учнів були відсутні базові поняття та навички з навчальних предметів, актуальних з програми на час обстеження. Діти потребували повторення та додаткового пояснення умов завдання, більшість з них намагались щось виконати, проте в результаті завдання виконувалось неправильно [62].

Опишемо процес виконання завдань Респондентом 3 (учень 3-го класу, який навчається за програмою для дітей з ІІ на ІІІ), який показав низький рівень засвоєння навчальної програми. Перше завдання з математики репродуктивного напрямку було розроблене за програмою з теми «Віднімання одноцифрового числа від двоцифрового», де потрібно було розв'язати нескладні приклади. Учень довго думав, намагався рахувати «на пальцях», та це не дало результатів, оскільки записані відповіді були неправильними. Після того, як учневі було надано рекомендацію розмірковувати вголос, щоб надати потрібну допомогу, було очевидним те, що дитина не розуміє принципу розв'язування таких прикладів, тому підказки не допомагають. Відповідно завдання навчально-пошукового напрямку хлопець також не міг розв'язати, оскільки воно важче [62].

Першим завданням з української мови був словниковий диктант. Учень написав не всі слова, оскільки робив це в дуже повільному темпі та допустив

велику кількість помилок. Друге завдання, де потрібно поділити записані слова на склади та поставити у них наголоси, хлопчик навіть частково не зміг виконати.

У завданні репродуктивного ступеня з читання потрібно було прочитати текст та переказати його. Учень читав в дуже повільному темпі, деякі склади читав неправильно, від чого спотворювалися слова. Переказати прочитаний текст школяр не зміг [62].

Отже, роблячи висновки щодо проведення контрольних зрізів, слід вказати, що досить мізерна кількість дітей з порушеннями пізнавальної діяльності в умовах ІН (6,96 %) засвоїли програмний матеріал, натомість майже усі учні (93,04 %) не засвоїли програму, або засвоїли її на початковому етапі, що є показником низького рівня актуального стану корекційно педагогічного супроводу. Основними причинами низької результативності учнів з порушеннями пізнавальної діяльності є:

- відсутність спеціальної освіти у більшості педагогів;
- не сформованість у дітей навчальної діяльності;
- недостатня кількість годин для вивчення навчального матеріалу;
- недотримання принципів корекційної дидактики під час навчального процесу;
- неврахування корекційної складової у складанні та реалізації у навчальному процесі вчителями календарно-тематичного планування та конспектів уроків тощо.

Стан сформованості навчальної діяльності. Дослідження сформованості навчальної діяльності здійснювалося на основі спостереження, вивчення документації, бесід з вчителем та учнем.

Результати дослідження показують, що на достатньому рівні сформована навчальна діяльність у 8,14 % учнів (0 до 44 балів), на середньому рівні – у 27,21 % (44-88 балів), на низькому – у 64,65 % (88-132 бали) (див. рис. 2.6).

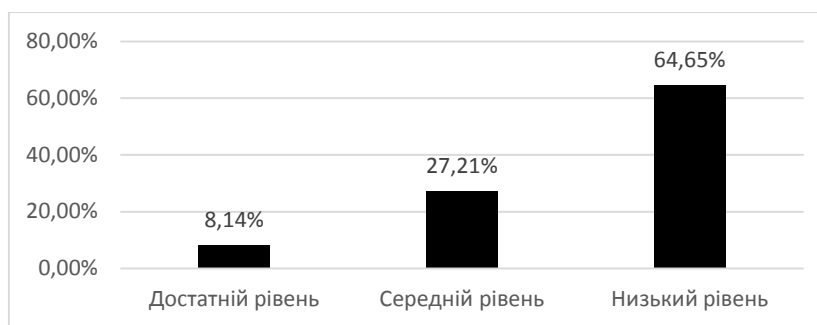


Рис. 2.6. Результати вивчення сформованості навчальної діяльності

У дітей, які мають достатній рівень, компоненти навчальної діяльності сформовані найкраще у межах їх можливостей та мали вплив на успішність результатів. Такі показники сформованості навчальної діяльності свідчать про те, що корекційна мета у роботі з такими дітьми реалізована.

За результатами обстеження, показники по сформованості різних компонентів навчальної діяльності у більшості дітей не особливо відрізнялися один від одного, тому можна визначити тенденції у їх сформованості. Найкраще сформованими у більшості дітей цього рівня виявились такі компоненти навчальної діяльності: загальнонавчальні та базові вміння та навички, розвиток у межах можливого психічних процесів, довільність поведінки, навчальна мотивація. Фактично, названі компоненти навчальної діяльності є одними з основних для підвищення успішності навчання.

Респондент 6 (учень 4-го класу, ІІ), який має достатній рівень, легко вступив в контакт і добре організовував свою діяльність під час виконання завдань наскільки це можливо, зважаючи на ІІ. Хлопчик потребував допомоги вчителя, використовував її ефективно, виконуючи правильно завдання лише з незначними помилками. Психічні функції, які забезпечують навчальну діяльність, сформовані добре, наскільки це можливо у дітей з ІІ. Базових вмінь та навичок достатньо для засвоєння шкільної програми для дітей з ІІ, щоб продемонструвати достатній рівень успішності навчання.

У дітей, які мають середній рівень, компоненти навчальної діяльності частково сформовані, проте не завжди мають вплив на результати навчальної діяльності. Сформованими на середньому рівні у більшості дітей цієї групи

виявились такі компоненти навчальної діяльності: загальнонавчальні інтелектуальні вміння, адекватність емоційних реакцій, розвиток деяких психічних функцій, які забезпечують навчальну діяльність. Проте через низькі показники сформованості довільності поведінки, цілеспрямованості, навчальної мотивації, базових вмінь та навичок необхідних для засвоєння навчальної програми, результативність навчальної діяльності все одно була невисока.

Отже, такі показники сформованості компонентів навчальної діяльності свідчать про те, що корекційна мета у роботі з такими дітьми реалізована частково. В зв'язку з цим для підвищення ефективності навчання необхідно ввести систему формування навчальної діяльності, яка складатиметься з спеціальних методів роботи, які реалізовуватимуться у навчальному процесі.

Наведемо приклад, як проявлялись у роботі компоненти навчальної діяльності Респодента 5 – одного з учнів індивідуальної форми (3 клас, ЗПР), який має середній рівень сформованості навчальної діяльності. Хлопчик швидко вступив у контакт, до виконання завдань приступив з цікавістю, проте коли відчув труднощі, оскільки не мав чіткого плану щодо виконання, втратив зацікавлення. Дитина лише частину завдань виконувала в рівномірному темпі, а потім через втому почала працювати повільніше і ефективність виконання знизилася. У деяких завданнях він потребував організаційної допомоги вчителя, проте не всі підказки враховував. В хлопчика непогано сформовані психічні функції, які забезпечують навчальну діяльність, але базових вмінь та навичок для засвоєння шкільної програми не достатньо, щоб продемонструвати високий рівень успішності навчання.

Найнижче сформованими виявились: довільність поведінки, пізнавальна активність, самостійність, загальнонавчальні інтелектуальні вміння. Такий стан речей показує типові особливості дітей з порушеннями пізнавальної діяльності в умовах індивідуального навчання. Оскільки довільність поведінки та пізнавальна активність є одними з основних проблем дітей з ППД, а проблеми з самостійністю, загальнонавчальними інтелектуальними

вміннями ще й ускладнюється особливостями ІН – гіперопікою з боку батьків та низьким рівнем майстерності корекційної роботи вчителів ІН.

Отже, дуже низькі показники сформованості навчальної діяльності свідчать про те, що корекційна мета у роботі з такими дітьми не реалізована, а що показує прогалини в складовій корекційно-педагогічного супроводу, а саме в навчальній та корекційно-розвитковій роботі з учнями. Наведемо приклад, як проявлялись у роботі компоненти навчальної діяльності Респондентки 4 – (учениця 3 клас, ІІ), яка показала низький рівень: мотивація до навчання ґрунтується на похвалі від батьків; низький рівень довільності поведінки; нецілеспрямована поведінка проявляється у тому, що учениця швидко відволікається і втрачає мету діяльності; пізнавальна активність на низькому рівні, оскільки в дівчинки відсутній інтерес до виконання завдання, під час роботи дуже пасивна; школярка не завжди розуміє підказки педагога, некритична до своєї поведінки; низький рівень загальнонавчальних інтелектуальних вмінь проявляється у тому, що дівчинка не може організувати свою діяльність, у неї немає плану дій та вона не може його реалізувати, потребує організовуючої допомоги; базові вміння та навички потрібні для засвоєння шкільної програми на низькому рівні (наприклад, у математиці за навчальною програмою школярка має вміти одноцифрове число віднімати від двоцифрового, але дівчинка не може цього робити, оскільки у неї не сформоване розуміння числових розрядів на рівні одиниць та десятків); розвиток психічних функцій, які забезпечують навчальну діяльність знаходиться на середньому рівні і потребує корекційного впливу. (Наприклад, розвиток мисленнєвих операцій в дівчинки значно відстає від того рівня, який вона може досягти, враховуючи вік та інтелектуальні можливості. Відповідно, вчитель на уроках має добирати такі завдання, які розкривають не лише навчальну мету, а й корекційну, розвиваючи психічні функції, в тому числі і операції мислення. Тобто навчальна діяльність і розвиток психічних функцій стануть взаємопов'язаними за правильної організації навчального процесу. І

лише після того, як педагог сформує ці психічні функції, процес навчання стане ефективнішим).

Отже, можемо зробити висновки, що досить незначна кількість дітей з ППД в умовах ІН (8,14%) мають сформованими навчальну діяльність (загальнонавчальні вміння, навички, розвиток у межах можливого психічних процесів, довільність поведінки, навчальна мотивація), натомість 91,86% учнів мають несформовані, або частково сформовані компоненти навчальної діяльності (довільність поведінки, пізнавальна активність, самостійність, загальнонавчальні інтелектуальні вміння).

Дослідивши показник реалізації корекційно-педагогічного супроводу – рівень сформованості навчальної діяльності дітей із ППД, можемо зробити висновок про те, що корекційно-педагогічний супровід ІН в цьому напрямку не реалізовується.

Результати вивчення рівня компетентності педагогів у реалізації корекційних цілей ІН дітей з ООП. Головним завданням цього етапу дослідження було визначення рівня компетентності педагога у наданні корекційних послуг в сфері ІН. Для збору інформації ми застосовували анкетування педагогів, вивчення документації та спостереження за їх діяльністю протягом усього констатувального експерименту. Враховуючи показники та критерії оцінки реалізації корекційних цілей, отримані результати були розподілені за трьома рівнями: низький, середній, високий [62].

Високий рівень виявлено лише в 5,1 % педагогів від загальної кількості. При вивченні цієї категорії вчителів результати усіх використаних методів дослідження свідчили про те, що ця категорія педагогів намагається повністю реалізовувати корекційну мету. Більшість таких вчителів має корекційну освіту та розуміє методи та принципи спеціального навчання. Проте труднощі в організації ІН все ж виникають. Основними з таких труднощів є адаптація навчальної програми до порушень дитини в календарно-тематичному

плануванні, поєднання кількох програм у ситуації коли в дитини складне порушення тощо [62].

Середній рівень виявлено у 23,16 % педагогів від загальної кількості. При вивченні цієї категорії вчителів результати усіх використаних методів дослідження свідчили про те, що ця категорія педагогів лише частково реалізує корекційну мету. Наведемо приклад результатів вивчення роботи одного з педагогів – Респондентка 7, яка працює з двома учнями з ІП. В одного з цих школярів є також порушення опорно-рухового апарату. За спостереженнями вчителька активна, відповідальна. Педагог не має корекційної освіти, проте прагне до професійного самовдосконалення, оскільки систематично приймає участь в семінарах, вебінарах з корекційної педагогіки. Вчителька знає основні особливості порушень своїх учнів та помітно, що вона зацікавлена ще у глибшому їх вивченні. В цілому професійні знання та вміння в сфері корекційної освіти педагога знаходяться не на високому рівні, оскільки не є сформованими системно. При вивченні конспектів уроків було виявлено, що вчителька ставить корекційну мету, проте не конкретизує її і не може чітко пояснити, як саме її реалізовує. Наприклад, корекційна мета може звучати так: *«Розвивати мислення, мовлення, пам'ять...»*, і таке формулювання може повторюватись на багатьох уроках. Вчителька не ставить конкретних корекційних завдань, спрямованих на найбільш актуальні проблеми дитини, які вона мала би виконати під час уроку. Вчительці складно реалізовувати в навчальному процесі всі принципи навчання дітей з ІП. Педагогу є незрозумілим до кінця процес єдності навчання, виховання, розвитку і корекції дитини з особливими освітніми потребами, оскільки домінантним є лише навчання. Вчителька працює з учнями за програмами для дітей з ІП. Проте за результатами анкетування було виявлено, що вкрай проблематичним для педагога є поєднання програми дітей з ІП та програми для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Педагогу досить складно визначити пріоритетні напрямки роботи з такою категорією

дітей за зазначеними програмами і у межах скорочених годин, які надаються на індивідуальне навчання. Результати навчальної діяльності учнів цього педагога знаходяться на низькому та середньому рівнях, що свідчить про те, що діти не засвоїли програмний матеріал або засвоїли його недостатньо [62].

До *низького рівня* увійшла найбільша кількість педагогів – 71,74 % від загальної кількості. При вивченні цієї категорії вчителів, результати усіх використаних методів дослідження свідчили про те, що надання корекційних послуг ними дуже низької якості. Наведемо приклад результатів вивчення роботи одного з педагогів – Респондента 8, яка набрала досить малу кількість балів. Вона працює з трьома учнями ІН, які мають ППД (двоє з ІП та один з ЗПР). За спостереженнями вчителька порядна, емпатійна, проте не має корекційної освіти та професійно не самовдосконалюється у цій сфері. Педагог не розуміє особливостей психіки та навчальних можливостей дітей з ІП та ЗПР, а також не диференціює ці категорії порушення. За словами педагога, перші *«навчаються гірше»*, другі – *«краще»*. Також вчителька не володіє методикою викладання навчальних предметів для дітей з ППД. В навчальних документах зазначено, що діти навчаються за програмами, які відповідають їх порушенню, проте вчитель навчає їх за підручниками загальноосвітньої програми, відповідно так і ведеться календарно-тематичне планування та записи в журнал. При вивченні конспектів уроків було виявлено, що вчителька не ставить корекційної мети та завдань і, відповідно, на уроці вони не реалізуються. Також педагог не може визначити зону найближчого розвитку учня, тобто потенційних можливостей, оскільки не ставить відповідних вимог до його роботи [62].

За результатами *анкетування* вчителів було з'ясовано типові проблеми, які виникають в індивідуальному навчанні. Назвемо відсоткове співвідношення з найголовніших питань: 82% вчителів від загальної кількості повідомили, що зменшення годин у зв'язку з ІН негативно впливає на якість засвоєння матеріалу; 76% педагогів від загальної кількості вказали, що діти не встигають засвоїти програму; 65% респондентів назвали психологічний стан

дитини та поведінку під час навчання одним з найголовніших факторів, який впливає на результативність; 42% вчителів вказали, що їм важко уявити повноцінну самореалізацію досліджуваної категорії дітей у майбутньому; 82% респондентів повідомили, що ізоляція від ровесників досить негативно впливає на психічний стан дитини; 78% педагогів вказали, що сучасна організація ІН є неефективною і потребує вдосконалення [62].

Проаналізувавши результати вивчення реалізації корекційних цілей вчителями ІН, можемо сказати, що корекційні послуги в системі ІН надаються не якісно, на низькому рівні та потребують вдосконалення та нововведень, що відповідно засвідчує низький рівень організації корекційно-педагогічного супроводу.

Отже, у сучасній системі індивідуального навчання наявна велика кількість проблем, основною причиною яких є відсутність застосування корекційної складової. Для оптимізації ІН дітей з ППД необхідною є якісна організація корекційно-педагогічного-супроводу індивідуального навчання [62].

Результати вивчення участі батьків у процесі ІН дітей та особливостей роботи з ними. З'ясовуючи особливості актуального стану корекційно-педагогічного супроводу ІН, нами було вивчено також роль батьків дітей з ООП у процесі ІН та особливості роботи з ними. Аналіз результатів дослідження здійснювався на підставі таких методів, як анкетування та бесіда. Цей етап дослідження дозволяє нам з'ясувати такі питання: зміст діяльності батьків щодо навчання дитини; якість роботи вчителя з батьками; бачення батьками процесу ІН їх дитини; пропозиції батьків щодо покращення процесу ІН тощо. Результати дослідження свідчать про те, що зміст діяльності батьків щодо навчання дитини здебільшого полягає лише у допомозі при виконанні домашнього завдання. Робота вчителя з батьками реалізується через бесіди після уроків, які полягають переважно у поясненні процесу виконання домашніх завдань. Як з'ясувалось в процесі дослідження, корекційна складова у роботі з батьками фактично відсутня,

оскільки не проводяться консультації щодо корекційної роботи з дитиною, яку можуть виконувати батьки у вільний час від уроків, оскільки годин відведених на ІН досить мало.

За результатами анкетування, було також з'ясовано таке: 56% опитаних вказали, що з їх дитиною не проводять корекційних занять, лише 44% респондентів повідомили, що корекційні заняття проводяться лише логопедом і психологом. На запитання анкети «Чи задоволені Ви процесом навчання своєї дитини? Якщо ні, то напишіть, чим не задоволені» 67% респондентів відповіли, що не задоволені навчанням, 28% – частково задоволені; 5% – задоволені. Незадоволені батьки назвали такі основні причини свого рішення:

- низький рівень знань дитини, незасвоєння програми;
- низька якість (відсутність) корекційних занять;
- недостатня кількість годин, виділених на ІН;
- ізоляція дитини від однолітків.

З'ясовуючи зайнятість дитини після уроків ІН, виявилось таке: 84% батьків вказали, що дитина після занять займається вдома малюванням та ліпленням з пластиліну, дивиться мультфільми, читає книги, грає ігри на гаджетах; 12% батьків повідомили, що їхні діти спілкуються з однолітками, які живуть поблизу; 4% респондентів вказали, що учні відвідують позашкільні навчальні заклади. На запитання «Що б Ви змінили в навчанні та житті Вашої дитини?» відповіді батьків були досить різними. Назвемо найтипівіші з них: збільшити кількість годин на ІН; спростити навчальну програму; забезпечити підручниками, які підходять до навчальної програми; організувати коло спілкування для дитини з однолітками; адаптувати навчання в позашкільних закладах для такої категорії дітей тощо.

Вивчивши участь батьків у процесі ІН та особливості роботи з ними, було і виявлено суттєві проблеми та труднощі, які виникають у процесі ІН такої категорії дітей. та мають вирішитись з організацією корекційно-педагогічного супроводу.

Отже, дослідивши основні завдання констатувального експерименту можемо зробити висновки що корекційно-педагогічний супровід ІН практично відсутній, тому у формувальному експерименті необхідно розробити та обґрунтувати складові та умови корекційно-педагогічного супроводу ІН.

Висновки до другого розділу

Результати констатувального експерименту дозволяють нам з'ясувати актуальний стан корекційно-педагогічного супроводу ІН дітей з ППД. Аналіз вивчення усіх його складових (навчальна і корекційно-розвиткова робота з дітьми; робота з батьками; стан професійної компетентності педагогів, стан робочої документації) в практиці на предмет реалізації корекційних цілей у навчальному процесі та вивчення загального стану ІН дітей з ООП в Україні дозволило визначити усі труднощі та проблеми, поглянувши на проблему з різних сторін.

Показниками якісної навчальної і корекційно-розвиткової роботи з дітьми є результати засвоєння навчальної програми учнями та стан сформованості їх навчальної діяльності. Про стан професійної компетентності педагогів у роботі з дітьми, які мають ППД може свідчити реалізація ними корекційних цілей у навчальному процесі.

У констатувальному експерименті було розв'язано п'ять завдань, які чітко демонструють якісні та кількісні показники сучасного стану корекційно-педагогічного супроводу ІН. Першим із них було загальне вивчення стану ІН дітей з ООП. За результатами вивчення документації, анкетування, статистичних відомостей було виявлено таке: діти з ППД становлять третину від загальної кількості дітей ІН; кількість вчителів ІН зі спеціальною освітою складає лише 2,48% від загальної кількості вчителів індивідуальної форми навчання; 44,21% випускників від загальної кількості, які навчались за індивідуальною формою, перебувають вдома, і лише 7,3% – працевлаштовані.

Отже, ці результати демонструють потребу системного вдосконалення організації ІН дітей з ООП, шляхом реалізації якісного корекційно-педагогічного супроводу.

Другим завданням констатувального есперименту було дослідження результатів засвоєння навчальної програми дітьми з ППД. Аналіз результатів проведення контрольних зрізів й вивчення документації свідчить про те, що лише 2,84 % дітей засвоїли програму на високому рівні; 4,12 % – на достатньому рівні. Переважна більшість учнів не засвоїла програму: середній рівень виявлено у 31,18 % учнів; низький рівень – у 61,86 %.

Третім завданням констатувального есперименту було дослідження сформованості навчальної діяльності. Результати дослідження показують, що на високому рівні сформована навчальна діяльність у 8,14 % учнів, на середньому рівні – у 27,21 %, на низькому – у 64,65 %. Дослідивши якісні показники реалізації корекційно-педагогічного супроводу – рівень сформованості навчальної діяльності та результати засвоєння навчальної програми, ми можемо зробити висновок про те, що корекційна мета не реалізовується у цьому напрямку в ІН з дітьми з ППД.

Четвертим завданням констатувального есперименту було з'ясування компетентності педагогів у реалізації корекційних цілей ІН дітей з ООП. За результатами дослідження було виокремлено три рівні сформованості професійної компетентності в наданні корекційних послуг, що базуються на професійних знаннях та вміннях корекційного педагога. У 5,1% педагогів визначено високий рівень, у 23,16% – середній рівень, у 71,74% – низький рівень. Такі результати свідчать про низький рівень компетентності у роботі та неякісне забезпечення педагогами корекційного-розвиткового компоненту корекційно-педагогічного супроводу ІН.

П'ятим завданням констатувального есперименту було вивчення участі батьків у процесі ІН дітей та особливості роботи з ними. Результати дослідження свідчать про таке: 67,12% батьків не задоволені навчанням своїх дітей, 28,5% – частково задоволені; 4,38% – задоволені. Аналіз результатів,

одержаних у констатувальному експерименті, дозволяє виділити причини неефективності реалізації корекційного компонента в умовах ІН: низький рівень професіоналізму педагогів у наданні корекційних послуг; відсутність корекційних занять; недостатня кількість годин, виділених на ІН; незабезпеченість підручниками, відповідно до навчальної програми; відсутність консультування батьків щодо корекційної роботи з дитиною; ізоляція дитини від однолітків; неадаптованість навчання в позашкільних закладах для такої категорії дітей тощо.

Вивчення навчальної документації на усіх етапах констатувального експерименту свідчить про значні проблеми у реалізації корекційних завдань. Найбільше труднощів виникає при розробці календарно-тематичного планування та конспектів уроків.

Отже, отримані результати дослідження свідчать що корекційно-педагогічний супровід ІН реалізовувалось на низькому рівні, тому у формуальному експерименті необхідно розробити умови забезпечення корекційно-педагогічного супроводу ІН.

Зміст другого розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Дутковська Р. В. Методика дослідження результатів навчання дітей з порушеннями пізнавальної діяльності, які навчаються індивідуально. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Випуск 24. Том 1. С. 86-90.
2. Дутковська Р. В. Методи вивчення стану організації індивідуальної форми навчання в Україні. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів : у 3 томах. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. Випуск 19. Т.1. С. 137-138.

РОЗДІЛ 3.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Наукове обґрунтування, організація та структура формувального експерименту

Аналіз літературних джерел показав, що успішність у навчанні дітей з ППД можлива лише за умови реалізації корекційного компоненту, що зумовило розробку нами корекційно-педагогічного супроводу ІН для таких дітей. Методологічною основою програми корекційно-педагогічного супроводу ІН є: вчення про індивідуальну форму навчання (В.Галузинський, І.Зайченко, М.Євтух, І.Харламов, М.Фіцула та ін.) [32; 74; 196; 200]; положення про супровід в педагогічному процесі (А. Вилипанська, М. Бітянова, О. Ватіна, Ю. Герасименко, Л. Гречко, В. Кобильченко, В. Кисличенко, С. Конопляста, А. Овчарова, Т. Солодовнікова, С. Ускова, Л. Шипіцина та ін.) [15; 23; 24; 37; 44; 87; 91; 147; 166; 180; 194]; вчення про структуру порушення, зону актуального та найближчого розвитку, закономірності розвитку дитини з порушеннями розвитку (Л. Виготський, Г. Дульнєв, В. Лубовський, В. Синьов та ін.) [29; 30; 56; 151; 177]; структура та характеристика навчальної діяльності у загальній дидактиці (В. Бондар, Ю. Бабанський, В. Галузинський, М. Євтух, І. Харламов, М. Фіцула та ін.) [4; 16; 32; 196; 200]; методика корекційної роботи з дітьми з ООП (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Гаврилов, В. Липа, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, Л. Фомічова, А. Шевцов, Д. Шульженко та ін.) [29; 31; 34; 110; 132; 136; 170; 174; 197; 201]; особливості навчання та корекції розвитку дітей з ІП (В. Бондар, О. Гаяш, Г. Дульнєв, І. Дмитрієва, І. Єременко, В. Липа, С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун та ін.) [17; 35; 36; 53; 54; 56; 110; 136; 149; 175; 187]; із ЗПР (Т. Власова, В. Гладкая, Т. Ілляшенко, В. Лебединський, К. Лебединська, В. Лубовський, І.Омельченко, М. Певзнер, Л. Прохоренко, Т. Сак та інші) [26; 38; 39; 49; 50; 79; 106; 112; 148; 171]; особливості

виховання дітей з порушеннями розвитку в сім'ї (Т. Басілова, О. Мастюкова, А. Маллер, Л. Шипіцина та ін.) [7; 82; 121; 203]; психологічна характеристика пізнавальної, навчальної діяльності та особистості дитини з порушеннями пізнавальної діяльності (М.Акімова, І. Баскакова, І. Бгажникова, А. Виноградова, Л. Виготський, О. Лурія, М. Матвєєва, С. Миронова, Н. Морозова, І. Мамайчук, Н. Менчинська, В. Петрова, С. Рубінштейн, В. Синьов, Н. Тализіна, О. Хохліна та ін.) [9; 11; 12; 25; 29; 113; 123; 128; 132; 137; 154; 169; 177; 188].

Аналіз літературних джерел свідчить про вплив ППД на якість засвоєння навчального матеріалу, його систематизацію та здійснення висновків тощо. Результати констатувального експерименту свідчать, що особливості дітей з ППД, ще й значно ускладнюються умовами ІН. Узагальнимо **підстави** для розробки корекційно-педагогічного супроводу ІН визначені за результатами констатувального дослідження:

- виділяється недостатня кількість годин для повноцінного засвоєння, узагальнення, систематизації та повторення матеріалу відповідно до цього, вчителі, намагаючись встигнути за програмою у виділені години вміщують максимум матеріалу, що є невиконуваним завданням для досліджуваної нами категорії дітей;
- в сучасних умовах організації ІН учні мають досить низький рівень мотивації до навчання, великі труднощі із засвоєнням програмного матеріалу та перенесенням знань на практичну діяльність;
- значна кількість вчителів ІН, здійснює неправильний добір змісту, методики викладання навчальних предметів, розробляє неефективне календарно-тематичне планування та конспекти уроків;
- педагоги не слідкують за динамікою розвитку та не враховують зону актуального та найближчого розвитку дітей, тому у більшості випадків відбувається пристосування до ППД і, відповідно, розвиток не відбувається та ППД ускладнюється педагогічною занедбаністю;

- несформованість у молодших школярів навчальної діяльності, що безпосередньо впливає на процес засвоєння знань та його результативність;
- в процесі навчання дітей з ППД в умовах ІН більшість вчителів не враховують їх типологічних та індивідуальних особливостей;
- педагоги не реалізують корекційну мету та завдання на уроках, невірно застосовуючи дидактичні методи та прийоми, наслідком чого є незасвоєння дітьми програми, або часткове її засвоєння;
- низький рівень знань вчителів та батьків щодо психофізичних особливостей дітей з ППД та основних принципів їх навчальної діяльності;
- відсутність поєднання у календарно-тематичному плануванні особливостей кількох програм для дітей зі складними порушеннями;
- неузгодженість роботи команди фахівців;
- труднощі в організації корекційно-розвиткових занять [61].

Метою формувального експерименту є розробка та обґрунтування умов забезпечення корекційно-педагогічного супроводу ІН молодших школярів з ППД.

Сформулюємо основні *завдання формувального експерименту*:

- визначити та обґрунтувати складові та умови забезпечення корекційно-педагогічного супроводу ІН;
- з'ясувати ефективність впровадження в навчальний процес корекційно-педагогічного супроводу ІН молодших школярів з ППД.

Формувальний експеримент здійснювався протягом 2019-2020 н.р. в Парищенській ЗОШ І-ІІІ ступенів, Гаврилівському ліцеї, Ліснотарновицькому НВК, Надвірнянській ЗОШ І-ІІІ ступенів № 2 (Івано-Франківська обл.), Городоцькому ліцеї № 1, Городоцькому ліцеї №2, Городоцькому ліцеї № 4, Городоцькій початковій школі, Великояромирському ліцеї, Кузьминському ліцеї, Чорнівському ліцеї, Великолевадському ліцеї, Жищинецькому ліцеї, Тростянецькій гімназії, Підлісноолексинецькій гімназії, Пільноолексинецькій гімназії, Лісогірській гімназії (Хмельницька обл.), Горішньошеровецькій ЗОШ

I-III ступенів (Чернівецька обл.), Березнівському НВК «ЗОШ I-III ступенів – ліцеї з професійним навчанням» (Рівненська обл.). У дослідженні взяли участь 68 учнів (35 – експериментальна група, 33 – контрольна група) індивідуальної форми навчання з ППД, 68 батьків, 36 вчителів, 19 заступників директора з навчально-виховної роботи.

Дослідження проводилось у 4 етапи:

- I етап (підготовчий) – підвищення компетентності вчителів ІН; налагодження взаємодії між членами команди фахівців; вдосконалення навчальної документації; вивчення результатів засвоєння навчальної програми дітьми та рівня сформованості навчальної діяльності.
- II етап (основний) – проведення навчальної та корекційно-розвиткової роботи з учнями; методична робота з батьками; продовження роботи над підвищення компетентності вчителів ІН.
- III етап (підсумковий) – перевірка ефективності впровадження корекційно-педагогічного супроводу ІН.

На I-му етапі у контрольній та експериментальній групі проводилося вивчення результатів засвоєння учнями з ППД навчальної програми та рівня сформованості навчальної діяльності. Були проведені контрольні зрізи з основних предметів (математика, читання, українська мова) та здійснено оцінку сформованості навчальної діяльності. В дослідженні використовувались методики констатувального експерименту. З метою підвищення компетентності вчителів ІН з основ корекційної роботи було проведено були проведено лекції, супервізії та індивідуальні консультації. Робота над встановленням взаємодії між членами команди фахівців здійснювалась за допомогою методичних засідань та тренінгів колективного взаємозв'язку. Робота над навчальною документацією була спрямована на вдосконалення календарно-тематичного планування, конспектів уроків, розробку таблиць визначення зони актуального та найближчого розвитку учня та моніторингу динаміки розвитку.

- На II-му етапі здійснювався цілеспрямований вплив на учнів за допомогою проведення навчальної та корекційно-розвиткової роботи, яка передбачала проведення уроків, корекційних занять, зустрічей учнів ІН з однолітками з метою соціалізації. Робота з батьками з метою корекційної просвіти реалізовувалась за допомогою консультацій (очних, в он-лайн режимі), майстер-класів, запрошення батьків на відкриті уроки та корекційні заняття, проведення роботи психологом з батьками (батьки-психолог). Робота над розширенням знань та професійних навичок вчителів здійснювалась за допомогою проведення майстер-класів, консультацій (очних, в он-лайн режимі), методичних засідань (за потреби).

На III-му етапі проводилось повторне дослідження за методикою розробленою на етапі проведення констатувального експерименту, за якою було з'ясовано результати засвоєння навчальної програми та рівня сформованості навчальної діяльності молодших школярів після впровадження у навчальному процесі корекційно-педагогічного супроводу ІН для оцінки ефективності запропонованої методики. Також було проведене опитування всіх членів команди фахівців, та експертне оцінювання, повторне вивчення документації з метою вивчення рівня організації навчального процесу.

3.2. Складові та умови забезпечення корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання

Складовими корекційно-педагогічного супроводу ІН було визначено навчальну і корекційно-розвиткову роботу з дітьми; формування методичної компетентності батьків; підвищення компетентності педагогів, удосконалення навчальної документації (Рис. 3.1.).

Навчальна та корекційно-розвиткова робота з учнями передбачала проведення уроків, корекційних занять, зустрічей учнів ІН з однолітками з метою соціалізації. Найважливішими завданнями цієї складової корекційно-педагогічного супроводу було підвищити результативність засвоєння

навчальної програми, сформувати навчальну діяльність та підвищити соціальну взаємодію з однолітками. Основою у роботі було забезпечення корекційної спрямованості організації навчального процесу.

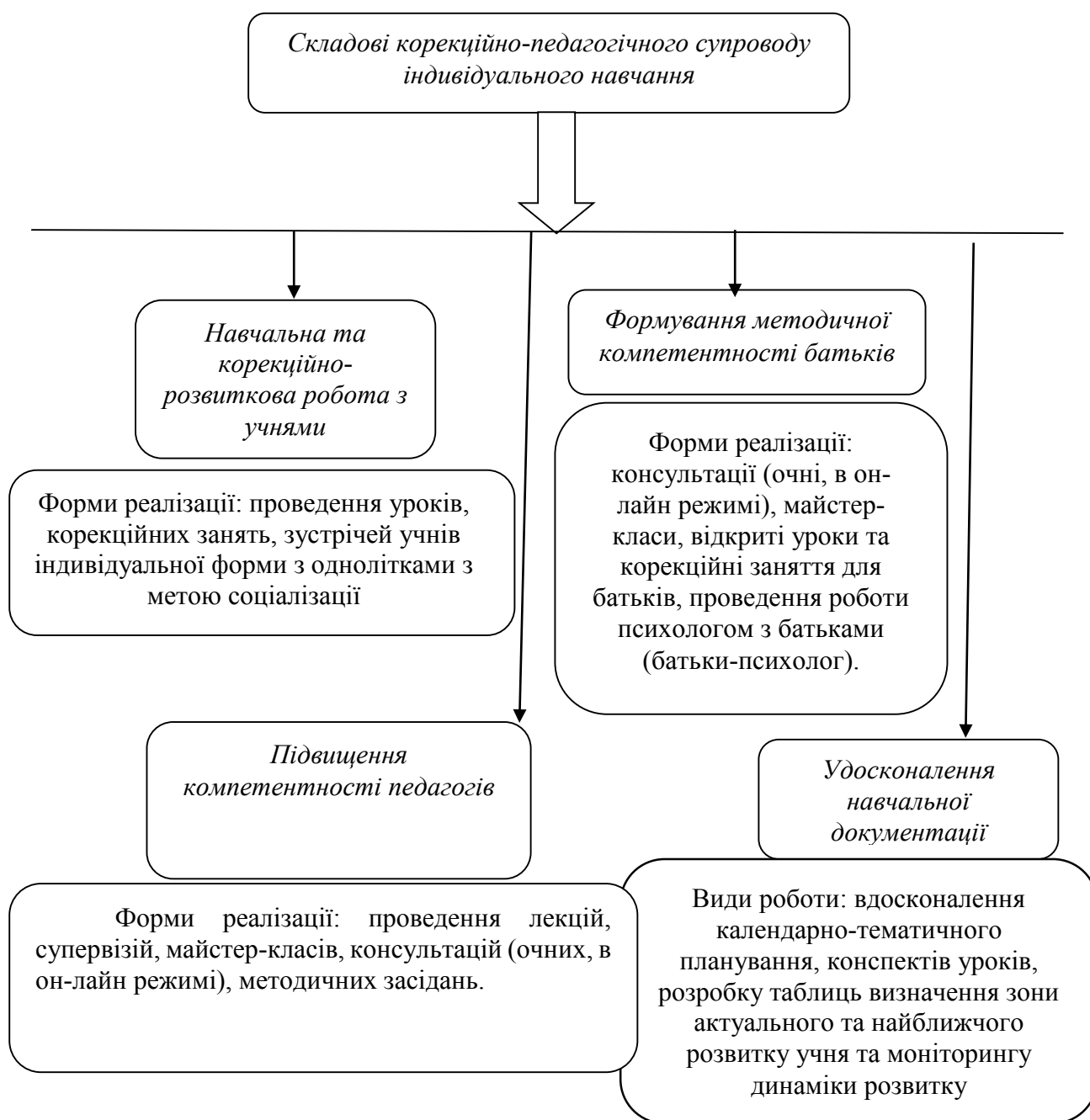


Рис.3.1. Складові корекційно-педагогічного супроводу

Реалізація цієї складової забезпечувалась виключно з дотриманням корекційних принципів навчання. Важлива роль відводилась застосуванню диференційованого та індивідуального підходу до учнів.

Робота з батьками з метою корекційної просвіти реалізовувалась за допомогою консультацій (очних, в он-лайн режимі), майстер-класів, запрошення батьків на відкриті уроки та корекційні заняття, проведення роботи психологом з батьками (батьки-психолог). Оскільки найбільше часу діти ІН проводять з батьками, то робота саме батьків може стати потужним рушієм покращення пізнавальних можливостей та успішності у навчанні. В зв'язку з цим, найважливішим завданням цієї складової було включення батьків у навчальний процес, оскільки однією з причин низького рівня засвоєння програми дітьми є недостатня кількість годин, які виділяються на індивідуальне навчання, тому нами було запропоновано залучення батьків до роботи з дитиною над закріпленням навчального матеріалу і розвитком навчальної діяльності (не враховуючи виконання домашнього завдання). Цей процес супроводжувався проведенням систематичної роботи з батьками з метою надання інформації про роботу з дитиною та особливості її розвитку.

Робота з підвищення компетентності педагогів здійснювалась за допомогою проведення лекцій, супервізій, майстер-класів, консультацій (очних, в он-лайн режимі), методичних засідань, тренінгів. Основними завданнями реалізації цієї складової було формування у педагогів знань та навичок у реалізації корекційно-педагогічного супроводу ІН та взаємодії між усіма членами команди фахівців.

Враховуючи проблеми виявлені в констатувальному експерименті робота над навчальною документацією була спрямована на вдосконалення календарно-тематичного планування, конспектів уроків, розробку таблиць визначення зони актуального та найближчого розвитку учня та моніторингу динаміки розвитку.

Інструментарієм забезпечення корекційно-педагогічного супроводу були розроблені нами умови (Рис. 3.2.).

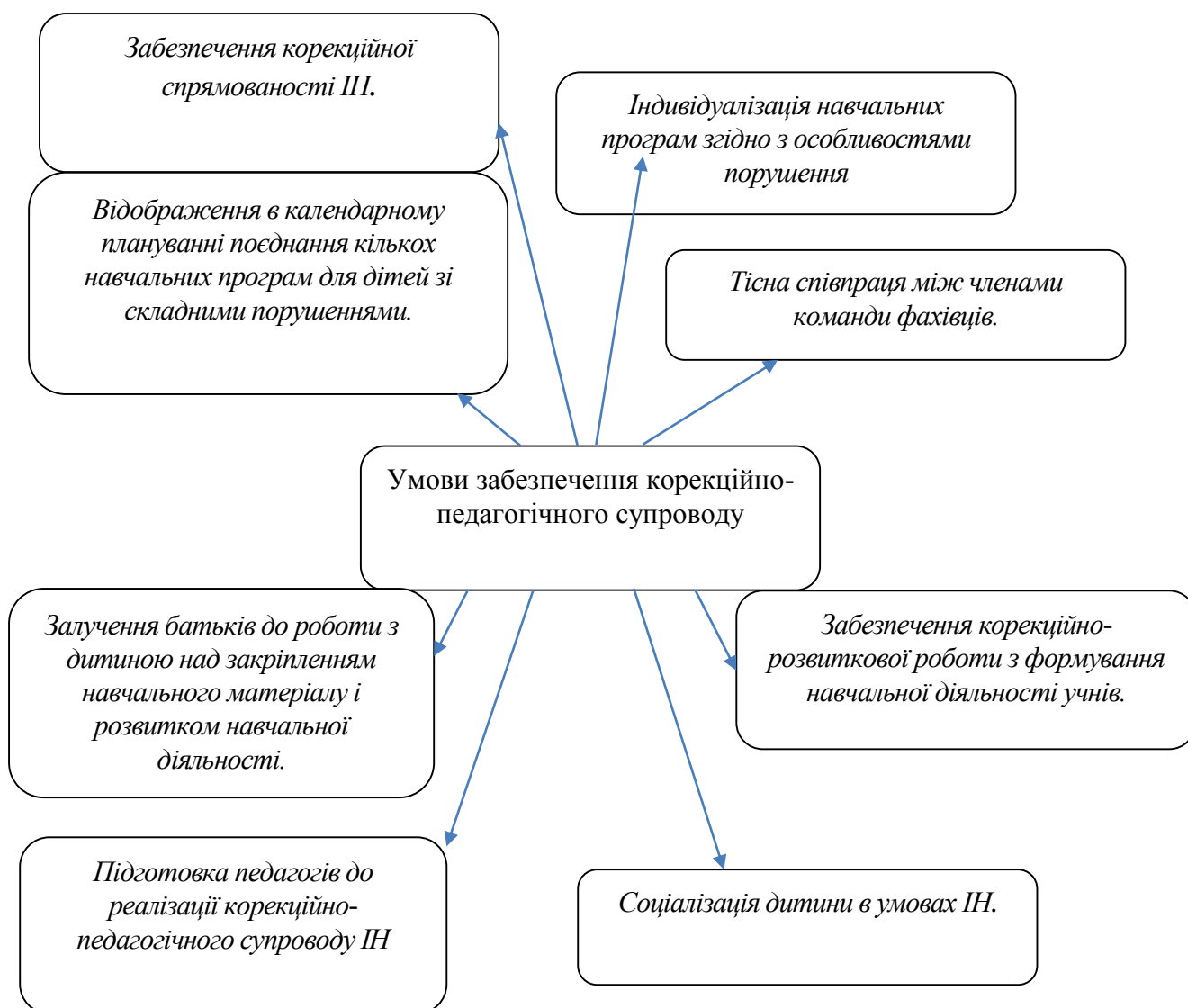


Рис.3.2 Умови забезпечення корекційно-педагогічного супроводу ІН

Охарактеризуємо умови корекційно-педагогічного супроводу ІН учнів з порушеннями пізнавальної діяльності.

Умова 1. Забезпечення корекційної спрямованості ІН. Створення цієї умови передбачало: адаптацію та дотримання принципів корекційного навчання і структури навчальної діяльності; забезпечення корекційно-розвивальної спрямованості методів навчання; забезпечення відповідності навчальної програми можливостям дитини; розробка конспектів уроків та їх проведення згідно до вимог корекційної педагогіки; чітке визначення корекційної мети уроку відповідно до індивідуальних особливостей дитини; робота з дитиною з урахуванням її актуальної

та найближчої зони розвитку; моніторинг динаміки розвитку учня; проведення корекційно-розвиткових занять.

1.1.Дотримання принципів навчання дітей з ППД. Реалізація корекційно-педагогічного супроводу ІН передбачала обов'язкове дотримання принципів навчання дітей з ППД. Враховуючи проблеми в ІН дітей з ППД, нами було адаптовано принципи корекційної педагогіки, які є найбільш актуальними за результатами нашого дослідження в умовах корекційно-педагогічного супроводу. Усі адаптовані принципи реалізовувалися у навчальному процесі безпосередньо на заняттях з дитиною, вносились необхідні зміни у календарно-тематичне планування, конспекти уроків тощо. На початку формувального експерименту та в його процесі велось детальне інструктування вчителя та усієї команди фахівців щодо реалізації усіх принципів. Інструментарій для застосування багатьох з цих принципів з досліджуваною категорією дітей в умовах корекційно-педагогічного супроводу розроблений в рамках роботи з формування навчальної діяльності.

А) Принцип систематичності та послідовності навчання [71; 136]. Основною метою адаптації цього принципу до умов ІН дітей з ППД було подолання невідповідності навантаження можливостям дітей, фрагментарності знань, не засвоєння матеріалу. Основним шляхом реалізації цього принципу є правильний підхід до складання календарно-тематичного планування та його реалізації у навчальному процесі, який полягав в таких аспектах:

- програмний матеріал ділився лише на доступні для засвоєння частини, навіть якщо це збільшувало терміни вивчення тієї чи іншої теми, розділу;
- виділялась достатня кількість часу для закріплення та повторення матеріалу, завдяки залученню батьків до цієї роботи з дітьми, де детально нами та вчителями розписувався хід таких завдань для батьків;
- у кожній темі було виокремлено головні питання для вивчення і лише після їх засвоєння було доповнено знаннями вторинної важливості;

- у корекційно-педагогічному супроводі реалізовувалися міжпредметні зв'язки у вивченні тем навчальних предметів;
- для збільшення ефективності засвоєння та систематизації знань протягом усього навчального процесу здійснювалась робота по формуванню навчальної діяльності [71; 136].

Введення цього принципу у навчальний процес розпочинався на індивідуальних консультаціях з вчителями та методичному засіданні команди фахівців, де були детально обговорені всі аспекти розробки календарно-тематичного планування. Цей процес здійснювався після обстеження дітей та встановлення їх актуального рівня знань з основних предметів, що стало основою з якої ми вибудовували подальший хід засвоєння матеріалу, тобто, з одного боку, враховуючи можливості дитини, з іншого – орієнтація на навчальну програму. Далі принцип систематичності та послідовності навчання реалізовувався безпосередньо на кожному уроці та корекційному занятті.

Б.) Принцип активності і свідомості у навчанні [71; 136]. З метою підвищення мотивації до навчання та успішності перенесення знань на практичну діяльність було адаптовано принцип активності і свідомості у навчанні. Відповідно до цього у корекційно-педагогічному супроводі дітей з ППД в ІН були реалізовані головні напрямки цього принципу:

- Підвищення свідомості навчання шляхом формування мотиваційного компонента, який є *«відправним пунктом»* у навчальній діяльності та її *«рушійною та підтримуючою силою»*, тобто завдяки правильній настанові щодо навчальної діяльності підвищувалась її ефективність. В умовах корекційно-педагогічного супроводу для дітей з ППД індивідуально підбиралась корекційні прийоми для формування мотиваційного компонента. Такі корекційні прийоми застосовувались безпосередньо на уроках з дитиною. Назвемо їх: формування позитивного ставлення та інтересу дитини до навчального предмету; створення ситуації успіху; проведення мотиваційних бесід тощо.

- Систематична робота з учнями щодо формування уявлень про реалізацію знань у практичній діяльності та застосування їх у житті. Оскільки досліджувана нами категорія дітей здебільшого має складні соматичні захворювання, то ізольована не лише від колективу дітей, а й від усього навколишнього життя, що звичайно має прямий вплив на адаптацію в суспільстві, соціалізацію, психологічний стан та результати навчальної діяльності. Зважаючи на це, досліджувана категорія дітей особливо потребує реалізації цього принципу в корекційно-педагогічному супроводі. Цей принцип реалізовувався через унаочнення навчального процесу та інтеграцію дитини у побутові справи навколишнього життя. Наведемо приклад унаочнення навчального процесу. Якщо дитина вивчає на природознавстві види дерев, необхідно показати як вони виглядають у реальному житті, як ростуть та змінюються, де їх можна зустріти та як використовуються в побуті та житті людини. З цією метою проводилась прогулянка у парк, меблевий чи книжковий магазин тощо та реалізувались названі завдання, проте якщо це не можливо, підбирались відеоролики, які максимально правдиво відтворюють об'єкт вивчення та його застосування у житті людини. Наведемо приклад інтеграції дитини у побутові справи навколишнього життя з метою формування уявлень про реалізацію знань у практичній діяльності та застосування їх у житті. Якщо дитина засвоїла математичні дії у межах 100, організовувався похід дитини в магазин де вона самостійно пробувала щось купити не дорожче 100 гривень. Також важливою умовою реалізації цього напрямку було обов'язкове проведення занять інваріантної частини з соціально-побутового орієнтування, планування якого здійснювалось узгоджено з календарно-тематичним плануванням з основних предметів.

- Підвищення активності та віри у власні сили. Враховуючи умови ІН, досліджувана категорія дітей у більшості випадків є пасивною та незацікавленою на заняттях. Причинами такої пасивності є відсутність позитивного прикладу інших дітей та здорової конкуренції, яка зустрічається у будь-якому колективі. Багато учнів також є невпевненими у собі,

замкнутими, демонструють безсилля, апатію, безпорадність. Це стається через обставини, які складаються у зв'язку з ІН. Через наявність ППД та соматичні захворювання, батьки є досить психологічно травмованими та внаслідок цього часто роблять помилки у вихованні своїх дітей, з одного боку проявляють гіперопіку, не даючи дитині проявити себе, з іншого – розчаровуються в силах своєї дитини. Більшість вчителів, так як і батьки дитини, також проявляють гіперопіку та жалісливе відношення до учня, через що не ставлять належних вимог до навчання, які може виконати школяр [71; 136].

Реалізація цього напрямку здійснювалась через корекційні прийоми, які застосовувались безпосередньо на уроках з дитиною: формування позитивного ставлення та інтересу дитини до навчального предмету; введення у навчальний процес більше ігрових технік; використання цікавої та яскравої наочності, сучасного технічного забезпечення; похвала за найменші досягнення, створення ситуації успіху; проведення мотиваційних бесід тощо. Реалізація цього принципу здійснювалась за допомогою формування навчальної діяльності та роботи з батьками з подолання гіперопіки.

В.) Принцип доступності знань [71; 136]. З метою правильного підбору змісту та методики викладання навчальних предметів у корекційно-педагогічному супроводі реалізовувались такі основні напрямки роботи принципу доступності знань:

- зміст навчання чітко відповідав можливостям дитини індивідуальної форми навчання, тобто навчальна програма підбиралась відповідно до психолого-педагогічних висновків про рівень розвитку дитини;
- методи та прийоми навчальної діяльності ґрунтувались на врахуванні особливостей зони актуального та найближчого розвитку конкретного учня індивідуальної форми;
- уся робота організовувалась на реалізації дидактичних правил, а саме навчальний матеріал подавався, рухаючись від простого до складного, обирався оптимальний варіант обсягу матеріалу та темпу його засвоєння згідно з можливостями конкретної дитини [71; 136].

Введення цього принципу у навчальний процес розпочиналося після обстеження дитини та вивчення її документації, де було уточнено психолого-педагогічний висновок, щодо розвитку дитини та рівень засвоєння програмного матеріалу. На індивідуальних консультаціях з вчителями та методичному засіданні команди фахівців по кожній дитині відбулось обговорення та вирішення таких питань: «Чи правильно підібрана програма для дитини», «Чи немає необхідності у поєднанні кількох програм», «Чи враховується зона актуального та найближчого розвитку на заняттях», «Чи дотримується вчитель у розробці конспектів уроків та організації самого уроку дидактичних правил принципу доступності знань: від простого до складного, від конкретного до абстрактного і так далі». У процесі обговорення вносились корективи до календарно-тематичного планування та конспектів уроку. Наприклад, якщо вчитель не враховував у навчальній діяльності, що у дитини крім ІІ ще є порушення опорно-рухового апарату, то після консультації був складений календарно-тематичний план на основі двох програм і відповідно при розробці та проведенні уроків особливості дитини почали враховуватись. Так само, якщо вчитель раніше не враховував зону актуального та найближчого розвитку, то після реалізації корекційно-педагогічного супроводу ІІ протягом року на кожну дитину заповнювалась таблиця «Визначення зони актуального та найближчого розвитку» (описано далі), інформація якої враховувалась при розробці конспектів уроків та їх організації. Принцип доступності знань реалізовувався безпосередньо на кожному уроці та корекційному занятті з учнем ІІ.

Г.) Принцип міцності засвоєння знань, формування вмінь та навичок [71; 136]. Для підвищення рівня засвоєння програмного матеріалу дітьми, реалізація цього принципу є досить важливою. Порушення міцності засвоєння знань, формування вмінь та навичок виникає через ряд причин, однією з найважливіших з яких є несформованість більшості компонентів навчальної діяльності у дітей та недостатня увага з боку педагогів до роботи з перенесення школярами знань на практичну діяльність. В зв'язку з цим в рамках введення

корекційно спрямованого педагогічного забезпечення реалізовувались такі головні напрямки принципу міцності засвоєння знань, формування вмінь та навичок:

- розвиток психічних функцій, які забезпечують навчальну діяльність;
- підвищення рівня загальнонавчальних інтелектуальних вмінь;
- формування базових вмінь та навичок, потрібних для засвоєння шкільної програми;
- відведення достатньої кількості часу на уроках на застосування теорії у практичній діяльності;
- зміщення акценту із запам'ятовування матеріалу на його осмислення та аналіз [71; 136].

Реалізація цього принципу здійснювалась завдяки ще одній із умов корекційно-педагогічного супроводу – роботі з формування навчальної діяльності у дітей, яка є основою міцності засвоєння знань, формування вмінь та навичок. Для кожного компоненту навчальної діяльності було розроблено заходи, які мають вводиться безпосередньо у процес навчання на уроках. На методичних засіданнях команди фахівців та індивідуальних консультаціях з вчителями детально обговорено заходи реалізації кожного з компонентів навчальної діяльності та були внесені зміни у календарно тематичне планування, де у корекційних завданнях прописувалась робота над їх формуванням. Протягом року у конспекти уроків також було внесено завдання, метою яких є формування компонентів навчальної діяльності.

Г.) Принцип індивідуального підходу до учня [71; 136]. Цей принцип було адаптовано з метою чіткої диференціації для педагогів особливостей розвитку учнів з порушеннями пізнавальної діяльності, а саме дітей з ІП та дітей із ЗПР. Відповідно, головними напрямками реалізації цього принципу у корекційно-педагогічному супроводі таких учнів були:

- врахування психолого-педагогічних особливостей дітей з ІП за ступенями складності (легкий та помірний), які можуть навчатись на ІН.
- врахування психолого-педагогічних особливостей дітей із ЗПР, які мають супутні складні соматичні захворювання [71; 136].

На методичному засіданні та індивідуальних консультаціях з вчителями та членами команди фахівців були розглянуті аспекти індивідуального підходу до дітей з ППД в умовах корекційно-педагогічного супроводу ІН. Були проаналізовані індивідуальні особливості конкретної дитини по таких критеріях: структура порушення, темп роботи, специфіка сприймання навчального матеріалу, рівень концентрації уваги на уроці, особливості мисленнєвої та мовленнєвої діяльності, динаміка втомлюваності, особливості мотивації та поведінки тощо.

У кожної дитини структурні компоненти психіки будуть унікальними, проте досить важливим орієнтиром для вчителів ІН буде врахування в індивідуальному підході типових ускладнень при інтелектуальних порушеннях (психопатоподібні розлади, лобний синдром, порушення динаміки нервових процесів, епілептична деменція тощо).

Д.) Принцип корекційної спрямованості навчання [71; 136]. Цей принцип було адаптовано для реалізації корекційної мети та завдань на уроках ІН дітей з ППД. Вирішальну роль у реалізації принципу корекційної спрямованості навчання відіграє звичайно вчитель. Реалізація принципу корекційної спрямованості навчання здійснювалась за такими напрямками роботи:

- єдність у навчальному процесі навчання, корекції, розвитку та виховання;
- формулювання чіткої корекційної мети до кожного уроку, яка безпосередньо реалізовувалась у виконанні завдань з тієї чи іншої теми;
- наявність у вчителів ІН основних знань та вмінь у реалізації корекційної роботи;

- організація роботи з дитиною згідно з усіма названими нами принципами, які і забезпечують корекційну спрямованість навчання. Введення в навчальний процес цього принципу здійснювався завдяки сумісній роботі над розробкою корекційної складової календарно-тематичного планування та конспектів уроків, де конкретизувалась корекційна мета [71; 136].

1.2. Забезпечення корекційно-розвивальної спрямованості методів навчання. Методи навчання дітей з ППД не відрізняються від методів навчання дітей з типовим розвитком, проте способи реалізації цих методів в умовах корекційно-педагогічного супроводу інші. Відповідно до цього були адаптовані способи реалізації методів навчання до умов корекційно-педагогічного супроводу ІН. В навчальному процесі нами враховувались особливості навчальних можливостей дитини, швидкість виконання роботи, втомлюваність, особливості роботи психічних процесів та інше, проте разом із тим, перед дітьми ставились проблемні завдання. Враховуючи труднощі, з'ясовані під час дослідження, в навчальний процес в умовах корекційно-педагогічного супроводу було введено дидактичні прийоми у роботі з дітьми, які мають ППД:

- для підвищення результативності навчання окрім словесних методів навчання активно застосовувались наочні та практичні методи;
- кількість матеріалу, розрахованого на урок відповідала індивідуальним можливостям дитини;
- у календарно-тематичному плануванні матеріал розподілявся таким чином, щоб приділити достатню кількість часу для засвоєння, закріплення та повторення матеріалу;
- був чітко спланований зміст, структура та об'єм навчальних методів конкретного уроку у такий спосіб, щоб зробити їх максимально доступними для дітей з ППД, застосовуючи при цьому принцип диференційованого підходу;

- для того, щоб збільшити свідомість та активність засвоєння навчального матеріалу, навчальні методи максимально наповнювались цікавими прийомами;

- під час застосування навчальних методів діти були активно залучені до навчальної діяльності та при цьому надавалась необхідна організовуюча допомога [71; 136].

Введення цих особливостей в роботу вчителя ІН здійснювалось через проведення з ними майстер-класу «Підбір методів навчання з урахуванням етапів корекційної роботи». В майстер-класі було взято до прикладу одного з учнів ІН з ППД, розглянуто його документацію, програму за якою навчається, календарно-тематичне планування, індивідуальні особливості. Потім взято одну з тем (основні предмети), яку учень ще не засвоїв та сумісно були підібрані методи (з пояснювально-ілюстративних, репродуктивних, проблемного викладу, евристичних, дослідницьких) з початку вивчення теми до повного її засвоєння, пройшовши всі етапи корекційної роботи (від «пристосування до порушення» до «власне корекції»).

Наведемо приклад Респондента 9, учня 2-го класу, який навчається за програмою для дітей з ІІ. Оскільки в хлопчика крім ППД є серйозне соматичне захворювання, можемо виділити такі індивідуальні особливості: астеничність, дуже повільний темп роботи, потреба в постійній стимуляції під час виконання завдань, низький рівень розумової активності. Для опрацювання було взято тему з математики *«Міри вартості. Гривні: 1 грн., 2 грн., 5 грн., 10 грн. Розмін грошей. Заміна кількох грошових одиниць однією.»* [142] На етапі «пристосування до дефекту» з урахуванням усіх дидактичних прийомів були підібрані такі методи роботи: пояснювально-ілюстративні – учню мала надаватись інформація про гроші та їх застосування у житті, наочно показані грошові купюри та роз'яснено процес обміну грошей на товар/послуги з демонстрацією сюжетних картинок, відео, показано як обмінювати кілька грошових одиниць однією; репродуктивні – дитина має відтворити інформацію здобуту за допомогою пояснювально-ілюстративних

методів (Наприклад, відповісти на запитання Для чого гроші? Що можна купити за гроші?).

На етапі «власне корекції» з урахуванням усіх дидактичних прийомів були підібрані такі методи роботи: проблемного викладу, евристичні – дитині мають даватись для розв'язку задачі, в яких будуть задіяні товарно-грошові відносини; дослідницькі – дитина повинна самостійно спробувати щось купити. Також були визначені основні умови застосування методів з Респондентом: не можна переходити до наступного етапу поки учень не справиться із завданнями попереднього; у процесі реалізації методів робити перерви для відпочинку; використовувати цікаву наочність та технічне забезпечення; активізовувати учня залучаючи його до обговорення, давати важливі доручення; хвалити за найменші досягнення; ускладнення завдань має бути поступовим. Після майстер-класу були детально обговорені дидактичні прийоми. Схема роботи з методами навчання від етапу «пристосування до порушення» до «власне корекції», реалізовувалась протягом усього формувального експерименту безпосередньо на уроках та корекційних заняттях [71; 136].

1.3. Дотримання структури організації навчальної діяльності та забезпечення її корекційної спрямованості [71; 136]. В корекційній педагогіці є чітка структура організації навчальної діяльності. Для втілення в навчальний процес її було адаптовано до ІН. У корекційно-педагогічному супроводі ми дотримувались правил, які забезпечують правильну структуру навчального процесу та реалізацію її корекційної спрямованості.

- Протягом навчального року виділялось достатньо часу для реалізації кожного зі структурних елементів навчального процесу: сприймання, осмислення, закріплення та застосування на практиці знань, вмінь та навичок навчання. Кожна тема містила названі елементи. Наприклад, сприймання, осмислення матеріалу – пояснення параграфу, його обговорення, відповіді вчителя на запитання дитини, вивчення параграфу самостійно, обговорення навчального матеріалу з батьками, вчителем-дефектолом та

іншими; закріплення та застосування на практиці знань – розв’язування/виконання завдань з вчителем, самостійно, на корекційних заняттях, застосування теоретичного матеріалу на практиці (екскурсії, виконання доручень тощо).

- В календарно тематичному плануванні до вивчення кожної теми умовно відображались структурні елементи, що сприяло відпрацюванню кожного з них на уроках.

- Організація кожного зі структурних елементів була корекційно спрямованою, а значить відповідати можливостям дітей з ППД враховуючи індивідуальний підхід. Наприклад для дітей в яких ППД ускладнене переважанням гальмування над збудженням, виділялось більше часу для реалізації структурних елементів [71; 136].

Розробка конспектів уроків та їх проведення згідно з вимогами корекційної педагогіки. Для того, щоб реалізовувати корекційну мету у конспектах уроків насамперед приділялась увага чіткому формулюванню корекційних завдань, які були реалізовані безпосередньо на навчальному матеріалі та вправах і завданнях, які пов’язані з ним. У розробці корекційних завдань для проведення уроків в умовах корекційно-педагогічного супроводу ІН застосовувались такі напрями:

- при всебічному розвитку дитини, який є одним процесом з навчанням та корекцією, ми орієнтувались на найбільш порушені компоненти навчальної діяльності, які передусім потребують корекційного втручання;
- корекційні завдання, які відображають сутність самого процесу корекції, формулювались точно та лаконічно;
- корекційні завдання були спрямованими на зону найближчого розвитку;
- ставились лише конкретні вузькі корекційні завдання як за часом, так і за можливостями дитини [71; 136].

Отже, сформулюємо корекційні завдання для Респондента 10, в якого наявні ІП, ускладнені дисбалансом динаміки нервових процесів (переважанням гальмування над збудженням). Хлопчик є учнем 3-го класу. Окрім типових характеристик ІП, Респондентові були притаманні такі особливості, як надмірна повільність, пасивність, млявість, швидка втомлюваність, апатійність, астенічність тощо. Всі ці особливості ще й ускладнювались соматичним захворюванням.

Наведемо приклад уроку з математики на закріплення навчального матеріалу з теми *«Знаходження невідомого доданка способом підбору. Побудова прямої, яка проходить через дві точки за допомогою лінійки»* [142, ст.31]. Вчитель у календарно-тематичному плануванні сформулював корекційну мету так само, як і у програмі: *«Розвиток вміння аналізувати, порівнювати навчальний матеріал, працювати з коментуванням власних дій; розвиток вміння орієнтуватися в способах виконання практичних завдань; розвиток вміння працювати за зразком і вказівками вчителя, таблицями; розвиток вміння орієнтуватися в оточуючій дійсності; розвиток моторики, збагачення словника»* [142, ст.31]. Проте не врахував того, що у програмі така корекційна мета формулюється до цілого параграфу та не відображає корекційних завдань конкретної навчальної теми та роботи над її засвоєнням на уроці, а також – найголовніше – індивідуальних особливостей дитини. Тому, дотримуючись специфіки у визначенні корекційних завдань для проведення уроків, сформульованої вище, для Респондента були сформульовані такі корекційні завдання: формування аналізу, абстрагування, узагальнення за допомогою вправ на знаходження невідомого доданка; розвиток координації та дрібної моторики; розвиток просторової уяви; складання плану роботи та дотримання його; стимулювання та активізація перебігу нервових процесів шляхом застосування яскравої наочності, цікавих немонотонних завдань та постійного словесного заохочення тощо; утримання рівномірної працездатності протягом уроку шляхом застосування охоронно-педагогічного режиму.

Усі корекційні завдання реалізовувалися безпосередньо за допомогою вправ, які використовувались на уроці. Корекційні завдання були спрямовані не лише на корекцію розумових операцій, уяви, дрібної моторики, а також на стабілізацію динаміки нервових процесів.

Для того, щоб навчальний процес був корекційно спрямованим, уроки та методи навчання, застосовані на них, відповідали вимогам корекційної педагогіки. В організації уроку, доборі методів максимально враховувались потреби конкретних учнів, що є сильною стороною цієї форми навчання.

Значущою особливістю розробки конспектів уроків та їх проведення в системі корекційно-педагогічного супроводу були максимально сприятливі умови для індивідуального підходу, який потрібно реалізовувати добираючи найактуальніші для учня корекційні завдання та методи навчання.

1.4. Робота з дитиною з урахуванням її актуальної та найближчої зони розвитку. У процесі реалізації корекційно-педагогічного супроводу ми враховували зону актуального та найближчого розвитку учня, оскільки орієнтація лише на зону актуального розвитку значно знижує ефективність навчання і розвиток дитини не має динаміки, та до наявних порушень додається ще й педагогічна занедбаність. В зв'язку з цим протягом року, здійснювалося визначення зони актуального та найближчого розвитку кожного учня, уся інформація записувалась у розроблену таблицю 3.1., яка полегшила роботу в цьому напрямку [28; 29].

Таблиця 3.1.

Визначення зони актуального та найближчого розвитку учня в програмних завданнях та формуванні навчальної діяльності

Програмні завдання	Актуальні можливості	Можливості в зоні найближчого розвитку	Компоненти навчальної діяльності	Актуальні можливості	Можливості в зоні найближчого розвитку

В перших трьох колонках визначалася зона актуального та найближчого розвитку щодо навчального матеріалу. Основою для визначення можливостей зони найближчого розвитку були завдання навчальної програми, проте вони були індивідуалізовані згідно з можливостями конкретної дитини.

Наприклад, для дитини, в якій окрім ЗПР наявні тяжкі порушення мовлення, можливості в зоні найближчого розвитку будуть відрізнятися від зазначених в програмі для дітей з ЗПР.

В останніх трьох колонках визначалася зона актуального та найближчого розвитку щодо навчальної діяльності, розвиток якої є запорукою успішності навчання. Спочатку визначався рівень сформованості кожного з компонентів навчальної діяльності в учня, а потім, враховуючи усі особливості порушення дитини та її можливостей, визначалась зона найближчого розвитку. Згідно з цією таблицею проводилась робота на кожному з уроків, плавно рухаючись від зони актуального розвитку до зони найближчого розвитку.

Корекційно-педагогічний супровід ІН дітей з ППД реалізовувався усією командою фахівців. Щоб досягнути найвищої ефективності навчального процесу розробка відомостей таблиці з визначення зони актуального та найближчого розвитку учня та їх реалізація здійснювалась не лише вчителем, а й іншими спеціалістами: психологом, вчителем-дефектологом та ін.

Отже, визначення та врахування зони актуального та найближчого розвитку у навчальному процесі здійснювалась з метою покращення результативності навчального процесу дітей з ППД. Наведемо приклад визначення зони актуального та найближчого розвитку Респондентки 12, учениці 4 класу, в якій ЗПР соматогенного походження на основі фрагменту Таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Визначення зони актуального та найближчого розвитку Респондентки 12 в програмних завданнях з літературного читання та формування навчальної діяльності

Програмні завдання	Актуальні можливості	Можливості в зоні найближчого розвитку	Компоненти навчальної діяльності	Актуальні можливості	Можливості в зоні найближчого розвитку
Літературне читання Розділ Проза В. Сухомлинський, М. Коцюбинський, М. Вовчок, Б. Грінченко, О. Вишня, О. Довженко та інші.[140]	Респондентка № - читає в помірному темпі; - може переказати зміст творів; - відповідає на запитання по змісту твору; - називає головних героїв твору; - розуміє більшість описаних в творах подій	- Виділяти основні частини твору (вступ, зав'язка, основна частина, кульмінація, кінцівка) - складати план твору; - визначати основну думку твору; - здійснювати характеристику головних персонажів. [140]	1. навчальна мотивація 3. довільність поведінки, цілеспрямованість, пізнавальна активність 4. самостійність 5. працездатність 6. адекватність емоційних реакцій 7. загальнонавчальні інтелектуальні вміння	Респондентка № - мультидисциплінарної команди; - любить отримувати хороші оцінки та похвалу зі сторони вчителя та батьків; - проявляє довільність, пізнавальну активність та цілеспрямованість у виконанні лише простих завдань; - самостійно виконує лише частково завдання; - працездатна лише в першій половині уроку; - має позитивну «Я-концепцію», встановлені довірливі стосунки з членами мультидисциплінарної команди; - може самостійно знайти сторінку, параграф,	- Позитивне ставлення та інтерес до навчальних предметів - подолання труднощів завдяки створенню ситуації успіху та віри у власні сили; - виконання завдань самостійно з початку до кінця шляхом поділу його на частини та планування, контролю своєї діяльності; - встановлення рівномірності працездатності протягом уроку шляхом впровадження невеликих перерв з застосуванням вправ для релаксації, самомасажу та інше; - прояв зрілих, усвідомлених емоцій на основі розуміння навчальної ситуації та формування почуття відповідальності; - самостійна організація роботи над завданням, вміння

			8. розвиток психічних функцій, які забезпечують навчальну діяльність; 9. базові вміння та навички	частково організовує роботу над завданням; - має розвинені процеси пам'яті, не на тривалий термін концентрує увагу, може сприймати навчальний матеріал та частково може його аналізувати; - фрагментарні знання по виконанню письмового додавання і віднімання багатоцифрових чисел; - може переказати зміст творів, відповідає на запитання по змісту твору, - вміє визначати речення за метою висловлювання (розповідні, питальні, спонукальні речення, окличні і неокличні).	робити короткий запис завдання, планувати хід своїх дій; - концентрація уваги на більш тривалий термін, здійснення аналізу та синтезу навчального матеріалу. - сформовані поняття класу та розрядів, засвоєні алгоритми письмового додавання і віднімання, багатоцифрових чисел; - вміння здійснювати аналіз художнього тексту та складати характеристику головних героїв; - виділяти головні та другорядні члени речення ; - дотримуватись правил пунктуації при однорідних членах речення.
--	--	--	---	---	---

Таблиця 3.3.

Висновки про динаміку розвитку Респондента 13

Характеристика навчальних знань, вмінь та навичок з основних предметів на початку навчального року	Характеристика сформованості навчальної діяльності на початку навчального року	Напрямки корекційної роботи	Висновки про зміни, які відбулися у розвитку дитини внаслідок корекційної роботи протягом навчального року	Напрямки корекційної роботи на наступний навчальний рік
Математика: володіє нумерацією чисел другого десятка і дій над ними, розуміє утворення чисел, їх склад, вміє співвідносити число з кількістю предметів, порівнює числа у числовому ряді, вміє розв'язувати прості задачі з допомогою. Українська мова: знає голосні та приголосні звуки і букви, може списувати з дошки, підручника, під диктовку не може писати; складає з розрізної абетки короткі слова та склади з допомогою. Читання: читає по складах в дуже повільному темпі. Частково розуміє зміст прочитаного. [142; 144]	- встановлює контакт з вчителем, мотивація до навчання досить низька, дитина пасивна, їй складно самостійно до кінця виконувати завдання; працездатність швидко знижується до кінця уроку; дитині важко зрозуміти свої емоції та емоції інших, загальнонавчальні інтелектуальні вміння не сформовані – респондент не може організувати свою діяльність, знайти необхідну сторінку, зорієнтуватись в умові завдання.	Математика: закріпити знання, вміння та навички по засвоєнню дій з межах другого десятка, вивчити нумерацію в межах ста, сформувати початкові вміння дій додавання і віднімання в межах 100, робота над розв'язуванням простих задач. Українська мова: удосконалити навички письма, сформувати вміння записувати слова та речення під диктовку, здійснювати самостійно звуко-буквений аналіз. Сформувати поняття про речення та його види. Читання: удосконалити навички читання та розуміння прочитаного, робота над текстом: обговорення, відповіді на запитання. [142; 144]	Математика: володіння нумерацією чисел в межах 100, часткове засвоєння дій додавання і віднімання в межах 100, вміння розв'язувати прості задачі. - Українська мова: пише слова та речення під диктовку в повільному темпі, здійснює звуко-буквений аналіз, вміє визначати речення за метою висловлювання (розповідні, питальні, спонукальні речення, окличні і неокличні). Читання: читає в помірному темпі; може переказати зміст творів; відповідає на прості запитання по змісту твору; називає головних героїв твору; - встановлює контакт з однолітками, у респондента з'явився інтерес до завдань на уроках, дитина стала активнішою, може самостійно виконувати деякі завдання, працездатність підвищилась, респондент почав краще організовувати свою діяльність. [142; 144]	Математика: подальша робота над діями додавання та віднімання в межах 100, розв'язок прикладів з круглими дужками. Розв'язок задач в межах 100. Українська мова: удосконалити навички письма, навчити складати прості речення із запропонованих слів, навчити визначати головні та другорядні члени речення Читання: удосконалити навички читання, вміння переказувати прочитане та давати коротку характеристику головним героям, робити прості висновки, вчити на пам'ять вірші; - Підвищити рівень працездатності, самостійності, сформувати інтерес до навчальних предметів; підвищити рівень організованості на уроці, сформувати розуміння своїх емоцій та емоцій інших людей. [142; 144]

1.5. Спостереження за динамікою розвитку дитини. Протягом навчального року велось спостереження за динамікою розвитку дитини та наприкінці року були зроблені висновки про реалізацію поставлених корекційних цілей. Наведемо приклад здійснення висновків про динаміку розвитку Респондента 13, учня 3 класу, в якого ІІІ на основі фрагменту Таблиці 3.3.

Отже, спостереження за динамікою розвитку дитини дозволило: на початку навчального року здійснити загальну характеристику навчальних знань, вмінь та навичок з основних предметів й стану сформованості навчальної діяльності; спланувати напрямки корекційної роботи на рік; в кінці року зробити висновки про зміни, які відбулися у розвитку дитини внаслідок корекційної роботи протягом навчального року; сформулювати напрямки корекційної роботи на наступний навчальний рік.

1.6. Проведення корекційно-розвиткових занять. Організовуючи корекційні заняття в корекційно-педагогічному супроводі ІІІ дітей з ППД важливою є робота не лише кожного спеціаліста, а й взаємозв'язок між ними. Оскільки вивчення навчальних предметів в умовах індивідуального навчання скорочені та не відповідають годинам у програмі, на корекційно-розвиткових заняттях спеціалісти за умови тісної співпраці з вчителем займались корекцією порушень наявних у дитини, використовуючи при цьому навчальний матеріал, і тим самим закріплювали знання, вміння та навички дітей.

Наприклад, психолог розвиваючи обсяг уваги, використовував вправи, де діти мають запам'ятати певну кількість інформації, застосовуючи різні геометричні фігури, які учні якраз вивчали згідно з програмного матеріалу з математики. Щоб цей процес полегшити, всі вчителі корекційних занять ознайомились з календарно-тематичним плануванням з навчальних предметів, яке складав вчитель, і на його основі складали своє планування. На корекційних заняттях проводилась цілеспрямована робота з формування навчальної діяльності. Важлива роль у формуванні навчальної діяльності

належала не лише вчителю, але усій команді фахівців, які проводять корекційні заняття.

У формуванні навчальної діяльності важливу роль відігравав психолог, оскільки цей процес повністю пов'язаний з роботою психічної сфери дитини. В системі корекційно-педагогічного супроводу ІН важливе значення мала реалізація інваріантної складової, оскільки це сприяло реалізації корекційної складової та підвищенню ефективності навчання.

Отже, забезпечення корекційної спрямованості організації навчального процесу є важливою умовою організації корекційно-педагогічного супроводу, оскільки вона спрямована на реальне подолання проблем, які існують в сучасній системі ІН дітей з ППД у реалізації корекційних завдань: порушення принципів навчання, труднощі у застосуванні методів навчання, неправильне визначення корекційної мети уроку, або ігнорування її, труднощі у визначенні «зони актуального розвитку» та «зони найближчого розвитку», моніторингу динаміки розвитку тощо.

Умова 2. Індивідуалізація навчальних програм згідно з особливостями порушення. Навчальна програма індивідуалізувалась шляхом внесення змін в календарно-тематичне планування та її реалізацію в навчальному процесі за такими напрямками: збільшення часу для вивчення матеріалу; поділ складних тем на частини; визначення пріоритетних напрямів у конкретній навчальній темі та відповідно визначення мінімального обсягу матеріалу, який є логічно-структурованим; конкретизація спрямованості корекційно-розвивальної роботи та її відповідність індивідуальним особливостям та ускладненням при ППД.

Такі зміни вносились після детального вивчення результатів оцінки рівня сформованості навчальної діяльності такої дитини, яке ми здійснювали в рамках формувального експерименту та на основі обговорення і вивчення документації учня на методичному засіданні команди фахівців. Основою для індивідуалізації навчальних програм були особливості індивідуального підходу до конкретної дитини, а саме врахування структури її порушення та сформованості навчальної діяльності (темпу роботи, особливостей

сприймання навчального матеріалу, рівня концентрації уваги на уроці, динаміки втомлюваності, особливостей розумових операцій тощо). Для дітей з ІП при індивідуалізації навчальної програми враховувалися ускладнення в порушенні динаміки нервових процесів, психопатоподібних розладах, лобному синдромі, епілептичній деменції, шизофренічній деменції тощо.

Для учнів з ЗПР індивідуалізація програми враховувала ускладнення, які можуть бути пов'язані з особливостями типів цього порушення: ЗПР соматогенного походження, ЗПР церебрально-органічного походження, які найчастіше були в учнів ІН.

Отже, враховуючи індивідуальні особливості та ускладнення при інтелектуальних порушеннях та затримці психічного розвитку, навчальна програма індивідуалізувалась шляхом внесення змін в календарно-тематичне планування та в її реалізацію в навчальному процесі за такими основними напрямками: збільшення часу для вивчення матеріалу; поділ складних тем на частини; визначення пріоритетних напрямів у конкретній навчальній темі та відповідно визначення мінімального обсягу матеріалу, який є логічно-структурованим (частини матеріалу, які не вивчаються, є не ключовими у формуванні основних уявлень з предмету); конкретизація спрямованості корекційно-розвивальної роботи та її відповідність індивідуальним особливостям та ускладненням при ІП.

Наведемо приклад Респондента 14 учня 3-го класу з ЗПР соматогенного походження та Респондента № 14, учня 2-го класу з ІП, ускладненим лобним синдромом. В респондентів були визначені характерні індивідуальні особливості, які найбільше перешкоджають успішності навчальної діяльності і тому відповідно на етапі «пристосування до порушення» ми максимально враховували їх у роботі, а на етапі «власне корекції» поступово починали застосовувати прийоми у роботі, щодо їх корекції.

У Респондента 14 найбільш вираженими характерними індивідуальними особливостями було значне зниження розумової працездатності, надмірна нерішучість та невпевненість в собі. У зв'язку з цим в календарно тематичному

плануванні з основних предметів крім годин за навчальним планом передбачалися додаткові години для закріплення і повторення складних тем для роботи батьків з дитиною (за згодою батьків, додатково до домашнього завдання). Звичайно при цьому ми не порушували охоронно-педагогічний режим. Також були внесені зміни у зміст календарно-тематичного планування шляхом поділу складних тем на частини, щоб за допомогою навчального матеріалу максимально розширити світогляд Респондента та навчити переносити теоретичний матеріал в реалії життя. У календарно-тематичному плануванні вчителя-дефектолога години розраховувались на закріплення та повторення навчального матеріалу, практичну діяльність Респондента. У календарно-тематичне планування психолога було внесено роботу з подолання надмірної нерішучості та невпевненості в собі.

Також у плануванні всіх спеціалістів було передбачено роботу з формування навчальної діяльності, особливу увагу було приділено формуванню працездатності, пізнавальної активності, навчальної мотивації, адекватності емоційних реакцій.

У Респондента 14 найбільш вираженими характерними індивідуальними особливостями було порушення довільної регуляції, відсутність навчальної мотивації, імпульсивність. За рахунок наявних ускладнень ІІ, процес навчання був досить складним, тому в планування роботи були внесені такі зміни: визначення пріоритетних напрямків у багатьох навчальних темах, зменшення обсягу матеріалу, збільшення часу для закріпленням та повторення матеріалу, робота усіх спеціалістів з формування навчальної діяльності (особлива увага – формуванню довільної регуляції, навчальної мотивації, цілеспрямованості, адекватності емоційних реакцій).

Умова 3. Відображення в календарному плануванні поєднання кількох навчальних програм для дітей з складними порушеннями. Передбачалась розробка алгоритму поєднання кількох навчальних програм у календарно-

тематичному плануванні та реалізації його у навчальному процесі з дітьми, що мають складні порушення, в структурі яких є ППД.

Учні ІН, які мають складні порушення, потребують особливого підходу до розробки календарно-тематичного планування навчального процесу. Такий підхід у нашій роботі полягав у врахуванні особливостей усіх порушень, наявних в дитини. Якщо, наприклад, в учня окрім ППД є одне, або два інших порушення (порушення опорно-рухового апарату, зору, слуху, тяжкі порушення мовлення тощо), то при складанні календарно-тематичного планування нами враховувались особливості двох або й трьох навчальних програм.

Для поєднання кількох програм у календарно-тематичному плануванні було розроблено чіткий алгоритм, якого ми дотримувались. Отже, назвемо головні аспекти специфіки поєднання кількох програм в умовах корекційно-педагогічного супроводу дітей зі складними порушеннями.

- Спочатку визначалась провідна програма у навчанні дитини, яка базувалася на її інтелектуальних можливостях (обиралась одна з програм: програма для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, програма для дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня, програма для дітей з затримкою психічного розвитку).
- Визначались інші програми відповідно до структури складного порушення (програма для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, програма для дітей з порушеннями слуху, програма для дітей з порушеннями зору, програма для дітей з тяжкими порушеннями мовлення тощо).
- Формувався основний зміст індивідуальної навчальної програми на основі провідної програми та додаткових програм відповідно до наявних порушень в учня. Провідна програма, яка обиралася за рівнем інтелекту дитини, була основою для визначення змісту навчального матеріалу індивідуальної навчальної програми, оскільки максимально враховує можливості учня.

- Розроблялось календарно-тематичне планування за індивідуальною навчальною програмою. Визначались індивідуальні особливості конкретної дитини та в календарно-тематичне планування вносились корективи (наприклад, поділ теми на дві підтеми). Такі індивідуальні особливості учня залежать від багатьох факторів, головним з яких є структура складного порушення.

- Встановлювались вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Такі вимоги передбачені стандартом у кожній програмі. Основою для таких вимог в індивідуальній навчальній програмі були вимоги провідної програми. Проте враховувався той факт, що у дітей наявні складні порушення. Тому вимоги до знань, умінь та навичок дітей, засвоєння яких особливо ускладнюються внаслідок таких порушень, були спрощеними. Наприклад, не можна вимагати швидкого та каліграфічного письма у дитини, яка окрім ЗПР має порушення опорно рухового апарату, а саме порушення функцій моторики правої руки.

- Визначався обсяг навантаження для вивчення навчального матеріалу. Для того, щоб визначити обсяг навантаження, потрібно порівняти його у всіх навчальних програмах, які використовуються, і якщо години не співпадають, обрати той варіант, де найбільша кількість годин.

- Формулювались спрямованості корекційно-розвиткової роботи та змісту очікуваних результатів. Перелік корекційно-розвиткових завдань з дитиною зі складними порушеннями містив у собі елементи з усіх програм, які використовувалися. Відповідно, на уроках з використанням навчального матеріалу, коригувались та розвивались усі порушені сфери. Наприклад, перелік завдань для дитини, в якій наявні ІП та опорно-рухового апарату, містив корекційно-розвиткову роботу цих сфер.

Отже, покажемо основні особливості індивідуалізації навчальної програми для дітей з ППД в умовах корекційно-педагогічного супроводу ІН на конкретному прикладі Респондентки 15, учениці 2-го класу, в якій наявні ІП та порушення опорно-рухового апарату, а також є соматичне захворювання.

Розглянемо фрагмент розробленого та апробованого нами календарно-тематичного планування з української мови роботи з такою ученицею (див. табл.3.4.).

Таблиця 3.4.

Фрагмент календарно-тематичного планування для Респондентки 14

К-сть год.	Зміст навчального матеріалу	Вимоги до навчальних досягнень учнів	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи
1	«Читання і розвиток мовлення. Розвиток і координація рухів кисті руки та пальців» Утворення і читання слів з одного закритого й другого прямого відкритого складів (пар-та, бул-ка). - вправи для розвитку дрібних м'язів рук та пальців, ігрові вправи	«- впізнає і називає вивчені букви I етапу, співвідносить їх з відповідними звуками; - порівнює з допомогою вчителя і розрізняє голосні та приголосні звуки; - робить успішні спроби складати з букв розрізної азбуки обернені (закриті) і прямі склади, слова з них (після звукобуквеного аналізу, за зразком); - робить успішні спроби правильно читати склади зі звуком i, розуміє його пом'якшуючу роль; - приймає участь в бесіді та колективній роботі по складанню усних розповідей на теми з найближчого оточення» [162, ст.20]	«- корекція та вдосконалення звуковимови; розвиток слухової уваги та слухової пам'яті; розвиток довільної уваги; формування та розвиток аналітико-синтетичних процесів; розвиток мовленнєвого слуху; виховання в учнів чіткої артикуляції звуків, їх впізнавання та розрізнення; розвиток зорового сприймання графічного зображення букви, просторового розташування її елементів; формування усвідомленого зорового образу кожної вивченої букви; корекція та розвиток процесів аналізу, порівняння» [162, ст.20]
2	Читання складів і слів з твердими і м'якими приголосними (ли-лі-, ти- ті, лис-ліс, сини-сіни). - малювання на папері олівцями прямих, хвилястих, ламаних ліній у різних напрямках; Утворення складів і слів з букв розрізної азбуки, читання їх.»[162, ст.20]		
1	- написання основних елементів букв та букв за трафаретами.» [143, ст.17]		«Формування правильних рухів кистей рук та пальців. Корекція кінестетичних відчуттів, рухового контролю, координації рухів.» [143, ст.17]

Аналізуючи фрагмент календарно-тематичного планування, слід зазначити, що він був складений на основі індивідуальної навчальної програми, яка в свою чергу складалась з програми з української мови для дітей

з ІІ та програми для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Провідною була програма для дітей з ІІ. Формування основного змісту навчального матеріалу, що стосувався читання та розвитку мовлення, відбувалось на основі провідної програми, проте було внесено проведення вправ та ігор на розвиток і координацію рухів руки та пальців, взяті з іншої програми.

Основою для встановлення вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів у календарно-тематичному плануванні стали вимоги провідної програми – для дітей з ІІ (помірного ступеня). Проте було враховано той факт, що у дівчинки складне порушення, тому вимоги до знань, умінь та навичок учениці були спрощеними. Наприклад, такі пункти з вимог у навчальній програмі, як: *«правильно, чітко вимовляє вивчені звуки, правильно перечитує складені буквосполучення і слова; під час вимови і читання добре знайомих буквосполучень, слів, речень дотримується м'якої вимови складів зі звуком [i]; пам'ятає і говорить напам'ять вивчені з голосу вчителя швидкомовки»* [162, ст.20] були перенесені на подальшу перспективу, оскільки порушення опорно-рухового апарату впливає і на мовлення дитини, тому вона не може виконати їх зараз. Також у плануванні роботи з цією ученицею враховувалось те, що навички письма важко формуються та контролюються нею, оскільки наявні порушення загальної та дрібної моторики, значне порушення дрібних рухів рук та пальців. Тому для категорії дітей з такими порушеннями обсяг навантаження навчального матеріалу та вимоги до нього були спрощеними.

Для того, щоб визначити обсяг навантаження, ми порівняли програми для дітей з ІІ та програми для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Виявилось, що години не співпадають, і тому ми взяли більшу кількість годин, а саме 8 годин на тиждень. У ці години увійшла робота над сприйманням, осмисленням, закріпленням та застосуванням навчального матеріалу з урахуванням структури навчальної діяльності. Навчальне навантаження з української мови, яке зазначається у Наказі управління освіти і науки про

індивідуальне навчання дівчинки становить всього 4 год. Таким чином, 4 години, які не вміщаються у графік, були перенесені на корекційні заняття дитини з вчителем-дефектологом, на яких відбувалося закріплення та повторення матеріалу.

Перелік корекційно-розвиткових завдань у індивідуальній навчальній програмі та календарно-тематичному плануванні роботи з нашою Респонденткою зі складними порушеннями містили у собі елементи з двох програм: для дітей з ІП та програми для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Відповідно, формулювання спрямованості корекційно-розвиткової роботи здійснювалось за двома напрямками: корекція та формування навчальної діяльності, а саме: психічних функцій, що забезпечують навчальну діяльність; корекція кінестетичних відчуттів, рухового контролю та координації руки, пальців тощо.

Умова 4. Командний супровід ІН. Створення цієї умови передбачало проведення тренінгів колективного взаємозв'язку на теми: «Механізми реалізації командної роботи»; «Правильна організація роботи команди фахівців – гарант успішності навчання учнів»; «Командна робота у реалізації корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання».

Ця умова була забезпечена шляхом роботи з усіма членами команди фахівців. На початку введення в навчальний процес корекційно-педагогічного супроводу та протягом року у кожній школі нами були проведені методичні засідання (близько 7-8 засідань) в яких брали участь усі члени команди фахівців. На таких засіданнях обговорювались питання спільної роботи над розробкою календарно-тематичних планувань, реалізації міжпредметних зв'язків на заняттях, ведення журналів взаємозв'язку тощо.

Структура методичного засідання (тривалість: 45-60 хв.):

1. Вступна частина: привітання; організація учасників.
2. Основна частина: постановка проблеми; теоретичне та практичне обґрунтування проблеми (робота з науковою літературою, нормативно-

правовими документами, робочою документацією); обговорення; відповіді на запитання.

3. Заключна частина: здійснення висновків, внесення змін у роботу.

Також проводилися тренінги колективного взаємозв'язку. Основною метою проведення першого тренінгу «Запуск механізмів командної роботи» (тривалість: 45 хв.) було згрупувати членів команди фахівців, показати переваги спільної роботи. Метою тренінгу «Правильна організація роботи команди фахівців – гарант успішності навчання учнів» (тривалість: 1 год.) було показати роль та важливість роботи кожного з членів команди фахівців у корекційно-педагогічному супроводі та виділити ділянки спільної роботи. Метою тренінгу на тему «Командна робота у реалізації корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання» (тривалість: 1 год. 30 хв.) є спільне виконання завдань по впровадженню корекційно-педагогічного супроводу ІН (наприклад, спільна розробка фрагменту календарно-тематичного планування, пошук міжпредметних зв'язків з конкретного предмету та інше).

Структура тренінгу:

1. Вступна частина: привітання, обговорення правил у роботі групи.
2. Основна частина: інформаційний блок (міні-лекція), практичний блок («мозковий штурм», обговорення різних точок зору учасників тренінгу, робота у групах, ділові ігри).
3. Заключна частина: здійснення висновків, виступ кожного з учасників.

Команда фахівців спільно працювала над найбільш несформованими компонентами навчальної діяльності та прогалинами у засвоєнні навчальної програми, також узгоджувалось календарно-тематичне планування, де були узгоджені всі теми та основні корекційні завдання уроків, корекційних завдань.

Умова 5. Забезпечення корекційно-розвиткової роботи з формування навчальної діяльності учнів. Створення цієї умови реалізовувалось за допомогою розробки комплексу методів роботи з формування усіх компонентів навчальної діяльності (навчальна мотивація; довільність поведінки; цілеспрямованість; пізнавальна активність; самостійність; працездатність; адекватність емоційних реакцій; загальнонавчальні інтелектуальні вміння; психічні функції, які забезпечують навчальну діяльність) та його реалізації у навчальному процесі відповідно до особливостей порушень – ЗПР, ІП.

Робота з формування навчальної діяльності у дітей ІН з ППД у навчальному процесі є досить важливою умовою у корекційно-педагогічному супроводі, оскільки спрямована на подолання низької результативності у навчанні таких учнів. Сформована навчальна діяльність є основою для побудови повноцінного успішного навчального процесу, оскільки саме вона є показником навчально-педагогічного потенціалу дитини. Сформувавши компоненти навчальної діяльності, вчитель дає змогу дитині успішно надалі засвоювати навчальний матеріал та переносити його у практичну діяльність. Робота з формування навчальної діяльності здійснювалась через розробку змісту методів та прийомів роботи, представлення їх команді фахівців та реалізацію у навчальному процесі протягом усього періоду дослідження.

Робота з формування навчальної діяльності в навчальний процес здійснювалася за такими пунктами: внесення змін в календарно-тематичне планування (включення роботи над несформованими компонентами навчальної діяльності); оптимізація корекційних завдань уроку з урахуванням формування навчальної діяльності; введення методів та прийомів щодо формування навчальної діяльності в навчальний процес; застосування безпосередньо на уроках комплексу методів роботи з формування навчальної діяльності з використанням навчального матеріалу; робота з формування навчальної діяльності на корекційних заняттях.

Представлення команді фахівців сутності роботи з формування навчальної діяльності відбувалось на методичних засіданнях. На першому

засіданні на тему «Формування навчальної діяльності – база для успішності навчання» вчителю та усім членам команди фахівців було розкрито сутність особливостей усіх компонентів навчальної діяльності та важливість їх формування в учнів з ППД. На другому засіданні «Основи формування навчальної діяльності» було розкрито сутність методики формування навчальної діяльності в процесі навчання.

Реалізація у навчальний процес роботи з формування навчальної діяльності відбувалась безпосередньо на уроках та корекційних заняттях, які проводились протягом усього дослідження. На уроках формування навчальної діяльності здійснювалось систематично на кожному уроці на матеріалі навчальної програми. На засіданнях команди фахівців вносились зміни у календарно-тематичне планування. До тем з навчальних предметів, у колонці «корекційних завдань» вказувалась робота над формуванням компонентів навчальної діяльності, яка була найбільш актуальною для конкретного учня. Наприклад, на уроках літературного читання, де за програмою потрібно вивчити поезію на пам'ять, у колонці «корекційних завдань» робилась відмітка про «формування довільності поведінки, розвиток процесів пам'яті тощо». Відповідно далі на основі календарно-тематичного планування розроблялись конспекти уроків та до них завдання, бесіди, вправи, метою яких з одного боку було засвоєння та застосування знань з іншого формування навчальної діяльності. Крім цього формуванню деяких компонентів навчальної діяльності приділялась увага на коротких перервах під час уроку за допомогою спеціальних вправ. Наприклад, бесіди з формування навчальної мотивації, вправи для релаксації, щоб підвищити працездатність тощо.

На корекційних заняттях для кожної дитини індивідуально було визначено кількість годин, в залежності від рівня сформованості навчальної діяльності, який був з'ясований на обстеженні дітей на початку навчального року. Для корекційних занять також розроблялись завдання, бесіди, вправи які розроблялись для формування навчальної діяльності, особлива увага приділялась не сформованим, або найбільш порушеним компонентам.

Основою для більшості змісту формування навчальної діяльності є матеріал навчальної програми. На відміну від уроку на корекційних заняттях більше часу присвячувалось формуванню навчальної діяльності.

5.1. Навчальна мотивація та пізнавальна активність. Навчальна мотивація та пізнавальна активність є взаємопов'язаними між собою проявами поведінки. Правильні мотиваційні настанови щодо навчальної діяльності є ще однією передумовою успішного навчання та його рушійною силою. Чим вища мотивація, тим більша активність в навчальній діяльності; при збільшенні активності дитини з'являються нові мотиви до навчання. Щоб покращити ситуацію з низьким рівнем мотивації та активності у навчальний процес було введено корекційно-педагогічні напрями роботи:

- Формування позитивного ставлення та інтересу дитини до навчального предмету. Основний принцип цього напрямку звучить так: «Перш ніж перейти до роботи над вивченням навчального предмету, потрібно полюбити його». Щоб реалізувати цей принцип у навчальний процес на уроках було введено «Хвилинки-цікавинки», де дітям подавалась цікава та проста інформація, яка стосувалась предмету, демонструвались короткі відеоролики (наприклад, на природознавстві гори, океан, тварини тощо), діти малювали малюнки чи ліпили з пластиліну (наприклад, на уроці з математики, завдання: «Обведи олівцем свою руку та порахуй пальчики»). На корекційних заняттях проводилось все те саме, лише більш детальніше та з обговоренням.

- Введення у навчальний процес ігрових прийомів.
- Використання цікавої та яскравої наочності, сучасного технічного забезпечення.
- Похвала за найменші досягнення, створення ситуації успіху.
- Проведення мотиваційних бесід («Ким я стану, коли виросту? Що для цього потрібно?», «Цікава математика», «Прекрасна планета», «Світ казок» тощо).

Для дітей із ЗПР та дітей з ІП ці завдання відрізнятимуться. У роботі з учнями з ІП головний акцент було зроблено на чотирьох перших пунктах, оскільки в молодшому шкільному віці дітям з ІП складно робити умовисновки про абстрактні та незрозумілі для них поняття та події. Наприклад, такий категорії дітей було важко пояснити, що треба вчитися, щоб у майбутньому працювати на бажаній роботі. Мотиваційні бесіди були простими та доступними для дітей, а також зорієнтованими на те, що відбувається в найближчому оточенні дитини. Відповідно, для дітей із ІП помірного ступеня було актуальним застосування перших трьох пунктів.

Для роботи з дітьми із ЗПР ставились більш складні завдання у формуванні мотиваційної складової та пізнавальної активності. Проведення мотиваційних бесід з такою категорією дітей містили більш складні запитання, розраховані на значно глибше міркування з боку дитини.

4.2. Довільність та цілеспрямованість поведінки. Довільність поведінки та її цілеспрямованість є важливою умовою успішного засвоєння навчального матеріалу. Для формування цих компонентів навчальної діяльності було введено в навчальний процес корекційно-педагогічні напрями роботи з учнями індивідуальної форми, які мають ППД.

- Стимулювання учнів до самостійного прийняття рішень. Наприклад, на уроках та корекційних заняттях дитині надавалась можливість обрати серед певної кількості завдань, те яке їй подобається найбільше чи на хвилину відпочинку, учень обирає спосіб проведення – музикотерапія, самомасаж, рухові вправи тощо.

- Перед дітьми ставились завдання, які потребують зусиль. На уроках цей напрям входив до етапу «власне корекції», де дитина мала долати труднощі в навчальній діяльності. На корекційних заняттях це була цілеспрямована робота з подання найбільших труднощів для дитини. Наприклад, Респондент 16 не міг організовувати свою роботу на уроці, тому з ним на корекційних заняттях велась робота, де дитина вчилася визначати мету завдання, складати план дій та самостійно проходити всі етапи завдання.

- Формування свідомого ставлення до навчальної діяльності. Цей напрям забезпечувався інструментарієм формування навчальної мотивації, який описаний вище.
- Створення ситуації успіху у навчальній діяльності. На етапі «пристосування до порушення» дитині давались прості завдання, де учень відчував радість та задоволення від виконаної роботи, що підкріплювало цілеспрямованість та довільність поведінки.
- Навчання школярів планувати та контролювати хід своєї роботи. Під час корекційних занять дитина вчилась визначати основну мету завдання, скласти план дій до нього та проходити всі етапи завдання. Спочатку дитина діяла за інструкцією, складеною разом з педагогом та отримувала допомогу та емоційну підтримку від нього, в подальшому поступово переходила на самостійну роботу без інструкції.
- Навчання дітей висловлювати свої думки у письмовій формі. На корекційних заняттях це було цілеспрямоване тренування, де дитина записувала свої думки від найпростіших ситуацій до більш складних. Наприклад, дитині спочатку давалось завдання згадати, що вона робила вчора і записати це на аркуші, а потім подумати, що вона хоче робити після уроків і також записати це.
- Уникнення відволікаючих факторів під час навчання. На уроках, корекційних заняттях для дитини створювались сприятливі умови для роботи, наприклад, зі столу забирались зайві речі, з родичами було обумовлено про тишу під час уроків тощо.
- Виконання з учнями кінезіологічних вправ. Кінезіологічні вправи проводились на будь-якому уроці, під час коротких перерв для відпочинку, на корекційних заняттях їм приділялось значно більше часу. На уроках ми використовували лише окремі короткі вправи, наприклад, одна із них: «Вухоніс», де дитина однією рукою торкається кінчика носа, іншою мочки вуха,

потім плескає в долоні і міняє позицію рук навпаки. На корекційних заняттях проводився комплекс вправ.

Основний комплекс кінезіологічних вправ: дихальні вправи (розвиток самоконтролю над тілом); вправи для очей (підвищують взаємодію між півкулями головного мозку); рухові вправи (протидія мимовільним рухам, зняття м'язового напруження, міжпівкульна взаємодія) та інші.

Такі корекційні напрями роботи застосовувались безпосередньо на уроках та на корекційних заняттях. Усі корекційно-педагогічні напрями роботи застосовувались з урахуванням можливостей учнів.

4.3. Самостійність. Щоб подолати значні труднощі із самостійністю у дітей індивідуальної форми у навчання були введені корекційно-педагогічні напрями роботи.

- Дозволити дитині бути ведучим у тій частині навчальної діяльності, в якій вона непогано орієнтується. Наприклад, якщо дитина добре засвоїла розв'язування простих задач, їй надавалась можливість самостійно здійснювати їх розв'язок, без контролю та підказок, навіть якщо учень допускав помилки.

- Просити про допомогу у школяра, давати доручення. У навчальному процесі у дитини періодично просилась допомога, як в організації навчального процесу так і побутових справ. Наприклад, вчитель просив учня розкласти картинки, наочність, прибрати за собою робоче місце тощо.

- Давати доступну для виконання навчальну роботу. Цей напрям реалізовувався в навчальному процесі на етапі «пристосування до порушення». Для дитини добирались прості завдання, для того щоб вона могла без труднощів самостійно їх виконати та відчувати задоволення від результату, що закріпить прагнення до самостійності.

- Вчити школярів планувати та контролювати хід своєї роботи під час уроку. Цей напрям входить також до напрямів формування довільності поведінки. Щоб реалізувати його з метою формування самостійності, з

дитиною також були пройдені всі етапи цього прийому: визначення основної мети завдання, складання плану дій до нього та виконання всіх частин завдання. Спочатку дитина діяла за інструкцією, складеною разом з педагогом та отримувала допомогу та емоційну підтримку від нього, в подальшому поступово переходила на самостійну роботу без інструкції.

- Надавати значущості діям дитини та хвалити за найменші успіхи. Усі члени мультидисциплінарної команди дотримувались «системи нагород», за якою учні отримували похвалу не лише за результат, а й за старання та крім оцінок додатково учні отримували наклейки з героями мультфільмів.

- Формувати позитивне мислення та впевненість у своїх силах в учнів. На корекційних заняттях психологом були проведені ігри та завдання, метою яких було формування позитивної «Я концепції», віри у власні сили, наведемо до прикладу деякі з них: гра – на аркуші паперу дитина клеїла фото та навколо нього писала свої хороші риси (якщо дитина не могла сформулювати допомагали родичі, вчитель), цей аркуш розміщувався в кімнаті дитини; завдання – дитина вела щоденник в якому кожного дня записувала всі свої досягнення.

- Вдосконалювати взаємини вчителя з дитиною. Цей прийом спрямований на подолання «жалісливого» ставлення до дитини, формування у вчителя поваги до особистості та інтелектуальних здібностей дитини. Реалізація цього прийому здійснювалась через проведення з вчителями та членами команди фахівців тренінгу «Я зможу» (тривалість: 45 хв.), де вчителі змогли себе відчувати на місці дитини та зрозуміти її стан.

- Проводити роботу з батьками дитини з подолання гіперопіки. Після роботи з вчителями з подолання гіперопіки, така робота була проведена і з батьками, а саме майстер-клас «Я зможу».

Структура тренінгу:

4. Вступна частина: привітання, обговорення правил у роботі групи.
5. Основна частина: інформаційний блок (міні-лекція про шкоду гіперопіки), практичний блок (робота у групах, ділові ігри).

6. Заключна частина: здійснення висновків, виступ кожного з учасників.

4.4. Працездатність. Працездатність є одним з компонентів навчальної діяльності, який суттєво впливає на продуктивність роботи та результати навчальної діяльності. В корекційно-педагогічному супроводі в умовах ІН значне місце має займати охоронно-педагогічний режим. Щоб підвищити досить низьку працездатність учнів індивідуальної форми, були введенні напрями роботи щодо охоронно-педагогічного режиму.

- Адаптація навчального процесу до психо-неврологічних особливостей та стану здоров'я учня. Нариклад, для Респондента 17, у якого було наявна епілептична деменція, здійснювались перерви та послаблення у навчанні після епілептичних нападів та відновлення його в період ремісії. Респондент 17 значно не встигав за навчальною програмою через стан здоров'я, тому для нього на початку навчального року було індивідуалізовано навчальну програму, шляхом зменшення обсягу матеріалу, збільшення часу для його закріплення та повторення на основі актуальних знань, вмінь та навичок, які були виявлені після вивчення дитини.

- Введення невеликих перерв під час уроку з вправами для релаксації та елементами комплексу кінезіологічних вправ, самомасажу, лікувальної фізкультури тощо. Під час уроку здійснювалось від двох до чотирьох коротких перерв по 3-4 хвилини через приблизно однакові інтервали часу для відпочинку. Кількість таких перерв залежала від динаміки втомлюваності конкретної дитини.

- Введення комплексу кінезіологічних вправ, артикуляційних вправ, самомасажу, лікувальної фізкультури, вправ для релаксації, елементів музичної терапії, арттерапії, пісочної терапії в корекційні заняття. Протягом року у корекційних заняттях нами застосовувалися такі вправи. З вчителями та членами команди фахівців був проведений майстер-клас на тему: «Застосування комплексу вправ для корекції розвитку та психо-емоційного

стану учня», на якому вчителі ознайомились з технологією їх виконання та змогли спробувати їх на практиці. Для дітей які мають порушення мовлення або опорно-рухового апарату частково такі вправи проводились логопедом, вчителем ЛФК. Для дітей, які не мають цих порушень, вправи проводились вчителем-дефектологом та психологом. Такі вправи виконували не лише функцію подолання втоми та підвищення розумової працездатності, а інші функції активізації можливостей учнів.

Структура майстер-класу (тривалість: 45 хв.):

1. Вступна частина: привітання, міні-лекція про важливість вправ.
2. Основна частина: демонстрація вправ та повторення їх учасниками.
3. Заключна частина: обговорення.

- Відповідність змісту навчальної інформації можливостям дитини з урахування усіх індивідуальних особливостей під час уроків. Цей напрямок роботи щодо охоронно-педагогічного режиму реалізовувався під час розробки конспектів уроку та їх проведення. При розробці конспектів уроку враховувалась динаміка розумової працездатності кожної дитини протягом уроку. В залежності від потреб учня виключалась з уроку не важлива інформація та деякі завдання, які не впливали на цілісне уявлення про об'єкт вивчення. Наприклад, на уроках літературного читання опускались деякі факти біографії письменника, поезії, які складні для розуміння та інше.

- Робота з батьками щодо забезпечення охоронно-педагогічного режиму в позаурочний час. З батьками дітей була проведена бесіда на тему «Охоронно-педагогічний режим», яка складалась з двох блоків: «Особливості організації режиму дня», «Профілактика перевантаження під час виконання домашніх завдань» тощо.

4.5. *Адекватність емоційних реакцій.* Щоб подолати проблеми з встановленням соціальних зв'язків, порушенням сприйняття та розуміння емоцій інших людей та прояву своїх, у навчальний процес було введено напрями щодо формування адекватності емоційних реакцій в системі корекційно-педагогічного супроводу ІН.

- Використання на уроках у коротких перервах для відпочинку та корекційних заняттях психогімнастичних вправ, ігор, спрямованих на те, щоб дитина вчилась розуміти та проявляти свої емоції, контролювати їх, а також знімати психоемоційне навантаження.

- Введення в роботу вчителя на уроці бесід, присвячених поведінці та емоціям людей, складених на основі навчального матеріалу (наприклад, на уроках читання, при розборі змісту оповідань, казок, потрібно присвятити більше часу поведінці головних героїв, привести приклади такої поведінки із повсякденного життя дитини, показати різні моделі поведінки на сюжетних картинках тощо).

- Корекційно-розвивальні заняття з психологом з подолання проблем емоційної сфери, формування позитивної «Я-концепції» зокрема за такими темами: «Мої емоції», «Як зрозуміти емоції інших людей?» тощо.

- Інтеграція учнів індивідуального навчання у колектив ровесників. На зустрічах з ровесниками проводились різні заходи, щодо встановлення контакту та налагодження відносин між ними.

4.6. *Загальнонавчальні інтелектуальні вміння.* Загальнонавчальні інтелектуальні вміння є основою організаційної сторони навчальної діяльності. Для того щоб сформувати загальнонавчальні інтелектуальні вміння у дітей в умовах індивідуального навчання в навчальний процес було введено корекційно-педагогічні напрями роботи:

- Складання плану дій перед початком роботи на уроці та перед початком кожного завдання. Спочатку вчитель сам складав план роботи над виконанням завдання, показуючи приклад, потім здійснювалась спільна робота з учнем, лише потім дитина самостійно складала план роботи.

- Використання пам'яток-інструкцій або карток з назвами операцій, які допоможуть зорієнтуватись у завданні. Наприклад, пам'ятка-інструкція до розв'язку задачі виглядала так: а) відкрийте підручник на сторінці №..., б) знайдіть задачу №..., в) уважно кілька раз прочитайте умову задачі; г) зробіть

короткий запис змісту задачі в чорновик; д) обдумайте виконання задачі; е) запишіть в зошит результати виконання задачі. Картки з назвами операцій, складались в логічній послідовності, що допомагало зорієнтуватись учню.

- Узагальнення виконаної роботи та оформлення висновків про результати роботи після кожного завдання та в кінці уроку. Для реалізації цього заходу вчитель використовував навідні запитання; на початку уроку (завдання) здійснювалась постановка завдання, в кінці – звітування про їх виконання.

- Розвиток самоконтролю та самокритичності в учнів у процесі навчальної діяльності. Наприклад, нами застосовувалась вправа «Постав сам собі оцінку», бесіда «Що вдалось, а що не вдалось в завданні» та інші, в ході таких завдань, бесід дитину вчили оцінювати свою діяльність, виділяти свої сильні сторони та бачити і виправляти слабкі.

- Виділення часу на уроці та корекційних заняттях для формування простих навичок потрібних для повноцінної навчальної діяльності. З учнем проводилась робота з формування вміння шукати необхідну сторінку, параграф; орієнтуватися у змісті підручника; користуватись лінійкою, косинцем, гумкою; робити короткий запис умови завдання тощо. На корекційних заняттях цьому заходу приділялось значно більше часу ніж на уроках.

4.7. Розвиток психічних функцій, що забезпечують навчальну діяльність. Розвиток психічних функцій здійснювався безпосередньо в процесі навчальної діяльності на основі матеріалу навчальної програми на уроках та на корекційних заняттях, проте зміст завдань за необхідності змінювався чи доповнювався, щоб досягти поставленої корекційної мети. Працюючи над формуванням усіх психічних функцій, які забезпечують навчальну діяльність, було зацентровано увагу на найбільш порушених функціях. Були визначені основні напрямки роботи з формування психічних функцій, які забезпечують навчальну діяльність.

- Формулювання корекційної мети уроку з урахуванням роботи над несформованими психічними функціями. У корекційній меті до кожного уроку обов'язково враховувалась робота з формування психічних функцій, що забезпечують навчальну діяльність. Наприклад, для корекції мислення ставились такі корекційні завдання: коригувати некритичність, конкретність мислення, формувати вміння встановлювати спільне та відміне, класифікувати, узагальнювати тощо.

- Застосування у роботі з дитиною відповідних завдань для корекції порушених психічних функцій. На уроці обирались завдання, які забезпечували і навчальну мету – вивчення певних об'єктів і явищ навчального предмету, і корекційну – корекцію порушених психічних функцій. Наприклад, у вивченні теми «Дерева» на уроках природознавства, щоб коригувати порушення операцій мислення, здійснювалась робота над формуванням вміння встановлювати спільне та відміне, класифікувати, узагальнювати. З цією метою були підібрані завдання на яких дитину вчили самостійно визначати, які дерева відносяться до хвойних, а які до листяних; що в них спільного, що відмінного; як називаються дерева, які є хвойними чи листяними деревами; де вони ростуть і як їх використовує людина тощо.

- Визначення пріоритетних напрямків у корекційній роботі, враховуючи найбільш несформовані психічні функції у дитини. Після комплексної оцінки розвитку дитини, вивчення її документації та обговорення на методичному засіданні було визначено найбільш не сформовані психічні функції, які потребують особливої уваги. Наприклад, у роботі з дитиною, у якої порушення інтелекту ускладнюється порушенням дрібної моторики, особлива увага приділялась вправам спрямованим на її розвиток.

- Робота з формування психічних функцій на корекційних заняттях. Найбільша увага порушеним психічним функціям була присвячена на корекційних заняттях. Після визначення пріоритетних напрямків у корекційній роботі з дитиною розроблявся комплекс завдань з їх реалізації, де використовувався не лише навчальний матеріал. Наприклад, у роботі з

Респондентом 18, у якого значне порушення процесів уваги, цілеспрямовано застосовувались завдання на формування стійкості, довільності, переключення уваги протягом всього навчального року.

Для подолання безсистемності базових знань було введено такі напрями роботи у корекційно-педагогічний супровід по формуванню базових знань, вмінь та навичок:

- Визначення прогалин у базових вміннях та навичках з навчальних предметів, необхідних для засвоєння шкільної програми (наприклад, якщо дитина добре не засвоїла поняття про «більше-менше», кількість, рахунок, то вона не зможе зрозуміти принципу здійснення математичних операцій). Такі прогалини визначались після психолого-педагогічного вивчення дитини, огляду документації та методичного засідання мультидисциплінарної команди.

- Проведення системної роботи, спрямованої на формування базових знань, вмінь та навичок (які відсутні, або лише частково сформовані), реалізуючи дотримання структури навчальної діяльності згідно з алгоритмом визначеним в моделі корекційно спрямованого педагогічного забезпечення. В календарно-тематичне планування було введено уроки на закріплення вже вивчених тем, проте незасвоєних дитиною. Проте, оскільки, на індивідуальне навчання виділяється недостатньо годин, найбільше часу для закріплення та повторення вже вивченого матеріалу присвячувалось на корекційних заняттях. Після визначення прогалин у базових знаннях дитини, у календарно-тематичне планування вчителя-дефектолога також були внесені зміни щодо закріплення вже вивченого матеріалу. Наприклад, Респондент 19 погано засвоїв поняття про «більше-менше» та кількість, тому не розуміє матеріалу, який йде далі по програмі, оскільки він безпосередньо пов'язаний з попереднім матеріалом. Тому на корекційних заняттях було проведено два заняття із закріплення поняття про «більше-менше» та кількість із застосуванням наочності та врахуванням корекційної складової.

- Врахування на заняттях зони актуального та найближчого розвитку в організації усієї роботи з дитиною згідно вже описаного алгоритму реалізації корекційної складової.

Умова 6. Підготовка педагогів до реалізації ІН учнів з ППД. Зміст підготовки: надати знання про умови забезпечення корекційно-педагогічного супроводу; забезпечити оволодіння вчителями методами роботи з реалізації корекційних цілей та розвитку навчальної діяльності учнів; забезпечити вивчення педагогами особливостей розвитку дітей з порушеннями пізнавальної діяльності та методів їх урахування в навчанні; навчити розробляти календарне планування і конспекти уроків з урахуванням корекційної складової; навчити визначати зону «актуального» і «найближчого» розвитку учня з порушеннями пізнавальної діяльності й здійснювати моніторинг динаміки розвитку. Для підвищення компетентності педагогів, у корекційно-педагогічному супроводі було реалізовано такі напрямки роботи:

- Систематичне професійне вдосконалення. Протягом усього періоду дослідження проводилась робота з професійного вдосконалення вчителів та членів команди фахівців за допомогою лекцій, супервізій, методичних засідань, майстер-класів, індивідуальних консультацій з різних питань корекційної роботи та навчання учнів у системі корекційно-педагогічного супроводу.

- Вивчення нормативно-правової бази та спеціальної літератури, яка стосується освіти дітей з ППД.

- Забезпечення участі вчителів у реалізації умов корекційно-педагогічного супроводу щодо навчальної та корекційно-розвиткової роботи з дітьми та роботи з батьками. Для підвищення успішності реалізації корекційно-педагогічного супроводу з вчителями проводились лекції, супервізії, майстер-класи, методичні засідання та індивідуальні консультації.

- Введення в роботу вчителів з учнями методів з формування навчальної діяльності. Перед введенням цих методів у навчальний процес, з вчителями на методичних засіданнях були розглянуті усі несформовані, або погано

сформовані компоненти навчальної діяльності у кожного учня та з'ясовані особливості роботи над їх формуванням протягом року.

Забезпечення цієї умови здійснюється насамперед правильною організацією роботи вчителя та команди фахівців. На початку дослідження у кожній школі нами було проведено 4 лекції, супервізії після кожної лекції та індивідуальні консультації. Особливу увагу на заходах було присвячено вчителям, які не мають спеціальної освіти. Основною метою цих заходів було: зорієнтувати усіх учасників в інформації, яка присвячена особливостям порушень пізнавальної сфери учнів та основам корекційної роботи з ними; детально пояснити всі особливості корекційно-педагогічного супроводу ІН; обговорити всі проблемні моменти стосовно ІН дітей з ППД; наголосити на важливості здобуття спеціальної освіти, проходження курсів підвищення кваліфікації, участі у вебінарах, семінарах, майстер класах по корекційній педагогіці.

На першій та другій лекції на теми «Психолого-педагогічна характеристика особливостей дітей з ІП», «Психолого-педагогічна характеристика дітей із ЗПР», учасникам була надана базова інформація з найголовніших питань корекційної педагогіки за такими напрямками як особливості розвитку дітей з ППД та основи корекційної роботи з ними.

З вчителями були обговорені ускладнення при ІП: психопатоподібні розлади, лобний синдром, порушення динаміки нервових процесів (переважання гальмування над збудженням та збудження над гальмуванням), епілептична деменція з наявністю денних, або частих нічних судомних нападів, шизофренічна деменція тощо. Також обговорювались особливості ЗПР які можуть бути пов'язані з типами цього порушення: ЗПР конституційного походження, ЗПР соматогенного походження, ЗПР психогенного походження, ЗПР церебрально-органічного походження. Після інформаційного блоку, було обговорено особливості конкретних учнів, вивчено їх документацію та з'ясовано чи наявні в них такі типологічні

ускладнення. Учасники отримали список літератури, де можна детальніше вивчити інформацію обговорювану на лекції.

Під час другої та третьої лекцій обговорювались особливості корекційно-педагогічного супроводу ІН. Учасникам були детально пояснені особливості створення у навчальному процесі умов корекційно-педагогічного супроводу, роботи з формування навчальної діяльності учнів, роботи з батьками дітей.

В ході супервізій учасники ставили запитання стосовно ІН дітей з ППД та було проведено мотиваційну бесіду щодо подальшої самоосвіти (проходження курсів підвищення кваліфікації, участі у вебінарах, семінарах, майстер класах по корекційній педагогіці, здобуття спеціальної освіти).

У ході цих заходів було з'ясовано базову інформацію по сутності порушень, етіології, класифікації та особливостях навчання дітей з ІП та дітей із ЗПР.

Структура лекції (тривалість: 1 год. 30 хв.):

1. Привітання, актуалізація обговорюваної теми.
2. Теоретичне повідомлення інформації із застосуванням «мозкового штурму», міні-бесід.
3. Проведення супервізії.

Також учасникам було надано індивідуальні консультації. Консультації проводились по потребі протягом усього дослідження. На консультаціях була розглянута вся документація по кожній дитині індивідуальної форми з ППД (індивідуальна справа дитини, картка психолого-педагогічно вивчення, портфоліо дитини та інше), уточнені психолого-педагогічні висновки по розвитку учнів та навчальна програма, визначені індивідуальні особливості школярів та з'ясовані всі нюанси їх корекційно-педагогічного супроводу.

Також з вчителями була проведена бесіда на тему «Навчання, виховання, розвиток, корекція – один процес», в рамках якої було обговорено особливості корекційної роботи на уроках, підбір та застосування корекційної складової у методах навчання.

Звичайно на організованих нами заходах було надано лише базову інформацію і рекомендовано усім членам команди фахівців опрацювати список спеціальної літератури та брати участь у вебінарах, семінарах, круглих столах, конференціях по цій тематиці та іншій з корекційної педагогіки протягом навчального року.

Умова 7. Залучення батьків до роботи з дитиною над закріпленням навчального матеріалу і розвитком навчальної діяльності. У роботі з батьками реалізовувались такі завдання: встановлення партнерських стосунків; надання консультацій; організація корекційно просвітницьких заходів; запрошення батьків на уроки з метою демонстрації корекційних прийомів та методів роботи з дитиною; надання психологічної допомоги. За цією умовою передбачалось перенесення частини роботи із закріплення і повторення навчального матеріалу та формування навчальної діяльності на роботу з батьками.

Більшість учнів ІН через соматичні хвороби перебувають під постійним наглядом батьків. Це призводить до формування дуже тісних зв'язків між матір'ю (батьком, опікунами) та дитиною. Найчастіше цей зв'язок носить «хворобливий» характер, який проявляється в гіперопіці та в жалісливому ставленні до дитини. Головним завданням нашої роботи з батьками було перетворення «хворобливого» зв'язку в конструктивний, що передбачало залучення батьків до навчальної роботи з дитиною. Охарактеризуємо основні напрямки роботи з батьками:

- Встановлення з батьками доброзичливих стосунків, які ґрунтуються на взаємоповазі та довірі. Протягом навчального року з батьками дітей проводились неформальні зустрічі, де батьки в спокійній, розслаблюючій атмосфері могли обговорити з вчителями всі питання, які їх турбують. Такі зустрічі проводились за потребою, не менше трьох разів.

- Надання батькам консультацій. З батьками один раз на тиждень проводилась консультація (за потребою частіше) з приводу особливостей психофізичного розвитку їх дитини та особливостей роботи з нею. Наведемо

деякі теми таких консультацій для батьків Респондента 20 (учень 3-го класу, в якого наявні ІП, порушення мовлення та соматична хвороба): «Як визначити та активізувати сильні сторони у дитини», «Як подолати втому та негативізм під час виконання домашнього завдання», «Як робити логопедичні вправи», «Охоронно-педагогічний режим – запорука здоров'я», «Як підвищити розумову працездатність та розвивати мислинні процеси», «Як реалізувати корекційну мету у роботі з дитиною» та інші. Такі консультації були спрямовані на подолання проблем конкретної дитини, тому проводились лише індивідуально.

- Організація різних корекційно-просвітницьких заходів. Наприклад, майстер-клас з проведення кінезіологічних, психогімнастичних вправ, а також деяких вправ з лікувальної фізкультури.

Структура майстер-класу (45 хв.):

1. Вступна частина: привітання, міні-лекція про важливість кінезіологічних, психогімнастичних вправ, вправ з лікувальної фізкультури.
2. Основна частина: демонстрація вправ, повторення вправ батьками.
3. Заклучна частина: підведення підсумків, прощання.

- Проведення спільних уроків з батьками. Проведення таких уроків проводилось з метою набуття батьками елементарних вмінь корекційної роботи з дитиною. Вчитель надавав приклад, як потрібно організовувати роботу, виходити з різних педагогічних ситуацій (наприклад, коли дитина втомлюється, не може сконцентрувати увагу тощо).

- Перенесення частини роботи з дитиною із закріплення та повторення навчального матеріалу на домашню роботу з батьками. Оскільки в системі індивідуального навчання виділена недостатня кількість годин для повноцінного засвоєння знань учнем, а один із батьків перебуває вдома по догляду за дитиною, у навчальний процес було введено додаткову роботу для закріплення та повторення навчального матеріалу, яку здійснювали батьки. Така робота була додатковою до домашніх завдань. Хід таких завдань детально розписувався, щоб батькам було просто їх виконувати з дітьми.

Наприклад, завдання з української мови: 1) прочитати уважно з дитиною параграф № 11; 2) задати учню запитання після паграфу (ст.51); 3) повторити правила на сторінці 44-45; 4) виконати вправу № 108: переписати з зошит речення, підкреслити головні та другорядні члени речення. Після кожного завдання робити короткі прерви для відпочинку.

- За потреби консультування батьків через інтернет-мережу. Протягом року за потребою проводились консультування батьків через інтернет-мережу, якщо у них виникали запитання щодо виконання домашніх завдань та іншої роботи з дитиною.

- Проведення роботи психологом з батьками за такими напрямками: «Прийняття дитини та налагодження стосунків з нею», «Подолання гіперопіки. Сильні сторони у дитини», «Психологічна підтримка батьків», «Налагодження стосунків в сім'ї», «Формування позитивної Я - концепції», «Відновлення сил та ресурсу для роботи з дитиною» тощо.

Гострою проблемою батьків дітей ІН є гіперопіка по відношенню до дитини. В зв'язку з цим з батьками був передбачений цикл бесід, кожна з яких тривала 25-40 хв.: «Самостійна дитина – сильна дитина», «Проблема гіперопіки та її наслідки», «Методи заохочення дитини», «Як досвід успішності впливає на поведінку», «Як поводити себе з дитиною під час сумісної діяльності». Також з батьками був проведений такий самий тренінг як і з вчителями «Я зможу», основним завданням якого було допомогти батькам побачити свої дії гіперопіки зі сторони та відчути себе на місці дитини. В кінці тренінгу відбулось обговорення проблем та шляхи їх виправлення.

Отже, введення у навчальний процес усіх складових корекційно-педагогічного супроводу ІН, стало основою для покращення рівня ефективності навчальної діяльності учнів з ППД.

8. *Соціалізація дитини в умовах ІН.* Ця умова реалізовувалась в навчальному процесі за допомогою інтеграції учнів з ППД в дитячий колектив. Для подолання проблем з соціалізацією дітей ІН було запропоновано не менше

одного разу на тиждень інтегрувати учня у супроводі батьків в колектив дітей. Цей процес здійснювався через організацію спільних уроків (музика, образотворче мистецтво, трудове навчання), виховних годин, шкільних гуртків, шкільних свят з ровесниками. Для дітей зі складними порушеннями, було організовано відвідування школярами дитини вдома.

Членами команди фахівців проводились розважально-сімейні заходи для сімей дітей індивідуальної форми, де батьки та діти взаємодіяли між собою. Наведемо теми розважально-сімейних заходів «У світі казки», «Веселі старти», «Свято Нового року» та інші. Основною метою таких заходів була інтеграція дітей у колектив ровесників та встановлення взаємозв'язку між батьками. Такі заходи проводились не менше п'яти разів на рік

З метою покращення соціальної взаємодії та підвищення самореалізації дітей з ППД було проведено роботу з батьками з влаштування дитини на гуртки. Насамперед було визначено гурток, який би відповідав інтересам та можливостям дитини. Обов'язково проводилась бесіда з керівником гуртка для того, щоб батьки могли перебувати поруч з дитиною та керівник враховував особливості дитини у навчальному процесі.

3.3. Аналіз результатів формувального експерименту

З метою встановлення ефективності корекційно-педагогічного супроводу були визначені основні параметри оцінювання результатів:

- якість засвоєння навчальної програми дітьми;
- динаміка рівня сформованості навчальної діяльності учнів;
- якість організації корекційно-педагогічного супроводу ІН.

В кінці навчального року було проведене повторне вивчення учнів експериментальної та контрольної груп, анкетування вчителів, членів команди фахівців, батьків, заступників з навчально-виховної роботи, вивчення документації та з'ясовано результати за усіма визначеними параметрами.

Відомості, відображені у таблиці 3.5 та на рисунку 3.3., свідчать про значне покращення результатів засвоєння шкільної програми. У всіх дітей з порушеннями пізнавальної діяльності, які підлягають індивідуальному навчанню (ЗПР, ІП) була виявлена позитивна динаміка у покращенні результатів засвоєння навчальної програми.

Таблиця 3.5.

**Результати засвоєння навчальної програми учнями
індивідуальної форми навчання (у %)**

Рівні засвоєння навчальної програми	Контрольна група		Експериментальна група	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
Високий рівень	2,87	3	2,52	9,11
Достатній рівень	4,78	4,62	5	41,86
Середній рівень	32,33	32	33,11	29,91
Низький рівень	60,02	60,38	59,37	19,12

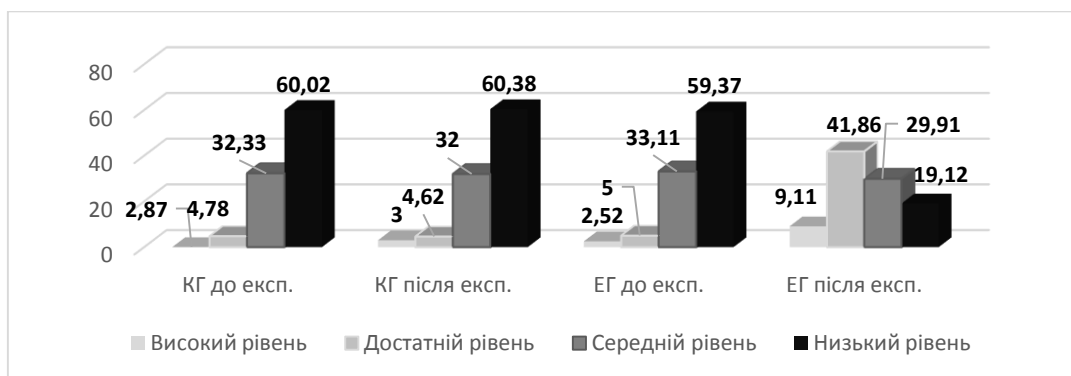


Рис. 3.3. Результати засвоєння навчальної програми

Аналіз результатів проведення контрольних зрізів показав, що в учнів експериментальної групи значно підвищилась успішність: зросла кількість дітей, які засвоїли програму на високому рівні (з 2,52 % до 9,11 %); зросла кількість учнів, які засвоїли програму на достатньому рівні (з 5 % до 41,86%); зменшилась кількість

школярів, які засвоїли програму на середньому рівні (з 33,11 % до 29,91 %), зменшилась кількість дітей, які засвоїли програму на низькому рівні (з 59,37 % до 19,12 %). У контрольній групі результати майже не змінилися.

Отже, порівнюючи результати дослідження до та після формувального експерименту, підтверджується ефективність корекційно-педагогічного супроводу ІН дітей з ППД, оскільки у них значно зросли показники успішності у засвоєнні шкільної програми.

Після створення у навчальному процесі умов забезпечення корекційно-педагогічного супроводу ІН також значно покращились результати навчальної діяльності. Зросла кількість дітей, в яких навчальна діяльність сформована на достатньому рівні (з 4,85 % до 23,78 %), зросла кількість дітей, в яких навчальна діяльність сформована на середньому рівні (з 29,00 % до 58,22 %), зменшилась кількість дітей, у яких сформована навчальна діяльність на низькому рівні (з 66,15 % до 18,00 %). У контрольній групі результати майже не змінилися (див. таб. 3.6, рис.3.4.).

Таблиця 3.6.

**Результати сформованості навчальної діяльності учнів
індивідуальної форми навчання (у %)**

Рівні сформованості навчальної діяльності	Контрольна група		Експериментальна група	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
Достатній рівень	6,07	6,82	4,85	23,78
Середній рівень	28,35	29,11	29,00	58,22
Низький рівень	65,58	64,07	66,15	18,00

У дітей, які до дослідження мали сформовану навчальну діяльність на середньому рівні, а після дослідження показали достатній рівень, виявились значно краще сформованими такі компоненти навчальної діяльності: загальнонавчальні вміння та навички, розвиток психічних функцій, які забезпечують навчальну діяльність, навчальна мотивація. Названі компоненти

навчальної діяльності є одними з основних рушіїв підвищення успішності навчання, тому ця категорія учнів показала і хороші результати із засвоєння навчальної програми.

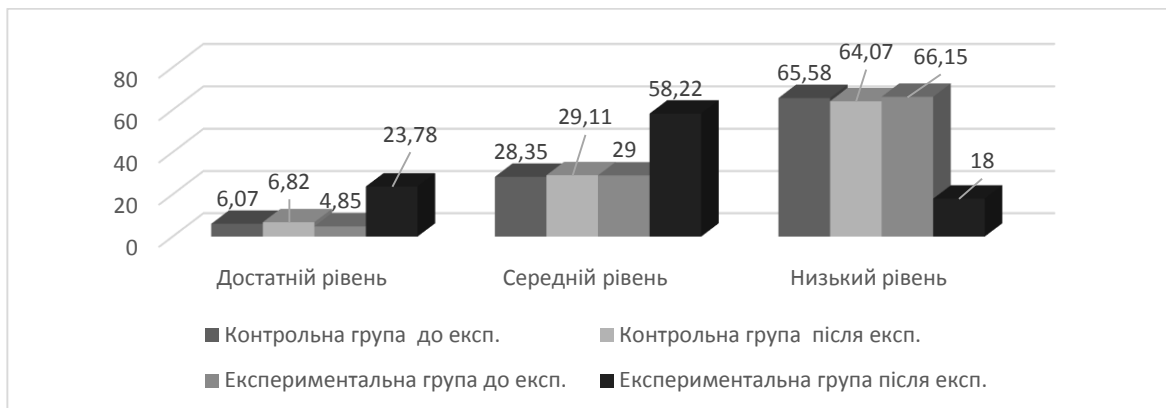


Рис. 3.4. Результати сформованості навчальної діяльності

У дітей, які до дослідження мали сформовану навчальну діяльність на низькому рівні, а після дослідження показали середній рівень, виявилась найбільша кількість. У них виявились значно краще сформованими такі компоненти навчальної діяльності, як загальнонавчальні інтелектуальні вміння, розвиток психічних функцій, пізнавальна активність. Проте для кращого засвоєння навчальної програми особливу увагу педагогу потрібно ще приділити формуванню довільності поведінки, цілеспрямованості, навчальної мотивації.

У дітей в яких навчальна діяльність сформована на низькому рівні найбільші проблеми виникали з формуванням довільності поведінки, пізнавальної активності, самостійності, загальнонавчальних інтелектуальних вмінь. У більшості такі учні мали складні порушення у розвитку і тому потребують значно більше часу для формування навчальної діяльності [62].

Отже, рівень сформованості навчальної діяльності є показником потенціалу дитини до сприйняття та засвоєння знань, вмінь та навичок, тому є важливим показником ефективності методики забезпечення корекційно-педагогічного супроводу. Спостерігаючи за динамікою змін, можна зробити

висновок про збільшення дітей з сформованою навчальною діяльністю, що знову ж засвідчує ефективність корекційно-педагогічного супроводу.

Одержані у формуальному експерименті результати були перевірені методами математичної статистики. Достовірність результатів перевірялась за методом t-критерію Стюдента. Перевірка в експериментальній групі засвідчила позитивні зміни, які є статистично значущими ($p \leq 0,001$) (Додаток Г).

Висновки про покращення якості організації корекційно-педагогічного супроводу ІН учнів з ППД з точки зору реалізації корекційної складової, здійснювалися за допомогою таких методів: вивчення документації; опитування учасників команди фахівців; результати експертних оцінок.

З метою вивчення реалізації корекційної складової вчителем після реалізації корекційно-педагогічного супроводу, було проведене вивчення документації. Під час вивчення календарно-тематичного планування з основних предметів було з'ясовано, що вчителі почали здійснювати індивідуалізацію програм до особливостей порушення, а також, за необхідності, поєднувати декілька програм за допомогою запропонованої нами схеми (врахування принципу індивідуального підходу). Також помітно, що педагоги почали дотримуватись структури навчальної діяльності та забезпечувати її корекційну спрямованість, збільшуючи час на повноцінне сприймання, осмислення, закріплення та засвоєння навчального матеріалу. Порівнюючи календарно-тематичне планування вчителя з різних предметів, а також плани членів команди фахівців, які працюють з дитиною, було виявлено реалізацію міжпредметних зв'язків, де усі працюють, узгоджуючи тему та мету занять, що сприяє значно кращому закріпленню знань вмінь та навичок дитини.

Також було проведене вивчення конспектів уроків, розроблених вчителями для учнів з ППД. Було з'ясовано, що педагоги при плануванні уроку почали ставити корекційну мету, враховуючи усі рекомендації. Зміст уроку також став корекційно-спрямованим, оскільки було очевидним, що вчитель включає в роботу на уроках спочатку завдання, які спрямовані на

пристосування до порушення дитини, а потім проблемно-пошукові завдання, у який учень має проявити свої можливості. Тобто вчителі почали враховувати зону актуального та найближчого розвитку дитини та дотримуватись дидактичних правил, а саме: давати навчальний матеріал, рухаючись від простого до складного. Також педагоги почали включати в уроки багато завдань, у яких дитина має перенести теоретичні знання на практику, що є дуже важливим завданням корекційної роботи з дітьми, які мають ППД. У процесі вивчення документації було з'ясовано, що вчителі почали включати в конспекти уроків цікаві прийоми з використанням різноманітної наочності та ігрових завдань, що допоможе збільшити свідомість та активність засвоєння навчального матеріалу. В уроки вводились методи щодо формування навчальної діяльності, які є основою для збільшення ефективності засвоєння навчального матеріалу.

Під час вивчення документації було з'ясовано, що вчителі почали користуватися запропонованими нами таблицями для полегшення роботи над визначенням зони актуального та найближчого розвитку учня (протягом року) та динаміки розвитку (в кінці навчального року).

Отже, стан ведення робочої документації з метою реалізації корекційної складової покращився в ІН.

З метою більш глибокого вивчення організації навчального процесу в індивідуальному навчанні після введення методики забезпечення корекційно-педагогічного супроводу було проведене анкетування членів команди фахівців (додаток Г). Основною метою цього опитування було виявлення ефективності в змінах роботи членів команди фахівців щодо надання корекційних послуг після введення корекційно-педагогічного супроводу ІН.

На запитання *«Як Ви вважаєте: чи підвищилась якість надання корекційних послуг після введення корекційно-педагогічного супроводу ІН?»*, усі респонденти відповіли, що якість надання послуг дітям з ППД підвищилась. Особливо корисним серед нововведень 58 % респондентів

назвали умови корекційно-педагогічного супроводу, 33 % – комплекс методів спрямованих на формування навчальної діяльності, 9 % – інші варіанти. Умови корекційно-педагогічного супроводу, за словами респондентів, стали рушієм для усіх членів команди фахівців і особливо для педагога для більш ефективної організації корекційної роботи з дітьми. Комплекс методів, спрямованих на формування навчальної діяльності, значно сприяв повноцінному засвоєнню навчального матеріалу.

За результатами опитування, після введення методики забезпечення корекційно-педагогічного супроводу в учнів з ППД спочатку налагодився зв'язок у роботі з педагогами, діти стали самостійнішими, цілеспрямованішими, почали краще сприймати та засвоювати матеріал і поступово, через деякий період, їх успішність почала підвищуватись. 79 % педагогів від загальної кількості зазначили, що завдяки введенню корекційно-педагогічного супроводу, учні почали наздоганяти засвоєння матеріалу за програмою, оскільки на початку навчального року було досить значне відставання.

Після введення корекційно-педагогічного супроводу ІН відбулись зміни у роботі команди фахівців. За результатами опитування, 96 % респондентів від загальної кількості засвідчили, що методика внесла позитивні зміни у роботу членів команди, що стало каталізатором покращення ефективності навчального процесу. Узгодження тем занять, їх корекційної мети та завдань, сумісна робота над формуванням навчальної діяльності сприяли підвищенню успішності учнів з ППД. Також збільшилась кількість методичних засідань членів команди фахівців з питань навчання учнів ІН, проводилась спільна робота над розробкою календарно-тематичних планів, велись журнали взаємозв'язку.

На запитання *«Що змінилося безпосередньо у Вашій роботі?»* ми отримали різні відповіді. Педагоги зазначили, що значно змінився устрій навчального процесу, оскільки його центром стали індивідуальні освітні потреби учнів. Основним орієнтиром в організації корекційно-педагогічного

супроводу ІН дітей з ППД стало забезпечення його умов. Педагоги зазначили, що на початку навчального року було досить складно, проте в учнів поступово почали покращуватись результати навчальної діяльності, з'явилися уявлення про базові поняття навчальних предметів, і вже на цій основі значно простіше сприймався та засвоювався новий навчальний матеріал. Тобто в другій половині та в кінці навчального року процес навчальної діяльності полегшився для педагогів та учнів. Значну роль в покращенні процесу навчання вчителі виділили процесу формування навчальної діяльності.

Вчителі-дефектологи за результатами анкетування зазначили, що після введення корекційно-педагогічного супроводу ІН, налагодився тісний взаємозв'язок з педагогом. Усі корекційні заняття вчитель-дефектолог організовував, враховуючи тему, мету, досягнення та невдачі учня на уроках з основних предметів, таким чином реалізовувався дидактичний прийом міжпредметних зв'язків та враховувалась зона актуального та найближчого розвитку.

Психологи за результатами анкетування зазначили, що найсуттєвішою зміною у їх роботі стало введення комплексу методів формування навчальної діяльності, в реалізації якої вони відіграють важливу роль.

На запитання *«Чи покращилась робота з батьками? Які результати роботи з батьками Ви помітили?»* усі респонденти одностайно відповіли, що покращилась. На основі відповідей наведемо основні результати проведеної роботи з батьками: покращились взаємини й взаємозв'язок щодо навчальної діяльності дитини між батьками та членами команди фахівців; батьки стали свідомішими у відносинах з дитиною, в багатьох сім'ях зменшився рівень гіперопіки; батьки набули нових знань щодо особливостей розвитку та навчання своїх дітей; значно збільшилась кількість різних заходів для батьків; батьки почали активніше брати участь безпосередньо у закріпленні та повторенні навчального матеріалу; налагодилась систематична робота психолога з батьками.

На запитання *«Які проблеми залишились у навчальному процесі після введення корекційно-педагогічного супроводу ІН?»* відповіді виявились досить різними. На основі відповідей респондентів сформулюємо головні проблеми, які залишились після проведення експериментального дослідження:

- забезпечення матеріально-технічної бази та спеціального приладдя для організації повноцінного навчання дітей (спеціальна парта та стілець для дітей з ДЦП, підручники, які відповідають програмі дітей з ППД та інше);
- введення в штат деяких шкіл таких спеціалістів як вчитель-реабілітолог, тифлопедагог та ін.;
- здобуття корекційної освіти вчителями ІН (деякі вчителі ІН пройшли лише курси підвищення кваліфікації замість вступу до університету та здобуття повноцінної корекційної освіти);
- налагодження стосунків з деякими батьками та організації їх роботи з дітьми із закріплення та повторення матеріалу.

На запитання *«Які пропозиції Ви б хотіли внести щодо покращення корекційно-педагогічного супроводу ІН»* респонденти також відповіли по-різному. Сформулюємо головні пропозиції щодо покращення методики на основі найбільш типових відповідей респондентів:

- організувати прослуховування лекцій з корекційної педагогіки на постійній основі в інтернет-режимі;
- створити інтернет-платформи для спілкування вчителів ІН між собою для обміну досвідом роботи з дітьми з ООП;
- створити клопотання до органів влади щодо забезпечення матеріально-технічної бази для повноцінного навчання дітей ІН;
- організувати систематичне консультування вчителів ІН та батьків дітей на базі ІРЦ спеціалістами, яких немає у штаті школи;
- порушити проблеми дітей з ООП, які навчаються на ІН, за допомогою ЗМІ та цим самим підвищити їх вагомість на суспільному та

державному рівнях.

Отже, проаналізувавши анкетування членів команди фахівців, можемо сказати, що значні зміни в організації їх роботи стали основою для покращення якості надання корекційних послуг дітям з ППД в ІН.

Останнім методом, за результатами якого ми будемо робити висновки про ефективність корекційно-педагогічного супроводу ІН, будуть результати експертних оцінок. Основною метою цього методу є оцінка результативності методики забезпечення корекційно-педагогічного супроводу незалежними експертами, які не мають прямого відношення до навчання учнів. Такими експертами стали заступники директора шкіл з навчально-виховної роботи, у яких здійснювалось дослідження, та батьки дітей. Заступники з навчально-виховної роботи здійснюють контроль роботи вчителів та усієї команди фахівців, тому здійснити експертне оцінювання не складало для них жодних труднощів. Батьки дитини найбільше зацікавлені у підвищенні якості навчання їх дітей, тому експертне оцінювання з їх боку було максимально розгорнутим та об'єктивним.

Експертне оцінювання здійснювалось за такими показниками: реалізація корекційних завдань вчителями; покращення результатів навчання; підвищення рівня сформованості навчальної діяльності.

Проаналізуємо експертні оцінки з реалізації корекційних завдань вчителями. На запитання *«Як Ви вважаєте: чи підвищилась якість надання корекційних послуг після введення корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання?»*, 94 % респондентів відповіли, що якість надання послуг дітям з ППД значно підвищилась, 6 % вказали, що потрібно більше часу для його реалізації. Заступники з навчально-виховної роботи зазначили, що при перевірці документації учителів було виявлено зміни у розробці календарно-тематичного планування, конспектів уроків, а також ведення нової документації, яка рекомендувалась у методиці корекційно-педагогічного супроводу. У цих документах були враховані індивідуальні

особливості дітей та розроблено корекційні завдання, яких необхідно досягнути під час навчального процесу.

Також зміни відбулись і безпосередньо у самій роботі педагогів з дітьми. Неодноразово проводились відкриті уроки, де були присутні заступник з навчально-виховної роботи та батьки. Під час уроку враховувалась зона актуального та найближчого розвитку дитини. На відміну від попередньої схеми навчальної роботи вчителя з учнем, де домінували стосунки «хворий, слабкий учень» та «всемогутній вчитель», з'явилась нова модель взаємовідносин «здібний учень» та «вчитель-помічник». За словами респондентів, на уроці з'явилося багато завдань пошуково-дослідницького напрямку, де учням потрібно прикласти силу, що було рідкістю до введення методики. Також респонденти зазначили, що налагодився взаємозв'язок між членами команди фахівців (сумісна робота над розробкою календарно-тематичного планування, узгодженням тем занять та їх корекційної мети тощо). Батьки дітей також засвідчили, що значно покращився взаємозв'язок з педагогами. За словами батьків зросла кількість заходів, консультацій спрямованих на корекційну просвіту та психологічну роботу. Вчителі почали надавати чіткі інструкції, за якими батькам почали займатися з дітьми, щоб краще закріпити та засвоїти навчальний матеріал (додатково до домашнього завдання).

Проаналізуємо експертні оцінки щодо покращення результатів навчання. На запитання *«Чи підвищилась успішність дітей після введення корекційно спрямованого педагогічного забезпечення індивідуального навчання?»*, 91 % респондентів відповіли, що підвищилась, 7 % зазначили, що успішність підвищилась в незначній мірі, 2 % – що не підвищилась. За результатами опитування, після введення корекційно-педагогічного супроводу ІН в учнів помітний значний прогрес в засвоєнні програмного матеріалу. За словами завучів, діти почали орієнтуватися в базових поняттях основних предметів, робити прості висновки з навчального матеріалу, переносити теоретичні знання на практику, покращились результати

підсумкових контрольних робіт, на яких вони були присутні та разом з учителем перевіряли. За словами батьків полегшився процес виконання домашнього завдання, оскільки дитина почала краще розуміти умову завдань та швидше розбиратись у його виконанні.

Проаналізуємо експертні оцінки щодо підвищення рівня сформованості навчальної діяльності. На запитання «Чи підвищився рівень сформованості навчальної діяльності після введення корекційно-педагогічного супроводу?», 84 % респондентів відповіли, що рівень сформованості навчальної діяльності значно зріс, 13 % – частково зріс, 3% – не змінився.

За результатами опитування, після введення корекційно-педагогічного супроводу ІН учні з ППД стали значно активнішими, самостійнішими, цілеспрямованішими, почали краще сприймати та засвоювати матеріал, після чого підвищилась мотивація до навчання, впевненість у власних силах, налаштованість на успіх. На уроці діти значно краще справляються з організацією навчальної діяльності та плануванням своєї роботи. Проаналізувавши експертне оцінювання, можемо зробити висновки про роботу вчителів та членів команди фахівців та реалізацію корекційної складової.

Отже, результати контрольних зрізів, дослідження навчальної діяльності, вивчення документації, експертних оцінок, опитування учасників команди фахівців свідчать про значне підвищення якості надання корекційних послуг, що сприяло значному покращенню результативності засвоєння навчальної програми та рівня сформованості навчальної діяльності, що засвідчує ефективність корекційно-педагогічного супроводу ІН.

Висновки до третього розділу

Складовими корекційно-педагогічного супроводу ІН було визначено навчальну і корекційно-розвиткову роботу з дітьми (форми реалізації: проведення уроків, корекційних занять, зустрічі учнів індивідуальної форми з однолітками з метою соціалізації); формування методичної компетентності

батьків (форми реалізації: консультації, майстер-класи, відкриті уроки та корекційні заняття для батьків, проведення роботи психологом з батьками); підвищення компетентності педагогів (форми реалізації: проведення лекцій, супервізій, майстер-класів, консультацій, методичних засідань), удосконалення навчальної документації (види роботи: вдосконалення календарно-тематичного планування, конспектів уроків, розробку таблиць визначення зони актуального та найближчого розвитку учня та моніторингу динаміки розвитку).

Для забезпечення корекційно-педагогічного супроводу молодших школярів з ППД було розроблено такі умови:

1. Забезпечення корекційної спрямованості організації ІН. Створення цієї умови передбачало: адаптацію та дотримання принципів корекційного навчання і структури навчальної діяльності; забезпечення корекційно-розвивальної спрямованості методів навчання; розробка конспектів уроків та їх проведення згідно до вимог корекційної педагогіки; чітке визначення корекційної мети уроку відповідно до індивідуальних особливостей дитини; робота з дитиною з урахуванням її актуальної та найближчої зони розвитку; моніторинг динаміки розвитку учня; проведення корекційно-розвиткових занять.

2. Індивідуалізація навчальних програм відповідно до особливостей порушення учня. Навчальна програма індивідуалізувалась шляхом внесення модифікацій в календарно-тематичне планування та її реалізацію в навчальному процесі за такими напрямками: збільшення часу для вивчення матеріалу; поділ складних тем на частини; визначення пріоритетних напрямів у конкретній навчальній темі та відповідно визначення мінімального обсягу матеріалу, який є логічно-структурованим; конкретизація спрямованості корекційно-розвивальної роботи та її відповідність індивідуальним особливостям та ускладненням при порушеннях пізнавальної діяльності.

3. Відображення в календарному плануванні поєднання кількох навчальних програм для дітей з складними порушеннями. Передбачалась розробка алгоритму

поєднання кількох навчальних програм у календарно-тематичному плануванні та реалізації його у навчальному процесі з дітьми, що мають складні порушення, в структурі яких є ППД.

4. Командний супровід ІН. Формувалися навички партнерської взаємодії між вчителем, вчителем-дефектологом, батьками, психологом за допомогою тренінгів колективного взаємозв'язку на теми: «Запуск механізмів командної роботи»; «Правильна організація роботи команди фахівців – гарант успішності навчання учнів»; «Командна робота у реалізації корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання».

5. Залучення батьків до роботи з дитиною над засвоєнням навчального матеріалу і розвитком її навчальної діяльності. Батьки виконували частину роботи із закріплення, повторення навчального матеріалу та формування навчальної діяльності спільно з дитиною. Попередньо проводилась робота з формування методичної компетентності батьків за допомогою таких завдань: встановлення партнерських стосунків; надання консультацій; організація корекційно-просвітницьких заходів; запрошення батьків на уроки з метою демонстрації корекційних прийомів та методів роботи з дитиною; надання психологічної допомоги.

6. Забезпечення корекційно-розвиткової роботи з формування навчальної діяльності учнів. Створення цієї умови реалізовувалось за допомогою розробки комплексу методів роботи з формування усіх компонентів навчальної діяльності (навчальна мотивація; довільність поведінки; цілеспрямованість; пізнавальна активність; самостійність; працездатність; адекватність емоційних реакцій; загальнонавчальні інтелектуальні вміння; психічні функції, які забезпечують навчальну діяльність) та його реалізації у навчальному процесі.

7. Підготовка педагогів до реалізації ІН учнів з ППД. У вчителів формувались знання та вміння з підвищення компетентності у реалізації корекційних цілей ІН. Зміст підготовки: надати знання про умови забезпечення корекційно-педагогічного супроводу ІН; забезпечити оволодіння вчителями методами роботи з розвитку навчальної діяльності учнів; забезпечити вивчення педагогами особливостей

розвитку дітей з ППД; навчити розробляти календарне планування і конспекти уроків з урахуванням корекційної складової та особливостей ІН; навчити визначати зону «актуального» і «найближчого» розвитку учня з ППД й здійснювати моніторинг динаміки розвитку з урахуванням особливостей дітей, які підлягають ІН.

8. *Соціалізація дитини в умовах індивідуального навчання.* Ця умова реалізовувалась в навчальному процесі за допомогою інтеграції учнів з ППД в дитячий колектив.

Аналіз результатів проведення контрольних зрізів показав, що в учнів експериментальної групи значно підвищилась успішність: зросла кількість дітей, які засвоїли програму на високому рівні (з 2,52 % до 9,11 %); зросла кількість учнів, які засвоїли програму на достатньому рівні (з 5 % до 41,86 %); зменшилась кількість школярів, які засвоїли програму на середньому рівні (з 33,11 % до 29,91 %), зменшилась кількість дітей, які засвоїли програму на низькому рівні (з 59,37 % до 19,12 %). У контрольній групі результати майже не змінилися.

Після створення у навчальному процесі умов забезпечення корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання також значно покращились результати навчальної діяльності. Зросла кількість дітей, в яких навчальна діяльність сформована на достатньому рівні (з 4,85 % до 23,78 %), зросла кількість дітей, в яких навчальна діяльність сформована на середньому рівні (з 29,00 % до 58,22 %), зменшилась кількість дітей, у яких сформована навчальна діяльність на низькому рівні (з 66,15 % до 18,00 %). У контрольній групі результати майже не змінилися. Достовірність результатів перевірялась за методом t-Ст'юдента ($p \leq 0,001$).

Отже, результати апробації умов забезпечення корекційно-педагогічного супроводу ІН молодших школярів з ППД засвідчили про позитивні зміни в експериментальній групі щодо покращення результатів засвоєння навчальної програми дітьми, підвищення рівня сформованості навчальної діяльності учнів та зміни якості організації корекційно-педагогічного супроводу. Ці результати свідчать про ефективність

запровадження корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання та можливість подальшого використання його методики в системі освіти.

**Зміст третього розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях
автора:**

1. Дутковська Р. В. Корекційна спрямованість індивідуального навчання дітей з інтелектуальною неповносправністю, ускладненою порушенням процесів нейродинаміки. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. / за ред. проф. Т. Степанової. Миколаїв, 2017. № 4(59). С. 189-193.
2. Дутковська Р. В. Дослідження реалізації корекційної складової індивідуального навчання дітей з порушеннями пізнавальної діяльності. *Хуманитарни Балкански изследвания*. 2020. Том 4. № 3(9). С. 13-17.

ВИСНОВКИ

Теоретико-експериментальне дослідження питання корекційно-педагогічного супроводу ІН молодших школярів з ППД дозволяє зробити наступні висновки:

1. Визначено, що для категорії дітей з ППД, які мають складні соматичні захворювання, ІП, ускладнені важкими порушеннями динаміки нервових процесів, розладами емоційно-вольової сфери, єдиною альтернативою є ІН, яке передбачає домашній нагляд із дотриманням охоронно-педагогічного режиму. В зв'язку з цим такі учні потребують створення належних умов забезпечення корекційно-педагогічного супроводу ІН. Аналіз літератури й практики засвідчив, що проблема корекційно-педагогічного супроводу ІН молодших школярів з ППД є дуже актуальною, але практично не вивченою.

2. Теоретичний аналіз проблеми дослідження допоміг встановити сутність ІН та психолого-педагогічного супроводу, що стало підґрунтям виокремлення поняття «корекційно-педагогічний супровід ІН», його складових. З'ясовано, що форма навчання змінює особливості організації навчальної діяльності, що може впливати на успішність результатів навчання, саме тому корекційно-педагогічний супровід ІН має передбачати не лише покращення умов для засвоєння змісту матеріалу навчальної програми, а й формування навчальної діяльності учнів. Супровід дітей з ППД, які потребують ІН, має бути корекційно спрямованим та враховувати особливості кожної з категорій порушення; реалізовувати модель «дитина-батьки-педагоги».

3. Визначено, що актуальний стан корекційно-педагогічного супроводу ІН молодших школярів з ППД знаходиться на низькому рівні, оскільки в результаті дослідження було виявлено: низький рівень засвоєння навчальної програми учнями ІН (високий рівень – 2,84 %; достатній – 4,12 %; середній – 31,18 %; низький рівень – 61,86 %) та несформованість в них навчальної діяльності (високий – 8,14 %, середній – 27,21 %, низький –

64,65 %.); некваліфікованість більшості педагогів ІН та відповідно неякісне надання корекційних послуг (високий – 5,1 %, середній – 23,16 %, низький – 71,74 %.); незадоволеність батьків навчанням своїх дітей (67,12 % – не задоволені; 28,5 % – частково задоволені; 4, 38 % – дуже задоволені).

4. Розроблені та обґрунтовані умови забезпечення корекційно-педагогічного супроводу ІН: забезпечення корекційної спрямованості ІН; індивідуалізація навчальних програм відповідно до особливостей порушення дитини; відображення в календарному плануванні поєднання кількох навчальних програм для дітей зі складними порушеннями; командний супровід ІН; залучення батьків до роботи з дитиною над засвоєнням навчального матеріалу і розвитком її навчальної діяльності; забезпечення корекційно-розвиткової роботи з формування навчальної діяльності учнів; підготовка педагогів до реалізації ІН учнів з ППД; соціалізація дитини в умовах ІН.

Реалізація корекційно-педагогічного супроводу здійснювалась з урахуванням усіх його складових: навчальна і корекційно-розвиткова робота з дітьми (форми реалізації: проведення уроків, корекційних занять, зустрічей учнів індивідуальної форми з однолітками з метою соціалізації); формування методичної компетентності батьків (форми реалізації: консультації, майстер-класи, відкриті уроки та корекційні заняття для батьків, проведення роботи психологом з батьками); підвищення компетентності педагогів (форми реалізації: проведення лекцій, супервізій, майстер-класів, консультацій, методичних засідань), розробка відповідної навчальної документації (види роботи: вдосконалення календарно-тематичного планування, конспектів уроків, розробку таблиць визначення зони актуального та найближчого розвитку учня та моніторингу динаміки розвитку).

5. Результати формувального експерименту засвідчили ефективність введення в навчальний процес умов забезпечення корекційно-педагогічного супроводу ІН дітей з ППД. Зросла кількість дітей, які засвоїли програму на високому рівні (з 2,52 % до 9,11 %); зросла кількість учнів, які засвоїли програму на достатньому рівні (з 5 % до 41,86 %); зменшилась кількість школярів, які засвоїли

програму на середньому рівні (з 33,11 % до 29,91 %), зменшилась кількість дітей, які засвоїли програму на низькому рівні (з 59,37 % до 19,12 %). Зросла кількість дітей, в яких навчальна діяльність сформована на достатньому рівні (з 4,85 % до 23,78 %), зросла кількість дітей, в яких навчальна діяльність сформована на середньому рівні (з 29,00 % до 58,22 %), зменшилась кількість дітей, у яких сформована навчальна діяльність на низькому рівні (з 66,15 % до 18,00 %).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. У перспективі подальше вивчення цієї проблеми можливе за такими напрямками: розробка методичних рекомендацій для диференційованого корекційно-педагогічного супроводу різних категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах ІН; психологічний супровід учнів ІН з ООП; організація психологічної допомоги батькам дітей, які навчаються індивідуально.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акимова М. К., Козлова В. Т. Психологическая коррекция умственного развития школьников. Москва : Академия, 2000. 160 с.
2. Алехина С. В., Вачков И. В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании. *Сибирский педагогический журнал*. 2014. № 5. С. 97–104.
3. Астапов В. М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. Москва : Международная педагогическая академия, 1994. 216 с.
4. Бабанский Ю. К. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. университетов. Москва : Просвещение, 1983. 608 с.
5. Бадалян Л. О., Журба Л. Т., Тимонина О. В. Детские церебральные параличи. Киев : Здоровья, 1988. 328 с.
6. Бардышевская М. К., Лебединский В. В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей : учеб. пособие для студентов вузов. Москва : Психология, 2003. 320 с.
7. Басилова Т. А. Воспитание в семье ребенка раннего возраста со сложным сенсорным или множественным нарушением. *Дефектология*. 1996. № 3. С. 47–55.
8. Басилова Т. А. Воспитание в семье ребенка с комплексным дефектом. *Альманах РАО*. 2004. № 8. С. 47–55.
9. Баскакова И. Л. Внимание школьников олигофренов : учеб. пособие. Москва : МГПИ, 1982. 69 с.
10. Бгажнокова И. М. Обоснование изменения структуры и содержания обучения детей с нарушениями интеллекта. *Дефектология*. 1995. № 1. С. 37–41.
11. Бгажнокова И. М. Психология умственно отсталого школьника. Москва : Просвещение, 1987. 95 с.

- 12.Бгажнокова И. М., Гамаюнова А. Н. Проблемы социальной адаптации детей-сирот с нарушениями интеллекта. *Дефектология*. 1997. № 1 С. 36–39.
- 13.Белопольская Н. Л. Некоторые вопросы психолого-педагогического консультирования семей, имеющих детей с отклонениями в интеллектуальном развитии. *Дефектология*. 1984. № 5. С. 15–19.
- 14.Белошистая А. В. Математика и конструирование в 1 классе специальных (коррекционных) образовательных учреждений VII вида : пособие для учителя. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 512 с.
- 15.Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. Москва : Совершенство, 1997. 298 с.
- 16.Бондар В. І. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади : за і проти. *Дефектологія*. 2003. № 3. С. 2–5.
- 17.Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. посіб. Київ : Наш час, 2005. 176 с.
- 18.Вавіна Л. Концептуальні підходи до мовної освіти учнів спеціальних шкіл. *Дефектологія*. 2001. № 3. С. 7–11.
- 19.Вавіна Л. Розвиток зв'язного мовлення учнів допоміжної школи на основі тексту. *Дефектологія*. 1997. № 1 С. 6–10.
- 20.Вавіна Л. Формування в учнів допоміжної школи навичок усного зв'язного мовлення. *Дефектологія*. 1998. № 1, 3. С. 23–26, С. 27–31.
- 21.Вавіна Л. С. Компенсаторно-розвивальні функції змісту освіти з рідної мови учнів зі складним дефектом. Київ : ВО Укрфітосоціоцентр: БФ «Візаві», 2001. 58 с.
- 22.Вавина Л. С. Методические рекомендации по обучению грамоте учащихся I-II отделений вспомогательной школы. Киев : РУМК спецшкол, 1990. 112 с.

23. Ватина Е. В., Журавлёва Н. Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития : методическое пособие. Соликамск, 2012. 68 с.
24. Вилыпанская А. Д. Дефектологическое сопровождение учащихся с задержкой психического развития в условиях системы коррекционно-развивающего обучения. *Дефектология*. 2007. № 2. С. 50–57.
25. Виноградова А. Д., Котова С. А. Особенности образного мышления умственно отсталых детей. *Дефектология*. 1988. № 3. С. 59–64.
26. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Просвещение, 1973. 175 с.
27. Войтко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку : навчально-методичний посібник. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2017. 48 с.
28. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. / под ред. Т. А. Власовой. сост. Т. А. Власова и др. Москва : Педагогика, 1983. Т. 5 : Основы дефектологии. 368 с.
29. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
30. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. Москва : Издательство АПН, 1960. 130 с.
31. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
32. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія : навч. посібник. Київ : Вища школа, 1995. 237 с.
33. Галузьяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка : навчальний посібник. Вінниця : РВВ ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. 200 с.
34. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. Москва : Издательство МГУ, 1985. 45 с.

- 35.Гаяш О. В. Навчально-методичне забезпечення навчання грамоти першокласників з вадами інтелекту згідно з державними стандартами освіти. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. 5(1). С. 57–66.
- 36.Гаяш О. В. Основні аспекти діяльності вчителя-олігофренопедагога в сучасних умовах. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2018. Вип. 12. С. 64–72.
- 37.Герасименко Ю. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей со сложной структурой дефекта. *Актуальные проблемы психологии личности* : сборник научных трудов кафедры психологии образования Института психологии / сост. Н. Н. Васягина. Екатеринбург, 2013. С. 50–53.
- 38.Гладкая В. В. Коррекционные занятия с учащимися с задержкой психического развития: типы, задачи, структура, методика проведения. Саарбрюккен : Другое решение, 2017. 124 с.
- 39.Гладкая В. В. Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении : метод. пособие для учителей-дефектологов. Минск : Зорны верасень, 2008. 112 с.
- 40.Гладких Н. В. Організація індивідуального психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з комплексними порушеннями розвитку : дис. ... к-та пед. наук (доктора філософії) : 13.00.03 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 263 с.
- 41.Гладченко І. В. Методичні аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю. *Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу* : навчально-методичний посібник / О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, А. В. Міненко та ін.; за наук. ред. О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. Київ : ІСП НАПН України, 2016. С. 10–16.

42. Гнездилов М. Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников : пособие для учителей вспомогательных школ. Москва : Учпедгиз, 1947. 135 с.
43. Горбачева Г. Г. Индивидуальный образовательный маршрут как условие осуществления психолого-педагогической коррекции дошкольников с проблемами в развитии. *Дошкольная педагогика*. 2008. № 4. С. 37–38.
44. Гречко Л. М. Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ, 2008. 20 с.
45. Гросс Н. А. Физическая реабилитация детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата. Москва : Советский спорт, 2000. 224 с.
46. Гусева И. В. К вопросу организации комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с отклонениями в интеллектуальном развитии. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2014. Спецвыпуск. № 26. С. 31–35.
47. Даниленко Л. І. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / Л. І. Даниленко, А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін.; за заг. ред. Л. І. Даниленко. 2-ге вид., стер. Київ : ФОП Парашин І. С., 2010. 128 с.
48. Данільченко Є. В. Методика викладання української мови у підготовчому – першому класах спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з вадами розумового розвитку : навчально-методичний посібник для студентів дефектологічного факультету. Слов'янськ, 2012. 108 с.
49. Дети с временными задержками развития / под ред. Т. А. Власовой, М. С. Певзнер. Москва : Педагогика, 1971. 207 с.
50. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. Москва : Педагогика, 1984. 256 с.

- 51.Дефектологічний словник : навчальний посібник / за ред. В. І. Боднаря, В. М. Синьова. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.
- 52.Джуринский А. Н. История педагогики : учеб. пособие для студ. педвузов. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 432 с.
- 53.Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. Вип. 7(1). С. 90–99.
- 54.Дмитрієва І. В., Одинченко Л. К. Розвиток самостійності учнів спеціальної школи як фактору їхньої соціалізації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. Вип. 30. С. 54–59.
- 55.Добровольський С. Формування інтересу до математики в учнів початкових класів допоміжної школи. *Дефектологія*. 2000. № 1. С. 36–38.
- 56.Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе : пособие для учителей. Москва : Просвещение, 1981. 176 с.
- 57.Дутковська Р. В. Психологічні особливості дітей з порушеннями інтелекту, які підлягають індивідуальному навчанню. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. Випуск 28. С. 76–80.
- 58.Дутковська Р. В. Психологічні особливості дітей з комплексними порушеннями, які підлягають індивідуальному навчанню. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015. С. 97–107.*

- 59.Дутковська Р. В. Методика дослідження результатів навчання дітей з порушеннями пізнавальної діяльності, які навчаються індивідуально. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Випуск 24. Том 1. С. 86–90.
- 60.Дутковська Р. В. Сутність індивідуального навчання у загальній педагогіці. *Науковий вісник Чернівецького університету* : збірник наукових праць. Чернівці : Чернівецький національний університет, 2014. Вип. 687. С. 61–67.
- 61.Дутковська Р. В. Корекційна спрямованість індивідуального навчання дітей з інтелектуальною неповносправністю, ускладненою порушенням процесів нейродинаміки. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. / за ред. проф. Т. Степанової. Миколаїв, 2017. № 4(59). С. 189–193.
- 62.Дутковська Р. В. Дослідження реалізації корекційної складової індивідуального навчання дітей з порушеннями пізнавальної діяльності. *Хуманитарни Балкански изследвания*. 2020. Том 4. № 3(9). С. 13–17.
- 63.Дутковська Р. В. До проблеми розробки індивідуальних програм для дітей, які перебувають на індивідуальній чи інклюзивній формі навчання. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих учених, м. Суми, 25-26 квітня 2013 р. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. С. 32–38.
- 64.Дутковська Р. В. Нормативно-правові засади індивідуального навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Комплексний супровід дітей з психофізичними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру* : матеріали III Міжнародної наук.-практ. конф., м. Луганськ, 27-28 квітня 2014 р. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. С. 70–71.
- 65.Дутковська Р. В. Індивідуальний підхід як основа ефективності навчального процесу. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : збірник за підсумками

- звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів : у 3 томах. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. Вип. 13. Т. 1. С. 109.
- 66.Дутковська Р. В. Порушення емоційно-вольової сфери у дітей з дитячим церебральним паралічем як об'єкт корекції. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів : у 3 томах. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. Вип. 14. Т. 1. С. 119–120.
- 67.Дутковська Р. В. Місце інклюзивного та індивідуального навчання в системі освіти. *Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету Імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет Імені Івана Огієнка, 2016. Випуск 7. С. 29–30.
- 68.Дутковська Р. В. Досвід Польщі у використанні інформаційно-комунікативних технологій у роботі з дітьми, які мають особливості розвитку. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю* : тези доповідей XVII Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 22 листопада 2017 р. Київ : Університет «Україна», 2017. Частина 1. С. 283–285.
- 69.Дутковська Р. В. Методи вивчення стану організації індивідуальної форми навчання в Україні. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів : у 3 томах. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. Випуск 19. Т. 1. С. 137–138.
- 70.Егорова Т. В., Родькина Е. В. Социально-педагогическая поддержка семьи ребенка с ограниченными возможностями. *Вестник*

- психосоциальной и коррекционной реабилитационной работы.* 2005. № 3. С. 64–71.
- 71.Еременко И. Г. Олигофренопедагогика. Киев : Вища школа, 1985. 328 с.
 - 72.Еременко И. Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. Киев : Радянська школа, 1972. 130 с.
 - 73.Єременко І. Г., Турчинська В. Є. Готовність розумово відсталих дітей до навчання в допоміжній школі. Київ : Радянська школа, 1981. 104 с.
 - 74.Зайченко І. В. Педагогіка : підручник для педагогічних ВНЗ (доп. МОН України). 2-е вид. Київ : Освіта України, КНТ, 2008. 528 с.
 - 75.Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. Москва : Издательство АПН РСФСР, 1960. 430 с.
 - 76.Захарова Н. В. Інклюзивне та індивідуальне навчання учнів з легкою розумовою відсталістю : методичний посібник. Чернівці, 2010. 152 с.
 - 77.Земш М. Б. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учебно-методический комплекс. Орехово-Зуево, 2008. 79 с.
 - 78.Земш М. Б. Практикум «Методы социально-педагогических исследований» : учебно-методическое пособие. Москва : Издательский Дом «Академия Естествознания», 2012. 80 с.
 - 79.Ілляшенко Т. Д., Бастун Н. А., Сак Т. В. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання : навч. посіб. Київ : ІЗМН, 1997. 128 с.
 - 80.Ілляшенко Т. Д., Стадненко Н. М. Аномальна дитина в школі : навч.-метод. посібник. Київ : ІСДО, 1995. 120 с.
 - 81.Інструктивно-методичний лист «Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». *Інформаційний збірник та коментарі міністерства освіти і науки, молоді та спорту України.* 2012. № 17–18. С. 7–14.
 - 82.Ипполитова М. В., Бабенкова Р. Д., Мастюкова Е. М. Воспитание детей с церебральным параличом в семье : Книга для родителей. 2 изд., перераб. и доп. Москва : Просвещение, 1993. 64 с.

83. Казанская В. Г., Колпакова А. Н. О психолого-педагогическом сопровождении самоактуализации личности в образовательном пространстве. *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*. 2013. № 3. С. 28–38.
84. Капранова В. А. История педагогики : учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Новое знание, 2005. 240 с.
85. Капустин А. И. Наглядное обучение и проблема развития умственно отсталых учащихся в истории олигофренопедагогики. *Дефектология*. 1991. № 2. С. 61–66.
86. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков : кн. для учителей. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1994. 223 с.
87. Кисличенко В. А., Конопляста С. Ю. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення : монографія. Миколаїв : Іліон, 2016. 218 с.
88. Ключкова Е. В. Введение в физическую терапию: реабилитация детей с церебральным параличом (ДЦП) и другими двигательными нарушениями неврологической природы. Москва : Теревинф, 2016. 288 с.
89. Ключкова Е. В. Церебральный паралич. Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства, 2002. 13 с.
90. Князева Т. Н. Индивидуальный образовательный маршрут ребенка как условие осуществления психолого-педагогической коррекции младших школьников с ЗПР. *Коррекционная педагогика*. 2005. № 1. С. 62–66.
91. Кобильченко В. В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору. Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 367 с.
92. Козьявкин В. И., Шестопалова Л. Ф., Подкорытов В. С. Детские церебральные параличи. Медико-психологические проблемы. Львів : НВФ «Українські технології», 1999. 143 с.

93. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
94. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка : (Роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности ребенка). Москва : Педагогика, 1973. 143 с.
95. Королько Н. І. Формування у розумово відсталих школярів умінь розв'язувати прості арифметичні задачі. *Дефектологія*. 1996. № 2. С. 16–20.
96. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Б. П. Пузанов, В. И Селиверстов, С. Н. Шаховская, Ю. А. Костенкова; под ред. Б. П. Пузанова. Москва : Академия, 1998. 144 с.
97. Кравченко Р. І. Проблеми виховання в сім'ї дітей з інтелектуальною недостатністю. *Дефектологія*. 2004. № 2. С. 42–46.
98. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка : підручник. Київ : Знання, 2007. 447 с.
99. Кулик О. О., Фінько Г. М., Шнайдер В. І. Організація індивідуального навчання : методичні рекомендації. Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. 140 с.
100. Кушнер Ю. З. Методология и методы педагогического исследования (учебно-методическое пособие). Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2001. 66 с.
101. Куц К. Г. Засвоєння арифметичних понять учнями початкових класів допоміжної школи. Київ : Радянська школа, 1966. 158 с.
102. Лапшин В. А., Пузанов Б. П. Основы дефектологи : учеб. пособие для ст-тов пед. ин-тов. Москва : Просвещение, 1990. 143 с.
103. Ларионова С. О. Психологическое сопровождение вторичной профилактики девиантности у младших школьников с задержкой психического развития : методические рекомендации. Екатеринбург : Ажур, 2016. 232 с.

104. Латышина Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли) : учеб. пособие. Москва : Гардарики, 2002. 603 с.
105. Лебединская К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития. *Дефектология*. 2006. № 3. С. 15–28.
106. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2003. 144 с.
107. Левицький В. Е. Збагачення лексичного запасу учнів молодших класів з порушеннями розумового розвитку зображувальними засобами на уроках мови та читання. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2018. Вип. 12. С. 178–188.
108. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч. метод. посібник. 4-те вид. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 190 с.
109. Левченко И. Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 192 с.
110. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учебное пособие. Донецк : Лебідь, 2002. 327 с.
111. Лист МОН України №1/9-485 від 06.08.2018 р. «Організаційно-методичні засади освітнього процесу у спеціальних закладах освіти в 2018/2019 навчальному році». URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/organizacijno-metodichni-zasadi-osvitnogo-procesu-u-specialnih-zakladah-osviti-v-20182019-navchalnomu-roci> (дата звернення: 15.11.2018).
112. Лубовский В. И. Современные проблемы диагностики задержки психического развития. *Психологическая наука и образование*. 2012. № 1. С. 1–5.

113. Лурия А. Р. Умственно отсталый ребенок: Очерки изучения особенностей высш. нервной деятельности детей-олигофренов. Москва : Издательство АПН РСФСР, 1960. 203 с.
114. Любченко В. П. Навчання грамоти в допоміжній школі : посібник для вчителя. Київ : Радянська школа, 1954. 112 с.
115. Любченко В. П. Практичні граматичні вправи в 2-4 класах допоміжної школи. Київ : Радянська школа, 1963. 88 с.
116. Любченко В. П. Робота над реченням у 1 та 2 класах допоміжної школи. Київ, 1950. 21 с.
117. Любченко В. П. Робота над розвитком письмової мови в 3-4 класах допоміжної школи. Київ : Радянська школа, 1956. 58 с.
118. Любченко В. П. Уроки читання в молодших класах допоміжної школи. Київ : Радянська школа, 1956. 107 с.
119. Мазалова М. А., Уракова Т. В. История педагогики и образования : пособие для сдачи экзамена. Москва : Высшее образование, 2006. 192 с.
120. Максимюк С. П. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2005. 667 с.
121. Маллер А. Р. Педагог и семья ребенка-инвалида (некоторые вопросы педагогической этики). *Психология семьи и больной ребенок* : учеб. пособие для студ. вузов : хрестоматия / сост. И. В. Добряков, О. В. Защирина. Санкт-Петербург : Речь, 2007. С. 87–92.
122. Мамайчук И. И. Динамика некоторых видов познавательной деятельности у детей с церебральным параличом. *Дефектология*. 1976. № 3. С. 27–33.
123. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 400 с.
124. Мастюкова Е. М. О развитии познавательной деятельности у детей с церебральным параличом. *Дефектология*. 1973. № 6. С. 24–29.

125. Мاستюкова Е. М., Переслени Л. И., Певзнер М. С. Исследование структуры интеллектуальных нарушений у детей с церебральным параличом. *Дефектология*. 1989. № 4. С. 15–19.
126. Матвеева М. П., Миронова С. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, 2005. 164 с.
127. Мелешко В. Организация индивидуального обучения детей с особенностями в развитии. *Социальная педагогика*. 2004. № 3. С. 86–87.
128. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника : избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1989. 224 с.
129. Мерсиянова Г. Н. Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы. Київ : Радянська школа, 1985. 80 с.
130. Мершон Б. Л., Хилько А. А. Некоторые вопросы методики математики во вспомогательной школе. Москва : Просвещение, 1968. 192 с.
131. Методика навчання учнів 1-4-х класів спеціальної школи : навчальний посібник / за ред. О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс», 2011. 312 с.
132. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.
133. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. 204 с.
134. Миронова С. П. Педагогические технологии в обучении детей с нарушениями познавательной деятельности. *Культурогенезные функции дошкольного и специального образования: развитие*

- инновационных моделей* : сборник научных статей / отв. ред. Т. Н. Семенова. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. унт, 2017. С. 123–125.
135. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія. Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. 304 с.
 136. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвєєва М. П. Основи корекційної педагогіки : навчальний посібник / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.
 137. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. Москва : Просвещение, 1969. 280 с.
 138. Мухин К. Ю., Петрухин А. С., Глухова Л. Ю. Эпилепсия. Атлас электроклинической диагностики. Москва : Альварес Паблишинг, 2004. 440 с.
 139. Навчальна програма з математики для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей із затримкою психічного розвитку / укладач: Л. І. Прохоренко. URL: <http://brusyliv.osv.org.ua/dlya-ditej-iz-zatrimkoju-psihichnogo-rozvitku-zpr-15-09-14-19-10-2020/> (дата звернення: 17.10.2019).
 140. Навчальна програма з літературного читання для 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей із затримкою психічного розвитку з навчанням українською мовою / укладачі: І. М. Омельченко, Т. Ф. Марчук. URL: <http://brusyliv.osv.org.ua/dlya-ditej-iz-zatrimkoju-psihichnogo-rozvitku-zpr-15-09-14-19-10-2020/> (дата звернення: 17.10.2019).
 141. Навчальні програми з математики для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату / укладачі: Л. С. Торба, Л. Ф. Радченко. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z->

- [osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekijni-programi/dlya-ditej-z-porushennyami-oporno-ruhovogo-aparatu](https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekijni-programi/dlya-ditej-z-porushennyami-oporno-ruhovogo-aparatu) (дата звернення: 25.10.2019).
142. Навчальні програми з математики для підготовчого, 1-5 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей / укладач: Н. В. Королько. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekijni-programi/dlya-ditej-z-porushennyami-intelektualnogo-rozvitku> (дата звернення: 28.09.2019).
143. Навчальні програми з української мови для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату / укладач: Л. І. Трофименко. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekijni-programi/dlya-ditej-z-porushennyami-oporno-ruhovogo-aparatu> (дата звернення: 25.10.2019).
144. Навчальні програми з української мови для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей / укладач: А. М. Висоцька. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekijni-programi/dlya-ditej-z-porushennyami-intelektualnogo-rozvitku> (дата звернення: 28.09.2019).
145. Назарова Н. М. Специальная педагогика: история развития научного знания и подготовка педагогических кадров : монография. Москва : Спутник, 2009. 159 с.
146. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе : пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов. пед. ин-тов / под ред. В. В. Воронковой. Москва : Школа-Пресс, 1994. 416 с.

147. Овчарова А. П. Понятие «Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста» как педагогическая категория. *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*. 2012. № 4. С. 70–78.
148. Омельченко І. М. Технологія формування спілкування дітей із затримкою психічного розвитку : навчально-методичний посібник. Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 133 с.
149. Основы специальной дидактики / под ред. И. Г. Еременко. Киев : Радянська школа, 1986. 201 с.
150. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж. И. Шиф. Москва : Просвещение, 1965. 342 с.
151. Певзнер М. С., Лубовский В. И. Динамика развития детей-олигофренов. Москва : Издательство АПН РСФСР, 1963. 221 с.
152. Перова М. Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида : учеб. для студ. дефект. фак. педвузов. 4-е изд., перераб. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 408 с.
153. Перова М. Н., Эк В. В. Методика обучения элементам геометрии в специальной (коррекционной) образовательной школе VIII вида. Москва : Классикс Стил, 2005. 176 с.
154. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 160 с.
155. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студентов педагогических вузов. В 2-х книгах. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. Книга 1. Общие основы. Процесс обучения. 576 с.
156. Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0009-03> (дата звернення: 15.11.2018).

157. Положення про навчально-реабілітаційний центр. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0034-98> (дата звернення: 26.11.2017)
158. Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93> (дата звернення: 15.11.2017).
159. Польшина М. А. Технологии психолого-педагогического сопровождения в инклюзивной школе. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016. Т. 20. С. 66–70.
160. Прикладна корекційна психопедагогіка: олігофренопедагогіка : навчальний посібник. 2-ге вид., перер та доповн. / за ред. О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс», 2017. 600 с.
161. Програми з математики для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей (помірна, тяжка, глибока розумова відсталість) : підготовчий, 1-4 класи / укладачі: Н. В. Волнянська, Ю. М. Юр'єва, Г. П. Засуха. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi/dlya-ditej-z-pomirnoyu-rozumovoyu-vidstalistyu> (дата звернення: 23.09.2019).
162. Програми з української мови для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з помірною розумовою відсталістю : підготовчий, 1-4 класи / укладач: Л. С. Вавіна. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi/dlya-ditej-z-pomirnoyu-rozumovoyu-vidstalistyu> (дата звернення: 11.09.2019).
163. Прокопьев И. И. Избранные лекции по педагогике : учеб. пособие. В 3 ч. Гродно : ГрГУ, 2000. Ч. 3 : Дидактика. 138 с.

164. Прохоренко Л. І. Дитина із труднощами у навчанні. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 48 с.
165. Прохоренко Л. І. Психологія саморегуляції школярів із затримкою психічного розвитку : монографія. Чернівці : Букрек, 2016. 464 с.
166. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка : пособие для учителя-дефектолога / под ред. Л. М. Шипицыной. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 528 с.
167. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та затримкою психічного розвитку : посібник / Л. С. Вавіна та ін. ; за ред. Л. С. Вавіної. Київ : АТОПОЛ, 2011. 178 с.
168. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та розумового розвитку : посібник / Л. С. Вавіна та ін. ; за ред. Л. С. Вавіної. Київ : АТОПОЛ, 2010. 242 с.
169. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». 3-е изд., перероб. и доп. Москва : Просвещение, 1986. 192 с.
170. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції. Київ : Актуальна освіта, 2005. 246 с.
171. Сак Т. В., Марчук Т. Ф., Прохоренко Л. І. Дитина із затримкою психічного розвитку. *Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами* : Серія «Інклюзивна освіта» / за заг. ред. А. А. Колупасової. Київ : ТОВ ВПЦ «Літопис –ХХ», 2010. Книга 2. 39 с.
172. Селецкий А. И. Психопатология детского возраста. Киев : Вища школа, 1987. 295 с.
173. Семенова К. А., Мастюкова Е. М., Смуглин М. Я. Клиника и реабилитационная терапия детских церебральных параличей. Москва : Медицина, 1972. 328 с.

174. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка, Олігофренопедагогіка : підручник. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 238 с.
175. Синьов В. М. Розумова відсталість як педагогічна проблема : навч. посібник. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 118 с.
176. Синьов В. М., Коберник Г. М. Основи дефектології : навч. посібник. Київ : Вища школа, 1994. 143 с.
177. Синьов В. М. Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини : підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.
178. Скалкова Я. Методология и методы педагогического исследования. Москва : Педагогика, 1989. 219 с.
179. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований : (В помощь начинающему исследователю). Москва : Педагогика, 1986. 150 с.
180. Солодовникова Т. В. Генезис понятия «Педагогическое сопровождение». *Известия ВГПУ*. 2014. № 1. С. 38–43.
181. Спеціальна методика викладання математики в допоміжній школі : курс лекцій / уклад. : О. В. Гаврилов, О. М. Ляшенко. Кам'янець-Подільський : ПП Пантюк С.Д., 2004. Ч. 1. 272 с.
182. Спеціальна методика викладання математики в допоміжній школі : курс лекцій / уклад. : О. В. Гаврилов, О. М. Ляшенко, Н. І. Королько. Кам'янець-Подільський : Мошинський В. С., 2006. Ч. 2. 432 с.
183. Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Обухівська А. Г. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів. Видання друге, перероблене і доповнене. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2006. 36 с.
184. Стадненко Н. М., Матвєєва М. П., Обухівська А. Г. Нариси з олігофренопсихології : навч. посібник / за заг. ред. Н. М. Стадненко. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. 200 с.

185. Стребелева Е. А., Закрепина А. В. Современные формы помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. *Дефектология*. 2005. № 1. С. 3–10.
186. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.) : монографія. Київ : Вид-во Паливода А.В., 2005. 326 с.
187. Супрун М. О. Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина ХІХ – перша половина ХХ століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ, 2008. 32 с.
188. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1988. 175 с.
189. Ткачева В. В. К вопросу о создании системы психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. *Дефектология*. 1999. № 3. С. 30–36.
190. Ткачева В. В. Консультирование семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2004. № 2. С. 81–86.
191. Ткачева В. В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. *Дефектология*. 1998. № 4. С. 3–9.
192. Ульянова Т. К. Методика викладання української мови в допоміжній школі : навчальний посібник. Київ : КДПІ, 1984. 121 с.
193. Ульянова Т. К. Методика преподавания грамматики и развития речи учащихся вспомогательной школы. Киев : КГПИ, 1990. 94 с.
194. Ускова С. А. Сопровождение как базовая категория современной педагогики: теоретическое обоснование. *Человек и Образование*. 2013. № 2. С. 84–88.
195. Финни Н. Р. Ребенок с церебральным параличом. Помощь, уход, развитие : Книга для родителей. Москва : Теревинф, 2018. 336 с.

196. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. 3-тє вид., стереотип. Київ : Академвидав, 2009. 560 с.
197. Фомічова Л. І. Мова, мовлення та когнітивні процеси на ранніх етапах корекційного впливу. *Актуальні питання сурдопедагогіки* : Збірник наукових праць / за ред. Л. І. Фомічової. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. С. 196–207.
198. Фридман Л. М., Пушкина Т. А., Каплунович И. Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. Москва : Просвещение, 1988. 207 с.
199. Футер Д. С. Заболевания нервной системы у детей. 2-е, изд., испр. и доп. Москва : Медицина, 1965. 556 с.
200. Харламов И. Ф. Педагогика : учебное пособие. 4-е изд., перераб. и доп. Москва : Гардарики, 2007. 519 с.
201. Шевцов А. Г. Ортопедагогіка як нова спеціалізація підготовки фахівців з корекційної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія : Соціально-педагогічна. 2011. Вип. 17(1). С. 186–193.
202. Шеремет М. К., Бикова А. М. Особливості формування орфографічних навичок в учнів 3-4 класів з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2011. Вип. 17. С. 283–285.
203. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. 2-е изд., перераб. и дополн. Санкт-Петербург : Речь, 2005. 477 с.
204. Шипицына Л. М., Мамайчук И. И. Детский церебральный паралич. Санкт-Петербург : Издательство «Дидактика Плюс», 2001. 272 с.
205. Шипицына Л. М., Мамайчук И. И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие

- для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 368 с.
206. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание. Москва : Академия, 2003. 432 с.
207. Шульженко Д. І. Психологічні умови включення розумово відсталих учнів у середовище інклюзивної школи. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія : Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 19(2). С. 222–229.
208. Шульман Э. А. Методологический аппарат исследований. *Советская педагогика*. 1988. № 11. С. 43–48.
209. Эк В. В. Обучение математике учащихся младших классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида : пособие для учителя. 2-е изд., перераб. Москва : Просвещение, 2005. 221 с.
210. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
211. Яковлева И. М. Обучение сложению и вычитанию многозначных чисел в специальной (коррекционной) школе VIII вида. *Дефектология*. 2001. № 6. С. 29–34.
212. Ярмаченко Н. Д. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 1986. 544 с.
213. Educational Assessment / M. F. O'Reilly et al. *Handbook of Assessment in Persons with Intellectual Disability* / ed. by J. L. Matson. San Diego, CA : Elsevier, 2007. P. 141–161.
214. Fox G., Halliwell M. Supporting Literacy and Numeracy : A Guide for Learning Support Assistants. London : David Fulton Publishers, 2000. 112 p.
215. Halliwell M. Supporting Children with Special Educational Needs. A Guide for Assistants in Schools and Pre-schools. London : David Fulton Publishers, 2003. 119 p.

216. Harris J. C. Intellectual Disability: Understanding its Development, Causes, Classification, Evaluation, and Treatment. New York, NY : Oxford University Press, 2006. 429 p.
217. Information and Communication Technology for Inclusion. Developments and Opportunities for European Countries / ed. by Amanda Watkins, European Agency for Development in Special Needs Education. European Agency for Development in Special Needs Education, 2013. 42 p.
218. McLaughlin J. A., Lewis R. B. Assessing Students with Special Needs. 5th Ed. Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall, Inc., 2001. 646 p.
219. Ndaji F., Tymms P. The P scales: Assessing the Progress of Children with Special Educational Needs. Chichester, West Sussex : Wiley-Blackwell, 2010. 198 p.
220. Obi S. Curriculum-Based Assessment: The Most Effective Way To Assess Students With Disabilities. *Current Issues and Trends in Special Education: Identification, Assessment and Instruction* / ed. by F. E. Obiakor, J. P. Bakken, A. F. Rotatori. Wagon Lane, Bingley : Emerald, 2010. P. 87–97.
221. Pierangelo R., Giuliani G. Teaching in a Special Education Classroom : A Step-by-Step Guide for Educators. Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 2008. 102 p.
222. Westwood P. Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs. Strategies for the Regular Classroom. 4th Ed. London : Routledge, 2003. 245 p.
223. Włodarczyk K. Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w aktywizacji osób niepełnosprawnych. Warszawa : Fundacja Aktywizacja, 2013. 64 s.

ДОДАТКИ

Додаток А.

Анкетування з метою вивчення сучасного стану

індивідуального навчання в Україні

1. Яка кількість дітей навчається на ІН у вашому регіоні?
2. Де організовується ІН (в домашніх умовах, в індивідуальному шкільному приміщенні, інше)
3. Чи бувають випадки, коли дитина навчаючись на ІН періодично відвідує школу та працює з усіма учнями класу. Опишіть причини, які слугують цьому.
4. З якими проблемами у розвитку навчаються діти на ІН у вашому регіоні:
 - ІП;
 - ЗПР;
 - спектр аутизму;
 - порушення опорно-рухового апарату;
 - порушення мовлення;
 - розлади емоційно-вольової сфери;
 - соматичні захворювання;
 - інше
5. За якими програмами навчаються діти на ІН?
6. Чи мають спеціальну освіту вчителі, які навчають дітей з порушеннями психофізичного розвитку на ІН?
7. Чи передбачаються в інваріантній частині навчальної програми корекційні заняття (ЛФК, логопедичні заняття, психокорекційні заняття, інші) з дітьми з психофізичними порушеннями на ІН
8. Чи забезпечені школи спеціалістами, які проводять такі заняття (вчитель ЛФК, логопед, спеціальний психолог, інші)

9. Як оцінюються учні ІН?
10. Чим відрізняється система оцінювання учнів ІН з психофізичними вадами від учнів класно-урочної системи навчання?
11. Чи відповідають знання дітей ІН початковій програмі за якою вони навчаються?
12. Чи існує помітка в дипломі, додатку, що дитина навчається на індивідуальній формі навчання?
13. Який диплом отримує дитина з психофізичними вадами на ІН?
14. Як відрізняється кількість годин яка виділяється на навчальні предмети на ІН?
15. Яка робота проводиться з батьками дітей ІН?
16. Чи застосовує вчитель певні заходи щодо створення спеціальних умов для дітей з психофізичними вадами на ІН (н-д: бесіда з батьками щодо покращення освітлення для дітей з порушеннями зору)? Наведіть приклади кількох таких заходів
17. Як директор, завуч контролює роботу вчителів ІН?
18. Як переживають діти ІН ізоляцію від колективу Якими є наслідки такої ізоляції?
19. Чи реалізують себе учні після закінчення школи ?Яким чином це здійснюється (навчання у ВУЗі, робота, сім'я)?
20. Чи ефективною є організація сучасної ІН?
21. Чи існує на вашу думку альтернатива ІН, яка підходить саме цій категорії дітей?

Додаток Б

Анкета для вчителі індивідуального навчання, які працюють з дітьми з ООП

1. Ваша освіта за дипломом.
2. Назвіть повний психолого-педагогічний висновок та клас дітей молодших класів індивідуальної форми навчання з якими Ви працюєте?
3. Яка програма знаходиться в основі календарно-тематичного планування у роботі з цими дітьми.
4. Чи індивідуалізуєте Ви програму враховуючи конкретні можливості дитини при складанні календарно-тематичного планування? Опишіть яким чином Ви це здійснюєте?
5. Якщо в дитини комплексні порушення у розвитку чи застосовуєте Ви дві програми? Яким чином поєднуєте їх? (Наведіть приклад з календарно-тематичного планування.) Яка програма виступає основною?
6. Які предмети включені в індивідуальний навчальний план Ваших дітей?
7. Скільки виділяється годин на кожен предмет в індивідуальному навчальному плані Вашої дитини на тиждень (н-д: математика - ...год. та ін.) і скільки всього годин на тиждень.
8. Чи впливає зменшення годин у зв'язку з індивідуальним навчанням на якість засвоєння навчального матеріалу?
9. Чи встигають діти засвоїти навчальний матеріал згідно програми?
10. Чи доводилось Вам вносити корективи в календарно-тематичне планування зі збільшенням годин на додаткову корекцію, закріплення, повторення навчального матеріалу, оскільки Ви помічали, що дитина не справляється із засвоєнням знань, умінь, навичок і відповідно не може продовжувати навчання далі. Назвіть основні причини цього явища.
11. Чи включаються в інваріантну частину навчального плану корекційна складова? Які корекційні заняття проводяться з Вашими дітьми? Хто їх проводить? Скільки годин на них виділяється?

12. Якими критеріями оцінювання Ви користуєтесь?
13. Чи враховуєте індивідуальні особливості дітей при оцінюванні. Наведіть приклад.
14. Чи змінюється психічний стан дитини індивідуальної форми навчання у зв'язку з ізоляцією від ровесників?
15. Чи впливають психологічні фактори, поведінка дитини на навчальний процес? Яким чином?
16. Яка мотивація до навчання до навчання у дітей з якими Ви працюєте?
17. Чи здатні діти індивідуальної форми навчання з особливостями у розвитку проявляти творчий потенціал, інтерес у процесі навчання?
18. Якими Ви бачите майбутнє цих дітей? Чи здатні вони засвоїти певну професію? Яку? Реалізувати себе в особистому житті?
19. Назвіть переваги та недоліки індивідуальної форми навчання?
20. Чи можна назвати індивідуальну форму навчання ефективною?
21. Які Ваші пропозиції по вдосконаленню індивідуальної форми навчання.
22. На які запитання, що стосуються індивідуального навчання Ви б хотіли отримати відповіді.

Додаток В

Анкета для батьків дітей індивідуальної форми навчання

1. Які особливості Вашої дитини перешкоджають загальному навчанню (тобто навчанню у звичайному класі поряд з іншими дітьми)?
2. Чи задоволені Ви процесом навчання своєї дитини? Якщо ні, напишіть чим не задоволені.
3. Ваша дитина займається в школі чи вдома?
4. Окрім звичайних уроків чи проводять з Вашою дитиною корекційні заняття (логопедичні заняття, заняття з психологом, дефектологом, вчителем лікувальної фізкультури)?
5. Хто допомагає Вашій дитині виконувати домашні завдання?
6. Як Ви розвиваєте дитину вдома?
7. Як проводить дитина вільний час?
8. Чи відвідує дитина позашкільні заклади освіти (музичну, художню, спортивну школу, гуртки за інтересами (шиття, бісер, вишивання) тощо)?
9. Яке захоплення у вашої дитини?
10. Чи спілкується Ваша дитина з однолітками? Де це відбувається?
11. Якщо не спілкується, або мало спілкується, то як це впливає на дитину?
12. Що Вас хвилює в поведінці Вашої дитини?
13. Ким ви бачите свою дитину по закінченню школи?
14. Що або хто найбільш позитивно впливає на вашу дитину і що (хто) негативно?
15. Якщо ви б могли щось змінити в навчанні та повсякденному житті Вашої дитини що б Ви змінили?

Додаток Г

Результати обчислення за методом t-критерію Стюдента

Емпіричне значення:

$$t_{\text{емп}} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{n_1 \cdot D_x + n_2 \cdot D_y}} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2} \cdot (n_1 + n_2 - 2)}$$

де $\bar{x}$ і $\bar{y}$ – вибіркові середні двох вибірок; D_x і D_y – вибіркові дисперсії.

Критичне значення:

$$t_{\text{кр}} = (p, n_1 + n_2 - 2)$$

для відповідного рівня значущості p і для відповідного ступеня свободи r , яким вважають суму обсягів порівнюваних вибірок, зменшену на дві одиниці:

$$r = n_1 + n_2 - 2.$$

Якщо $t_{\text{емп}} \geq t_{\text{кр}}$, то відмінності між середніми значеннями порівнюваних вибірок є статистично значущими на заданому рівні значущості.

Експериментальна група

№	Результати засвоєння навчальної програми до експерименту (бали)	Результати засвоєння навчальної програми після експерименту (бали)
1	3	5
2	4	8
3	3	5
4	2	6
5	1	4
6	5	9
7	5	9

8	4	9
9	5	10
10	4	8
11	4	9
12	4	10
13	3	5
14	2	4
15	2	5
16	2	5
17	3	6
18	5	12
19	5	11
20	3	11
21	6	11
22	7	12
23	6	14
24	8	14
25	8	13
26	6	11
27	7	12
28	9	13
29	10	14
30	7	11
31	6	12
32	6	13

33	11	16
34	13	19
35	15	23
Сумма	212	339

$$\bar{x} = 6,06$$

$$\bar{y} = 9,69$$

$$D_x = 10,06$$

$$D_y = 18,06$$

$$t_{\text{емп}} = 3,99$$

$$t_{\text{кр}}(0,01; 35+35-2) = (0,01; 68) = 2,66$$

$$t_{\text{емп}} > t_{\text{кр}} = 3,99 > 2,66$$

$$t_{\text{кр}}(0,001; 35 + 35 - 2) = (0,001; 68) = 3,46$$

$$t_{\text{емп}} > t_{\text{кр}} = 3,99 > 3,46$$

Отже, перевірка в експериментальній групі засвідчила позитивні зміни, які є статистично значущими

Контрольна група

№	Результати засвоєння навчальної програми до експерименту (бали)	Результати засвоєння навчальної програми після експерименту (бали)
1	2	2
2	1	2
3	2	2
4	2	1
5	4	4
6	5	5
7	5	4
8	3	3

9	4	4
10	5	5
11	5	4
12	3	4
13	3	3
14	3	2
15	4	4
16	4	4
17	4	5
18	5	4
19	5	5
20	5	7
21	6	4
22	7	7
23	6	6
24	7	7
25	7	6
26	9	9
27	8	9
28	6	6
29	7	6
30	8	9
31	12	12
32	11	11
33	15	15

Сумма	183	181
-------	-----	-----

$$\bar{x} = 5,54$$

$$\bar{y} = 5,48$$

$$D_x = 8,85$$

$$D_y = 9,40$$

$$t_{\text{емп}} = 0,08$$

$$t_{\text{кр}}(0,01; 33+33-2) = (0,01; 64) = 2,66$$

$$t_{\text{емп}} < t_{\text{кр}} = 0,08 < 2,66$$

$$t_{\text{кр}}(0,001; 33+33-2) = (0,001; 64) = 3,46$$

$$t_{\text{емп}} < t_{\text{кр}} = 0,08 < 3,46$$

Отже, перевірка засвідчила, що зміни в контрольній групі є статистично не значущими.

Експериментальна група

№	Результати сформованості навчальної діяльності до експерименту(бали)	Результати сформованості навчальної діяльності після експерименту (бали)
1	1	3
2	2	4
3	2	3
4	2	4
5	2	6
6	3	5
7	3	5
8	3	6
9	4	8
10	2	7
11	1	4

12	1	4
13	2	7
14	3	8
15	4	8
16	3	6
17	2	6
18	3	5
19	3	4
20	3	8
21	3	7
22	3	6
23	3	6
24	4	8
25	4	8
26	5	8
27	5	8
28	5	8
29	6	8
30	6	8
31	7	9
32	7	9
33	7	11
34	10	12
35	8	12
Сумма	132	239

$$\bar{x} = 3,77$$

$$\bar{y} = 6,83$$

$$D_x = 4,40$$

$$D_y = 5,11$$

$$t_{\text{емп}} = 5,78$$

$$t_{\text{кр}}(0,01; 35+35-2) = (0,01; 68) = 2,66$$

$$t_{\text{емп}} > t_{\text{кр}} = 5,78 > 2,66$$

$$t_{\text{кр}}(0,001; 35+35-2) = (0,001; 68) = 3,46$$

$$t_{\text{емп}} > t_{\text{кр}} = 5,78 > 3,46$$

Отже, перевірка в експериментальній групі засвідчила позитивні зміни, які є статистично значущими.

Контрольна група

№	Результати сформованості навчальної діяльності до експерименту(бали)	Результати сформованості навчальної діяльності після експерименту (бали)
1	2	3
2	1	1
3	2	2
4	2	3
5	3	2
6	2	1
7	3	2
8	3	2
9	2	3
10	4	4
11	2	1
12	1	1
13	2	2

14	3	3
15	3	3
16	4	4
17	2	2
18	3	3
19	3	2
20	3	3
21	3	3
22	4	4
23	3	3
24	4	4
25	4	4
5	5	5
27	5	5
28	6	6
29	7	8
30	7	6
31	7	7
32	9	7
33	8	8
Сумма	122	117

$$\bar{x} = 5,69$$

$$\bar{y} = 4,54$$

$$D_x = 3,97$$

$$D_y = 3,82$$

$$t_{\text{емп}} = 0,30$$

$$t_{\text{кр}}(0,01; 33+33-2) = (0,01; 64) = 2,66$$

$$t_{\text{емп}} < t_{\text{кр}} = 0,30 < 2,66$$

$$t_{\text{кр}}(0,001; 33+33-2) = (0,001; 64) = 3,46$$

$$t_{\text{емп}} < t_{\text{кр}} = 0,08 < 3,46$$

Перевірка засвідчила, що зміни в контрольній групі є статистично не значущими.

Отже, порівнявши результати експериментальної та контрольної груп, можемо зробити висновок про достовірність результатів дослідження та ефективність впровадження корекційно-педагогічного супроводу ІН в навчальний процес.

Додаток Г

Анкета для членів команди фахівців

1. Як Ви вважаєте: чи підвищилась якість надання корекційних послуг після введення корекційно-педагогічного супроводу ІН?
2. Що змінилося безпосередньо у Вашій роботі?
3. Чи покращилась робота з батьками?
4. Які результати роботи з батьками Ви помітили?
5. Які проблеми залишились у навчальному процесі після введення корекційно-педагогічного супроводу ІН?
6. Які пропозиції Ви б хотіли внести щодо покращення корекційно-педагогічного супроводу ІН

Додаток Д

Анкетування для експертного оцінювання

1. Як Ви вважаєте: чи підвищилась якість надання корекційних послуг після введення корекційно-педагогічного супроводу індивідуального навчання? В чому це проявлялось?
2. Що змінилось у розробці календарно-тематичного планування, конспектів уроків та іншої документації?
3. Чи відбулись зміни у стосунках «вчитель-учень»?
4. Як змінилась методика викладання предметів?
5. Чи зміцнився взаємозв'язок між членами команди? В чому це проявлялось?
6. Які зміни відбулись у роботі з батьками?
7. Чи підвищилась успішність дітей після введення корекційно спрямованого педагогічного забезпечення індивідуального навчання?
8. Чи підвищився рівень сформованості навчальної діяльності після введення корекційно-педагогічного супроводу?