


**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

До захисту допустити:
Завідувач кафедри

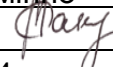

Ю. О. Демидова
«15» грудня 2023 року

**«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ЗДО»**

Кваліфікаційна робота
здобувача вищої освіти другого
(магістерського) рівня вищої освіти
освітньо-професійної програми
«Дошкільна освіта. Логопедія»
Пархоменко Ганни Ігорівни

Науковий керівник:
Фунтікова О. О., доктор
педагогічних наук, професор

Рецензент:
Кузьменко Юлія Анатоліївна,
к. пед. н., доцент кафедри
освіти та управління
навчальним закладом
Класичного приватного
університету м. Запоріжжя

Кваліфікаційна робота захищена
з оцінкою відмінно
Секретар ЕК 
«16» січня 2024 року

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПОЛОЖЕННЯ ПРО ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У ЗДО.....	8
1.1. Категорії дітей з обмеженими можливостями та їх особливі потреби	8
1.2. Сутнісна характеристика поняття психолого–педагогічного супроводу дітей з ООП.....	18
1.3. Складові організаційно-змістовної моделі психолого–педагогічного супроводу дітей з ООП у ЗДО	36
Висновок до розділу 1	51
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО–ПОШУКОВЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВІДУ НА РІВЕНЬ МОВЛЕНЕВОГО ТА ОСОБИСТИСНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ З ЗНМ.....	54
2.1. Психолого–педагогічний супровід дітей з ЗНМ.....	54
2.2. Організація адаптованого освітнього середовища ЗДО для дітей з ЗНМ.....	65
2.3. Оцінка результативності діяльності психолого–педагогічного супроводу дітей з ЗНМ.....	74
Висновок до розділу 2	76
ВИСНОВКИ.....	78
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	81
ДОДАТКИ.....	90

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сьогоднішній день основною метою розвитку суспільства являється повага до різноманіття та ідея толерантності, які можуть забезпечити повноцінну інтеграцію усіх груп населення, включаючи дітей з обмеженими можливостями у соціальний простір. Разом із цим виникає необхідність у розробці нових підходів до навчання та виховання дітей із особливими потребами у загальноосвітніх організаціях, які б були здатні більш повно задовольнити потреби їх розвитку та спростити процеси корекції і реабілітації, а також сформувати адаптовану особистість, яка була б здатна до інтеграції в соціум.

Одним з важливих аспектів особливих освітніх потреб дітей з обмеженими можливостями здоров'я, за визначенням Є. Л. Гончарової та О. І. Кукушкіної, виступає потреба в якісній індивідуалізації навчання, що дозволить забезпечити кожній окремій дитині адекватних особисто для неї темпів та засобів засвоєння знань, надати можливості самостійної продуктивної діяльності, забезпечити градуйованою системою допомоги.

У сучасній країні кількість дітей з інвалідністю та осіб з особливими освітніми потребами щороку зростає. Переважну частину з усіх категорій дітей з особливими освітніми потребами, складають діти з загальним порушенням мовлення.

Для навчання та виховання дітей з особливими потребами найчастіше виступають ЗДО компенсуючого типу. ЗДО компенсуючого (корекційного) типу — це освітня установа для дітей дошкільного віку, які мають обмежені можливості, в якій створені умови для всебічного розвитку, лікування та корекції таких дітей.

Відмінною особливістю ЗДО компенсуючого типу є те, що, крім вихователів з дітьми, працюють педагоги–дефектологи, медичні працівники відповідного профілю, дитячі психологи.

Регулярність занять у спеціальних групах, що об'єднують дітей з рівним рівнем розвитку та схожими відхиленнями, дозволяє цілеспрямовано та поглиблено проводити корекцію дефектів, дисциплінує дітей, дає позитивні результати у підготовці до навчання у школі.

Але цього не достатньо. Дитину з особливими потребами потрібно інтегрувати у середовище з нормотиповими дітьми. Інтегрування дитини з особливими потребами у загальноосвітнє середовище змінює погляди дітей вікової норми на особливих дітей та їхні потреби.

Впровадження інклюзивного навчання у ЗДО виступає ефективним засобом для успішної інтеграції дитини з ООП у соціальне середовище.

Інклюзивне навчання – є освітнім процесом, який забезпечує дитині з обмеженими можливостями навчатись у загальноосвітньому навчальному закладі, де враховуються особливі потреби дитини. Створене таким чином освітнє середовище корисне як для дітей з особливими потребами так і для їх однолітків, що нормально розвиваються, тому що у останніх формуються толерантність та позитивне ставлення до особливих дітей. Саме при умовах інклюзивного навчання у дитини з особливими потребами відбувається становлення та формування позитивного самосприйняття.

В Україні поступово збільшується кількість освітніх закладів, які готові до організованого навчання дітей з особливими потребами, тому що діти з обмеженими можливостями вимагають рівних можливостей із нормотиповими дітьми в отриманні якісної освіти та створенні умов для їх розвитку. Нормативно–правовою базою, що регламентує даний процес інтеграції є: Конституція України, Саламанська декларація, Декларація про права дитини та інші Закони та Положення.

Суттєво ускладнює створення умов для індивідуалізації освітнього процесу в контексті навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами той факт, що на сьогоднішній день у нашій країні не визначено єдиних вимог до організації психолого–педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній організації. Не вистачає нормативно–правової та технічної бази щодо створення умов для організації психолого–педагогічного супроводу.

Ця проблема являється вкрай актуальною на сьогоднішній день та перебуває у стадії інтенсивної розробки та її вивчення.

Ми вважаємо, що при правильній організації адаптованого освітнього середовища, психолого–педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами надасть вагомі результати.

У нашому дослідженні **запроваджено обмеження**: розглядатиметься психолого–педагогічний супровід певної категорії дітей з особливими освітніми потребами– це діти з загальним недорозвитком мовлення(ЗНМ).

Отже, існує протиріччя між необхідністю впровадження психолого-педагогічного супроводу дітей з загальним порушеннями мовлення у ЗДО та відсутністю правового та матеріально–технічного забезпечення для його створення.

Позначеним протиріччям визначається **проблема дослідження**: яким чином може здійснюватись психолого–педагогічний супровід дітей з ЗНМ у ЗДО.

Об'єкт дослідження: процес психолого–педагогічного супроводу дітей з ЗНМ у ЗДО.

Предмет дослідження: зміст та планування процесу психолого-педагогічного супроводу дітей з ЗНМ у ЗДО.

Мета дослідження: Теоритично обґрунтувати та практично перевірити умови, за яких процес психолого–педагогічного супроводу надасть позитивні результати.

Відповідно до мети дослідження сформульовано його **завдання**:

1. Розглянути категорії дітей з обмеженими можливостями та їх особливі потреби;
2. Визначити сутнісну характеристику поняття «психолого–педагогічний супровід»;
3. Розглянути особливості організації психолого–педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами;
4. Обґрунтувати необхідність створення адаптивного освітнього середовища у ЗДО;

5. Оцінити результативність діяльності психолого–педагогічного супроводу дітей з ЗНМ у ЗДО.
6. Оцінити якість організації адаптованого освітнього середовища у ЗДО.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні того, що робота психолого–педагогічного супроводу дитини з ЗНМ у ЗДО буде ефективною лише за умови організації адаптивного освітнього середовища, яке передбачає:

- ❖ реалізацію розроблених програм для корекційно–розвивального навчання дітей з ЗНМ;
- ❖ скоординовану взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу;
- ❖ створення корекційно–розвиваючого середовища;
- ❖ укомплектованість закладу висококваліфікованими фахівцями.

Теоретико-методологічною основою дослідження виступають: концепція впливу на розвиток дитини соціального середовища Л.С.Виготського; концепції гуманістичної педагогіки К. Роджерса, А.Маслоу; концепції психологічного супроводу дітей в освітньому закладі Р. В.Овчарової, М. Р. Битянової; концепція педагогічної підтримки О. С. Газмана; уявлення про освітнє середовище та її структуру В.А. Ясвіна, В.І. Слободчикова, М. Мантенсорі; концепції логопедичного супроводу А.О. Арендарука, В.А. Кисличенко, С.Ю. Коноплястої.

Методи дослідження: для вирішення завдань використовувались наступні методи:

1. Теоретичні–аналіз, систематизація, узагальнення, порівняння.
2. Емпіричні–спостереження, бесіда, аналіз документів, обробка даних.

Етапи дослідження:

Перший етап. Теоретико–аналітичний: проведення аналізу теоретичної і методичної літератури; розробка методологічного апарату.

Другий етап. Конструктивно–методичний: здійснення підбору діагностичних методик для проведення діагностичного обстеження, спрямованого на визначення експериментальної групи дітей з ЗНМ III рівня. Формування критеріїв та показників ефективності умов для всебічного розвитку дітей

з ЗНМ.

Третій етап. Експериментально–узагальнюючий: здійснення експериментальної роботи; обробка і аналіз даних діагностичного експерименту та їх інтерпретація; узагальнення оцінки ефективності створених у ЗДО умов для всебічного розвитку дітей з ЗНМ. Написання висновків та оформлення тексту роботи.

Наукова новизна і теоретична значущість: поглиблено розглянуто поняття психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, під яким слід розуміти створення особливих умов в освітній організації для виявлення та надання ранньої кваліфікованої корекційно-педагогічної допомоги дітям, які мають відхилення у розвитку, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей та особливих освітніх потреб; надано обґрунтування щодо необхідності використання комплексного підходу у психолого–педагогічному супроводі дітей з ООП, що передбачає взаємопов'язану роботу різних фахівців (вчитель–логопед, педагог–психолог, вчитель–дефектолог, музичний керівник, інструктор з фізичного виховання, вихователь).

Практичне значення отриманих результатів: отримані результати можуть використовуватись для моніторингу якості організації адаптивного освітнього середовища у ЗДО компенсуючого типу, або у ЗДО, які працюють в умовах інклюзивної освіти.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПОЛОЖЕННЯ ПРО ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

1.1. Категорії дітей з обмеженими можливостями та їх особливі потреби

На теперішній час в Україні, найчастіше, у психолого–педагогічній літературі використовуються терміни «діти з особливими потребами» та «діти з обмеженими можливостями». Ці терміни використовуються як альтернатива терміну «інвалід», який нещодавно розповсюджувався в усіх засобах масової інформації та законодавчих документах і мав принизливе забарвлення стосовно цих дітей.

Діти з обмеженими можливостями—це поняття, яке охоплює категорію дітей, у яких спостерігаються певні обмеження, через які вони не можуть самостійно здійснювати певні види діяльності. Це поняття характеризується неадекватністю поведінки чи діяльності у порівнянні з нормою, може бути як тимчасовою так і постійною, може прогресувати чи регресувати. Науковці розглядають дитину з обмеженими можливостями як дитину, стан здоров'я якої перешкоджає засвоєнню будь-яких освітніх програм, окрім спеціальних умов навчання та виховання[22].

Це поняття покликане замінити терміни «аномальна дитина», «дитина з відхиленнями в розвитку» та «девіантна дитина», які ідентифікують людину як інваліда, розумово–відсталого та вказують на його ненормальність або неповноцінність. Логічність використання цих термінів можна підтвердити висловлюванням видатного дослідника та дефектолога Л.С. Виготського: «недоліки необхідно шукати не у вродженому дефекті волі чи збочені окремих функцій, але й в середовищі та вихованні, як недолік морального виховання» [11, с.151].

В англо-американському професійному лінгвістичному середовищі термін «інвалідність» має значення handicap (обмеження, порушення). Поняття

інвалідності розглядається з різних точок зору і визначається по-різному в різних професійних сферах, пов'язаних з особами з порушеннями розвитку, таких як медицина, соціологія, соціально-правові дослідження, педагогіка і психологія. Отже, поняття «діти з обмеженими можливостями» дозволяє розглядати цю категорію як дітей з функціональними обмеженнями та нездатних до будь-якої діяльності внаслідок хвороби, відхилень або дефектів розвитку, непристосованості зовнішнього середовища до основних потреб особистості.

Порушення та дефекти розвитку можуть виникнути раптово після нещасного випадку або хвороби, а можуть розвиватися та посилюватися з часом внаслідок тривалого хронічного захворювання, наприклад, під впливом несприятливих факторів довкілля або соціальних засобів[26].

У термінологічному словнику за редакцією В.І.Бондаря запропоноване таке визначення: «... дитина з обмеженими можливостями» – це дитина, яка має суттєві відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, зумовлені вродженими або набутими дефектами і потребує спеціальних умов навчання й виховання» [73, с.25-26].

В.І.Бондар виділяє наступні категорії дітей з обмеженими можливостями:

- ❖ діти з вадами слуху (глухі, ті, що слабочують, оглухлі);
- ❖ діти з вадами зору (сліпі, ті, що слабо бачать, осліплі);
- ❖ діти з порушенням інтелекту;
- ❖ діти з мовленнєвими вадами;
- ❖ діти з порушеннями опорно-рухового апарату;
- ❖ діти зі складною структурою порушень (розумово відсталі глухі та ті, що слабочують, глухі та ті, що слабо бачать, сліпоглухонімі й ін.)[73].

Категорії дітей з обмеженими можливостями за класифікацією О.Р.Малера:

- ❖ дитина з порушеннями функцій опорно-рухового апарату;
- ❖ дитина з порушеннями емоційно-вольової сфери;
- ❖ дитина з порушенням інтелекту;
- ❖ дитина з порушенням функцій опорно-рухового апарату;

- ❖ дитина з затримкою психічного розвитку;
- ❖ дитина з тяжким порушенням мовлення;
- ❖ дитина зі складним недоліком розвитку [47].

Психологічні особливості дитини з обмеженими можливостями залежать від типу захворювань дитини та психологічних особливостей. Поряд із цим, дітям з обмеженими можливостями різною мірою притаманні такі характерні риси:

- ❖ уповільнене сприйняття та обробка різних видів інформації;
- ❖ порушення моторики;
- ❖ проблеми з промовою;
- ❖ особливості психічної діяльності;
- ❖ слабка пізнавальна активність;
- ❖ прогалини в пізнаннях про навколишній світ та міжособистісні відносини;
- ❖ відхилення від норми розвитку особистості[31].

Зважаючи на наше дослідження, більш детально розглянемо категорію дітей з загальним порушенням мовлення.

Дитина з порушенням мовлення, визначається як дитина з ураженням центральної нервової системи та поєднанням мовленнєвих порушень з різними особливостями психічної діяльності. Беручи до уваги тісний взаємозв'язок між розвитком мислення та мовленням дитини, можна зробити висновок, що інтелектуальний розвиток дитини певною мірою залежить від їхнього мовлення. Мовленнєві труднощі можуть призвести до вторинних порушень розумового розвитку[39].

Діти з порушенням мовлення мають цілу низку складних мовленнєвих труднощів, незважаючи на нормальний слух та інтелект, мають порушення у формуванні всіх компонентів мовлення, пов'язаних зі звуковим та змістовним аспектами.

Розглянемо рівні мовленнєвого розвитку дітей з ЗНМ.

Перший рівень мовленнєвого розвитку за Р.Е.Левіной. Мовленнєві засоби дитини обмежені, активний словниковий запас дуже бідний, його основа складається із звуконаслідування, звукових комплексів та незрозумілого белькотіння. Мовлення супроводжується жестами та мімікою. Дитина, що спілкується, використовує одне теж саме лепетання для різних предметів, явищ та дій. При спілкуванні прослідковується заміна назв предметів назвами дій та навпаки. Пасивний словниковий запас більший, ніж активний, але дуже обмежений. Слабке розуміння категорій іменника та дієслова, часу, роду та відмінка. Вимова дифузна. Фонологічний розвиток незрілий. Обмежена здатність розпізнавати та відтворювати складову структуру слів.

Другий рівень мовленнєвого розвитку за Р.Е.Левіной. Коли діти переходять до другого рівня мовленнєвого розвитку, їхня мовленнєва активність зростає. Активний словник розширюється за допомогою предметів побуту та дієслівної лексики. Діти вже можуть використовувати займенники та навіть прості прийменники. У самостійному мовленні дітей зустрічаються непоширені, прості речення. Водночас трапляються серйозні помилки у використанні граматичних конструкцій, якась неузгодженість між прикметниками та іменниками, змішані відмінкові форми тощо. Їхній пасивний словник обмежений, в них не сформований словник предметів зі слів, пов'язаних з роботою дорослих, рослинами та тваринами, але розуміння розмовного мовлення розвинене напроцуд добре. Дитина не знає основних кольорів та їх відтінків. Характерні серйозні порушення структури складів та звукової достатності слів. Діти також відстають у фонологічному аспекті (багато несформованих звуків).

Третій рівень мовленнєвого розвитку за Р.Е.Левіной. Цей рівень має у своїй характеристиці наявність розгорнутої фразової промови, яка містить недорозвинені елементи лексики та граматики, а також мовлення та фонем. Діти, також намагаються використовувати пропозиції зі складними конструкціями. Словниковий запас дитини включає всі частини мови, але при цьому можуть відзначатися неточності у лексичному значенні деяких слів. Можуть спостерігатися перші навички у словоутворенні. Діти з третім рівнем мовленнєвого розвитку мають проблеми з утворенням прикметників від іменників. У той же час

спостерігається кількість граматичних помилок. Також, діти з третім рівнем здатні допускати помилки у вживанні прийменників та у поєднанні прикметників і числівників з іменниками. Вимова звуків характеризується недиференційованістю, а заміни можуть бути нестійкими. Дефекти вимови можуть виражатися як спотворення чи змішування звуків. Вимова слів зі складною структурою складів стає стабільнішим. Діти можуть повторювати три-і чотири складові слова так само, як дорослі, але вони спотворюються в мовному потоці. Розуміння мовлення близьке до норми, але розуміння значення слів, виражених префіксами та суфіксами, погане [42].

Четвертий рівень мовленнєвого розвитку за Т. Б. Філічевої. Цей рівень характеризується легким порушенням компонентів мовленнєвої системи дитини. Диференціація таких звуків: ([т-т'-с-с'], [р-р'-л-л'-ж]тощо) недостатня. Спостерігається специфічне порушення складової структури слів, що проявляється у нездатності дитини пов'язати фонологічний образ слова з його значенням і утримати їх у пам'яті. Недостатня виразність мовлення та чіткість словоформ залишають враження «невиразного» мовлення. Все це показники того, що процес формування фону не завершено. Зберігаються помилки у вживанні суфіксів (збільшувальних, емоційно-відтінкових, зменшувально-пестливих). Діти мають проблеми з утворенням складних слів. Крім того, важко планувати висловлювання та підбирати відповідні мовні засоби. Особливо складними для дітей цієї категорії є складні речення з різними підрядними пропозиціями[77].

Розглянемо норми мовленнєвого розвитку, які представлені у вигляді таблиці.

ВІК ДИТИНИ	МОВЛЕНСЬВІ КОМПЕТЕНЦІЇ
2-3 роки	<p>Слово відділяється від ситуації і набуває самостійного значення. Діти продовжують освоювати назви оточуючих предметів, вчать виконувати прості словесні прохання дорослих в межах видимої наочної ситуації.</p> <p>Кількість слів, що розуміються значно зростає. Удосконалюється регуляція поведінки в результаті звернення дорослих до дитини, який починає розуміти не тільки інструкцію, але й розповідь дорослих. Інтенсивно розвивається активна мова дітей. До 3 років вони засвоюють основні граматичні структури, намагаються будувати прості речення, в розмові з дорослим використовують практично всі частини мови.</p>

3-4 роки	<p>Мова стає більш складною і розгорнутою. Змінюється словниковий склад мови: зростає в порівнянні з іменами іменниками частка дієслів, прикметників та інших частин мови. Довжина пропозицій збільшується, з'являються складні речення. За допомогою цих розмов дитина утримує в пам'яті поставлені перед собою цілі, будує нові плани, обмірковує шляхи їх досягнення, виконує на словах дії, які опускає в реальності.</p>
4-5 років	<p>У середньому дошкільному віці покращується вимова звуків і дикція. Мова стає предметом активності дітей. Вони вдало імітують голоси тварин, інтонаційно виділяють мова тих чи інших персонажів. Інтерес викликають ритмічна структура мови, рими.</p> <p>Розвивається граматична сторона мови. Дошкільнята займаються словотворенням на основі граматичних правил. Мова дітей при взаємодії один з одним носить ситуативний характер, а при спілкуванні з дорослим стає внеситуативно.</p> <p>Змінюється зміст спілкування дитини і дорослого. Воно виходить за межі конкретної ситуації, в якій виявляється дитина. Провідним стає пізнавальний мотив. Інформація, яку дитина отримує в процесі спілкування, може бути складною і важкою для розуміння, але вона викликає інтерес.</p> <p>У дітей формується потреба в повазі з боку дорослого, для них виявляється надзвичайно важливою його похвала. Це призводить до їх підвищеної уразливості на зауваження. Підвищена уразливість являє собою вікової феномен.</p>
5-6 років.	<p>Продовжує удосконалюватися мова, в тому числі її звукова сторона. Діти можуть правильно відтворювати шиплячі, свистячі і сонорні звуки. Розвиваються фонематичний слух, інтонаційна виразність мови при читанні віршів у сюжетно-рольовій грі і в повсякденному житті.</p> <p>Удосконалюється граматичний лад мови. Діти використовують практично всі частини мови, активно займаються словотворенням. Багатшим стає лексика: активно використовуються синоніми та антоніми. Розвивається зв'язкова мова. Діти можуть переказувати, розповідати по картинці, передаючи не тільки головне, але й деталі.</p>
6-7 років	<p>У дошкільнят продовжує розвиватися мова: її звукова сторона, граматичний лад, лексика. Розвивається зв'язкова мова. У висловлюваннях дітей відображаються як розширюється словник, так і характер узагальнень, що формуються в цьому віці. Діти починають активно вживати узагальнюючі іменники, синоніми, антоніми, прикметники і т.д.</p> <p>В результаті правильно організованої освітньої</p>

	роботи у дітей розвивається діалогічна і деякі види монологічного мовлення.
--	---

Показниками недорозвиненості мовлення дитини перед шкільного віку є: неможливість визначення слів на слух; неправильне погодження частин мови; бідний активний словниковий запас; дитина здатна вимовляти лише короткі речення; не здатна вимовляти більшість звуків; слова перекручені(заміна в них звуків і складів). Якщо у дошкільника спостерігаються відхилення від нормального рівня мовленевого розвитку, потрібно обов'язково провести обстеження його мовлення і якомога швидше розпочати корекційно–розвиваючі заняття, адже неправильне мовлення дітей може мати серйозні наслідки для подальшого всебічного розвитку, погіршувати навчання та соціальну адаптацію.

Згідно з законодавчими нормами України про освіту, людина з обмеженими можливостями, яка навчається–є фізична особа з фізіологічними та психологічними недоліками, які перешкоджають отриманню освіти без створення спеціальних умов[23].

Виходячи с цього поняття можна зробити висновок, що для дитини з обмеженими можливостями потрібно створити особливі умови для її навчання та виховання.

Л.С. Виготський вважав, що дитина з особливими потребами – це дитина, недолік якої впливає на її загальний розвиток та заважає їй набувати культурного досвіду та нормально функціонувати у звичайних умовах життя та навчитися. Іншими словами, психічний розвиток нормотипових дітей та дітей з затримкою у розвитку відбувається поступово, кожна стадія завершується формуванням нейророзвивальних процесів, які є основою подальшого розвитку[12].

Насамперед, особливі потреби є потребами у компенсації або відновленні втрачених чи порушених можливостей до різних форм діяльності, включаючи освітню діяльності[23].

Особливі освітні потреби—це потреби в особливих умовах, які необхідні для активізації здібностей та відкриття потенціалу, які діти з обмеженими можливостями можуть продемонструвати у процесі навчання.

Освіта стосується не лише шкільної, а й дошкільної корекційно—розвивальної роботи з дітьми у ранньому віці. Це індивідуальні потреби дітей, пов'язані з умовами їх життя і станом здоров'я, що зумовлюють особливі умови доступу до освіти, у тому числі для дітей з обмеженими можливостями.

До категорії дітей з особливими потребами належать всі категорії дітей з обмеженими можливостями, що були розглянуті у цьому пункті, а також такі категорії дітей як:

- ❖ діти—сироти;
- ❖ діти, які перебувають у складних життєвих обставинах;
- ❖ діти, які страждають на хронічні соматичні захворювання (цукровий діабет, важкі види інтоксикацій, ВІЛ та ін.);
- ❖ діти-білінгви;
- ❖ обдаровані діти.

Особливі освітні потреби дітей з обмеженими можливостями визначені О.О. Козиревою:

- ❖ необхідність раннього виявлення первинних порушень розвитку;
- ❖ надання спеціальних освітніх послуг повинно починатися відразу після встановлення діагнозу первинного порушення розвитку, незалежно від віку дитини;
- ❖ необхідність своєчасного виявлення всіх сфер затримання розвитку , яке може виникнути у дітей, залежно від характеру первинного розладу та віку, в якому він почався;
- ❖ необхідність введення спеціальних розділів у зміст освіти дітей з обмеженими можливостями, використання спеціальних форматів, методів та прийомів навчання;
- ❖ необхідність використання специфічних навчальних матеріалів, які не застосовуються в освіті нормотипових дітей;
- ❖ необхідність розробки індивідуальних підходів, окремих освітніх маршрутів та/або адаптованих освітніх програм;

- ❖ необхідність педагогічного моніторингу дітей, які навчаються за адаптованими освітніми програмами;
- ❖ необхідність використання корекційних методів навчання;
- ❖ необхідність здійснення корекційно–педагогічного процесу спеціальними педагогами (логопедами, сурдопедагогами, дефектологами, дефектологами, тифлопедагогами);
- ❖ необхідність доступності при організації освітнього середовища;
- ❖ необхідність залучення сім'ї до освітнього процесу [35].

Відповідно до Базового компоненту, цільові критерії дошкільної освіти включають наступні соціально-психологічні характеристики особистості дитини на момент завершення дошкільної освіти:

- ❖ дитина здатна демонструвати спонтанність та незалежність у різних видах діяльності, включаючи гру, спілкування та конструювання, тощо; брати участь у спільних заходах та демонструвати вміння реалізовувати власні ідеї на практиці;
- ❖ діти впевнені у собі, відкриті до зовнішнього світу, проявляють позитивне ставлення до себе та інших, мають високу самооцінку. Вони із задоволенням взаємодіють як з однолітками так і з дорослими, беруть участь у спільних іграх. Дитина вже здатна домовлятися, враховувати інтереси та почуття інших, співчувати чужим невдачам та радіти їхнім успіхам;
- ❖ діти мають добре розвинені уявлення та використовують їх у різних видах діяльності. Дитяча уява, фантазія та творчість інтенсивно розвиваються та виявляються у грі. Діти знають різні форми та види ігор. Вони дотримуються різних правил та соціальних норм, здатні розрізняти умовні та реальні ситуації включаючи гру та навчання;
- ❖ дитяча творчість також може проявлятися через малювання, вигадкування історій, танці та співи. Вони можуть фантазувати вголос та гратися зі звуками та словами. Діти добре розуміють звернене мовлення і можуть висловлювати власні думки та побажання;
- ❖ добре розвинена велика та дрібна моторика. Діти здатні контролювати та керувати власними рухами, в них розвивається потреба бігати, стрибати та

- ❖ робити вироби з різних матеріалів;
- ❖ діти здатні докладати великих зусиль у різних видах діяльності, долати миттєві імпульси для того, щоб довести розпочату справу до кінцевого результату. Вони вже здатні дотримуватися соціальних норм у відносинах з дорослими та однолітками, правил безпечної поведінки та особистої гігієни;
- ❖ діти допитливі, задають питання, цікавляться причинно-наслідковими зв'язками (чому? як? навіщо?), намагаються знайти пояснення природним явищам та поведінки людей. Вони схильні до спостережень та експериментувань. Діти мають початкові знання про себе та про предмети, природний, соціальний та культурний світ, в якому живуть. Вони знайомі з книжковою культурою та дитячою літературою, мають елементарні уявлення про живу природу, природознавство, математику та історію, що є передумовами грамотності. Діти здатні приймати власні рішення на основі своїх знань та навичок у різних сферах діяльності[5].

Зважаючи на цільові критерії дошкільної освіти, освітньої робота з дітьми з ООП повинна зосереджуватися на кількох ключових елементах:

- ❖ безперервність процесів корекції та розвитку;
- ❖ створення таких умов, при яких нормалізується та (або) компенсується стан вищих психічних функцій, основу яких складає забезпечення комплексного підходу до навчання дітей з обмеженими можливостями та корекції цих порушень;
- ❖ усі засоби впливу у процесі навчання повинні бути взаємодоповненими(педагогічні, психологічні, медичні);
- ❖ отримання комплексу медичних послуг, які спрямовані на усунення чи мінімізацію порушень та нормалізацію соматичного здоров'я;
- ❖ адаптація (модифікація) основної загальної програми освіти у процесі навчання в усіх освітніх галузях, враховуючи необхідність корекції мовленєвих порушень;
- ❖ гнучкість організації навчального процесу шляхом розширення чи скорочення змісту освітньої галузі, зміни навчального плану та використання відповідних методів та технологій;
- ❖ індивідуалізація темпів навчання в освітньому просторі дітей з ООП;

- ❖ регулярні педагогічні моніторинги результатів навчання, рівня та динаміки розвитку мовленевого процесу, враховуючи тяжкість мовленевого порушення(діти з ТПМ);

- ❖ використання спеціальних методів, прийомів та матеріалів (у тому числі ІКТ) забезпечує корекційний вплив на мовленеві процеси та посилює контроль за усним та письмовим мовленням(діти з ЗНМ,ТПМ);

- ❖ попередження та корекція соціокультурної дезадаптації та шкільної за допомогою максимального використання освітнього простору та збільшення соціальних контактів.

- ❖ організація партнерських відносин з батьками та психолого-педагогічний супровід сім'ї, які спрямовані на активне залучення сім'ї до корекційно–розвивальної роботи з дитиною[36].

Отже у цьому пункті були розглянуті категорії дітей з обмеженими можливостями та їх особливі потреби.

1.2. Сутнісна характеристика психолого–педагогічного супроводу дітей з ООП

У словнику В.І. Даля термін «супровід» тлумачиться як дія, що йде за дієсловом «супроводжувати»[16].

С.І. Ожегов у своєму словнику трактує це поняття «супровід», як слідування за кимось або знаходження поруч із кимось,кому потрібна допомога [56].

За тлумачним словником української мови, термін «супроводжувати» визначається як, подорожувати з ким–небудь як супутник, когось кудись проваджати[71].

У галузі освіти поняття «супровід» розглядається та розуміється у різних формах діяльності. Таким чином виділяється психолого-педагогічний супровід. Зробивши аналіз наукової літератури, можна дійти висновку, що термін «психолого-педагогічний супровід» має безліч інтерпретацій та різносторонніх підходів.

У рамках нашого дослідження ми будемо розглядати психолого– педагогічний супровід дитини з порушенням мовлення.

Концепції радянських та зарубіжних вчених (Л. Б. Баряєвої, Т. О. Власової, Л. С. Виготського, І.І. Данюшевського, О.І. Д'ячкової, Х. С. Замського, Н. М., С. Я. Семаго, Н.Н. Малафєєва, Н.М. Назарової, У. Бромберга, М. Вінсера, Л. Каннера, М. Лорент, М. Монтесорі, Д. Муреса, та інших) складають теоретичні та методологічні основи виховання та навчання дітей з ООП.

Психолого–педагогічний супровід є основною категорією педагогічної науки і практики. Його дослідженням займалися такі вітчизняні вчені як: Ш. А. Амонашвілі, М. Р. Бітянова, Є. В. Бондаревська, І. П. Волкова, І. В. Дубровіна, С. В. Дудчик, Н. В. Ключєва, С.В. Кульневич, А. П. Тряпїцина та інші.

М. Бардієр, І. Ромазані, Т.Череднікова вважають, що особлива якість психолого-педагогічного супроводу полягає в самостійному виборі дитиною свого життєвого шляху. Дорослий як спостерігач, співучасник і дослідник має цінувати природні механізми розвитку, розкривати їх, а чи не руйнувати. Завдання дорослого, на їхню думку, полягає в тому, щоб допомогти дитині усвідомити свої здібності та потреби, сформувані здатність та готовність до самостійного вибору. Педагогу не варто відповідати за вибір дитини, він повинен навчити дитину ставити особисті цілі та досягати їх, співвідносячи їх з цілями та соціальними цінностями інших людей. На думку цих дослідників, підтримка здійснюється у різних формах занять із психологічного розвитку[58].

На думку М.Р. Бітянової: «супровід забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору; систему професійної діяльності педагогічної спільноти, спрямовану на створення соціально-психологічних умов успішного навчання та психологічного розвитку в умовах взаємодії» [6, с. 27].

Деякими дослідниками психолого–педагогічний супровід розглядається з точки зору цілісного та системно–організованого процесу діяльності, у ході якого відтворюються педагогічні та психологічні умови для ефективного навчання та всебічного розвитку дитини[1].

Незважаючи на те, що психолого–педагогічний супровід має багато визначень та підходів, визначається, що найчастіше він розглядається, як спосіб забезпечення умов, які допоможуть суб'єктам у виборі ефективного рішення у різних життєвих ситуаціях[78].

Однак, підходи, що були розглянуті стосуються лише психолого- педагогічного супроводу дітей із нормальним психофізичним розвитком, які спрямовані на забезпечення розвитку нормотипової дитини. Психолого-педагогічний супровід дітей з обмеженими можливостями має своєрідну специфіку і якісно відрізняється від супроводу їх однолітків, що нормально розвиваються. Першими розробниками концепції психолого-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями прийнято вважати О.І. Казакову та Л.М Шипіцину, які розглядають її: «як своєрідний гарант прав таких дітей на повноцінний розвиток та функціонування у суспільстві»[78, с.210].

У своїх дослідженнях Л.М. Шипіцина визначила особливості психолого— педагогічного супроводу дітей. Вона вважала: «...якщо під супроводом розуміти забезпечення процесу, то в цих умовах супровід буде методом, який забезпечує створення необхідних умов для розвитку особистості, вирішення її індивідуальних проблем, але якщо під досліджуваним поняттям розуміється допомога, то супровід стає процесом, спрямованим на визначення комплексу дій, що дозволяють знайти рішення вихідної особистісної проблеми індивіда. У ситуації, коли під супроводом розуміється організація, то воно стає «службою супроводу», в яку включені фахівці освітньої організації, що реалізують даний процес»[46, с. 51].

У дослідженнях А.С.Альохіної підкреслюється, що психолого—педагогічний супровід дітей з обмеженими можливостями має бути заснованим як на системній корекційно—розвиваючій роботі так і на особливій культурі підтримки та допомоги у вирішенні завдань розвитку, виховання, навчання та соціалізації дитини з особливими освітніми потребами[2].

Зважаючи на те, що психолого-педагогічний супровід дитини з ООП є взаємоузгодженою комплексною діяльністю команди фахівців (психолог, педагог, логопед та інші фахівці) доцільно розглянути поняття «педагогічний супровід».

Поняття «педагогічний супровід» з'явилося відносно нещодавно у педагогічній науці. Поява цього поняття обумовлена новим етапом розвитку концепції особистісно орієнтованої освіти. Основу цієї концепції склали ідеї про зв'язок життя і навчання з

певного досвіду дитини, положення педагогічної антропології К. Ушинського, гуманістична психологія К. Роджерса, принципи виховання любов'ю Ш. Амонашвілі, концепція гуманістичної педагогіки В.Сухомлинського[78, с. 210].

За думкою науковців, такі поняття як «педагогічний супровід» та «педагогічна підтримка» мають тісний взаємозв'язок.

О.С. Газман уперше увів це поняття у 2003 році у своїй концепції «Педагогічна підтримка дитини в навчанні». Під педагогічною підтримкою автор розумів спільний процес дитини з дорослим, у якому визначаються власні цілі дитини, її інтереси та можливості. Створюючи цю концепцію, дослідник надав особливого значення поняттю «підтримки»: «підтримати можна лише те, що допомагає тому, що вже є» (при діагностуванні недостатнього рівня розвитку), іншими словами треба підтримувати розвиток збережених функцій психіки та організму в цілому[14, с. 95].

Теоритично–методологічними засадами концепції педагогічної підтримки О.С. Газмана виступили теорії гуманістичної педагогіки А.Маслоу та К.Роджерса. О.С. Газманом разом з групою своїх колег виділені основи теорії педагогічної підтримки. З точки зору цієї групи науковців педагогічна підтримка розглядалась як організована взаємодія педагога з дітьми при якій мають аналізуватись та вирішуватись фактичні або імовірні проблеми та знаходження шляхів їх вирішення.

Резюмуючи вищесказане, можна зробити висновок, що завданням педагогічного супроводу є створення педагогом таких умов взаємодії з дитиною, за якими у повній мірі будуть вирішені всі проблемні моменти, пов'язані з освітнім процесом.

Доцільним є розкриття поняття «психологічний супровід», як складової психолого–педагогічного супроводу.

Дослідженнями психологічного супроводу в освітньому процесі займались вітчизняні психологи та педагоги (М.Р. Бітянова, С.С. Хоружий, А.А. Деркач та інші[33].

Психологічний супровід виступає важливим елементом у системі освіти на теперішній час. Основною метою психологічного супроводу являється збереження психологічного здоров'я усіх суб'єктів освітнього процесу. Відтак, завданнями психологічного супроводу виступають: створення адаптивних умов для

повноцінного психофізіологічного та особистісного розвитку дитини; створення сприятливого психологічного клімату у дитячих та дорослих колективах.

Для досягнення мети психологічного супроводу потрібно створення у закладах освіти соціально–психологічних умов, які будуть сприяти індивідуальному розвитку суб'єктів освітнього процесу; повинна постійно відстежуватись динаміка розвитку дитини; проводиться консультативно–просвітницька робота для запобігання психологічних розладів та особистісного розвитку вихованця; впродовж всієї освітньої діяльності мають бути розроблені програми психологічного супроводу дитини[33].

У своїй роботі ми розглядаємо психолого–педагогічний супровід певної категорії дітей з ООП, а саме «діти з загальним порушенням мовлення», тому буде доречно більш детально розкрити суть поняття «логопедичний супровід» у контексті психолого–педагогічного супроводу.

Науково–теоретичними засадами логопедичного супроводу займались науковці (А.О. Арендарук, В.А. Кисличенко, С.Ю. Конопляста, І.Г. Абрамова та інші).

В.А.Кисличенко розглядає логопедичний супровід: «...як процес, лінійно(сукцесивно) організований у часі, що забезпечує можливість виявлення відхилень у мовленнєвому розвитку на кожному відрізку формування кожного з наступних рівнів функціональної системи мови і мовлення та організації умов сприяння вчасному формуванню й корекції мовлення відповідно до нормативних показників»[32, с. 182].

Науковець А.О.Арендарук, яка досліджувала проблему логопедичного супроводу, наголошувала на необхідності зробити його: «самостійним напрямом зі своїми методологічними засадами, метою, специфічними завданнями і шляхами їх вирішення»[3, с.6]. Авторка стверджує, що категорія дітей з порушенням мовлення потребує тривалої підтримки та безперервної логопедичної роботи в інтегрованому середовищі, наповненим необхідним контентом, технологіями та засобами.

Проаналізувавши наукові підходи, можна сказати, що логопедичний супровід являється складним процесом взаємодії «супроводжувачий– супроводжуваний».

Під час цього процесу супроводжуючий має створити належне корекційно–розвивальне логопедичне середовище у якому супроводжуваний зможе активізувати свої резерви та можливості для розвитку і корекції мовлення.

Зважаючи на вищесказане, можна зробити висновок, що корекційно–розвивальне логопедичне середовище займає центральне місце у процесі логопедичного супроводу. Корекційно–розвивальне середовище у контексті логопедичного супроводу можна розглядати як комплекс педагогічних умов, які формують результати розвитку та корекції мовлення супроводжуваного. Це середовище має бути організовано таким чином, щоб дитина змогла активізувати свої можливості. Педагогічні умови–це необхідні для досягнення мети логопедичного супроводу підходи. Спеціальні педагогічні умови для створення корекційно–розвивального логопедичного середовища являються предметом логопедичного супроводу. Відповідно до мети логопедичного супроводу, яка полягає в оптимізації мовлення дитини, можна сформулювати низьку основних умов для створення адекватного до потреб дитини з порушенням мовлення корекційно–розвивального логопедичного середовища.

1.*Продуктивна дитяча діяльність* виступає ключовим підходом у логопедичному супроводі. Процес співдії фахівців та дитини дуже важкий, пріоритетним завданням цього процесу має стати побудження дитини до розкриття свого внутрішнього потенціалу. Діяльнісна активність дитини з ООП має визначати її, як рівноправного учасника процесу супроводу.

2.*Диференційований підхід* спрямований на індивідуалізацію маршруту логопедичного супроводу, який враховує наявні 23собливість розлади та 23собливості динаміки основних порушень у процесі супроводу. До уваги беруться можливості дитини, за допомогою яких, вона взмозі активізувати свої власні резерви, а також її індивідуальні особливості.

3.*Відповідність супроводу* до потреб дитини у абиякий момент процесу логопедичного супроводу. Для здійснення даної умови необхідний постійний контроль даних основного порушення та мовленнєвого, їх динаміки у процесі розвитку дитини.

4. *Орієнтованість та поетапність* супроводу передбачає системну діяльність окремих компонентів логопедичного супроводу заснованих на їх внутрішній узгодженості, взаємозв'язку та взаємозалежності. Реалізація цієї педагогічної умови повинна відбуватися у певному логічному та доцільному порядку на основі сучасних досягнень науково-технічного прогресу.

5. *Міждисциплінарний підхід* здійснюється шляхом спільної організації та співпраці різних спеціалістів, які беруть участь у процесі: логопедів, психологів та інших спеціалістів для досягнення найкращих результатів для дітей.

6. *Активізація діяльності батьків.* Ця умова визначає виняткову важливість батьків (сім'ї, родичів) в процесі логопедичного супроводу дитини. Саме на них покладена функція організації відповідного корекційно–розвиваючого логопедичного середовища. Батьки виступають не тільки як джерела знань про особливості дитини (його характер, поведінку, особливості основних проявах мовних порушень, самопочутті дитини), але і як рівноправний учасник процесу підтримки і в повсякденному житті дитини (вдома, в громадських місцях, під час відпочинку, прогулянок і т.д).

Психолого-педагогічний супровід дітей з порушенням мовлення здійснюється педагогами у межах завдань освітньої галузі «Мовленнєвий розвиток», де провідна роль відводиться вчителю-логопеду, тому логопедичний супровід дитини з ООП відіграє важливу роль у корекційній роботі, він здійснюється з метою надання допомоги в засвоєнні загальноосвітніх програм.

Завдання вчителя–логопеда:

- ❖ корекція порушень у розвитку усного та письмового мовлення дітей;
- ❖ своєчасне попередження та подолання труднощів у освоєнні дітьми з обмеженими можливостями здоров'я загальноосвітніх програм;
- ❖ роз'яснення знань з логопедії педагогам та батькам.

Це має сприяти усуненню мовленнєвих порушень та розвитку усного та писемного мовлення дитини до такого рівня, на якому вона би змогла успішно навчатися у школі.

У свою чергу, вихователю необхідно продовжувати мовленнєвий розвиток дитини, спираючись на засвоєні нею вміння та навички, тобто інтегрувати

логопедичну роботу в освітній процес.

Також, необхідно наголосити, що правильно організоване та вчасно розпочате навчання дитини з порушенням мовлення, зміцнює її психічне здоров'я та мінімізує ці порушення.

Корекційна логопедична робота протягом року проводиться у таких напрямках:

- ❖ організаційна;
- ❖ діагностична;
- ❖ корекційно-розвивальна;
- ❖ профілактична.

Логопедична робота з дітьми спрямована на розвиток:

- ❖ звуковимови;
- ❖ збагачення активного словника дитини;
- ❖ зв'язного мовлення;
- ❖ моторики читання та письма;
- ❖ немовних процесів (уваги, пам'яті, пізнавальної активності, виховання навичок та прийомів самоконтролю).

Специфіка логопедичної роботи з дітьми з порушенням мовлення:

- ❖ Максимальне використання збережених аналізаторів (зоровий, слуховий, тактильний).
- ❖ Диференційований підхід (психічні особливості, працездатність, рівень сформованості мовлення).
- ❖ Тривале закріплення правильних мовленнєвих навичок.
- ❖ Часта зміна видів діяльності, оскільки для таких дітей характерна швидка стомлюваність.
- ❖ Дозування завдань та мовленнєвого матеріалу (поступове ускладнення).
- ❖ Конкретність та доступність завдань.
- ❖ Постійна підтримка інтересу до занять (емоційність).
- ❖ Тісний взаємозв'язок логопеда зі спеціалістами служби супроводу, вихователями, батьками[51].

Отже, узагальнемо поняття психолого-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями. «Психолого–педагогічний супровід є процесом суб'єкт–суб'єктної взаємодії супроводжуваного(дитини) і супроводжувачого(дорослого–педагога), заснований на підтримці супроводжуваного у подоланні його індивідуальних особистісних труднощів , надання допомоги у пошуку оптимальних способів вирішення проблем, результатом якого,є комплексний розвиток особистості, підвищення результативності в навчанні та формування рис самостійності та відповідальності» [31, с.43].

На думку низки фахівців метою психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП є «безперервна підтримка суб'єктами супроводу рівноважної ситуації між реальними можливостями дитини і обсягом, динамічними показниками освітніх впливів, з боку педагогів, батьків, інших суб'єктів освітнього процесу»[31, с. 44].

Інакше кажучи, автори закликають до розробки концепції психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, яка співвідноситься з їхнім потенціалом, є оптимальною за навчальним навантаженням, гарантує взаємодію всіх суб'єктів супроводу та призводить до максимально успішної соціалізації .

Дослідники, які займались вивченням системи освіти дітей з обмеженими можливостями (Т.Г. Вітер , Ю. В. Т. Горохова, М. М. Семаго, Є.Л. Агафонова, С.В. Альохіна, А.В. Белова та інші) вважають, що психолого–педагогічний супровід дітей даної категорії має засновуватись на гуманістичному підході[37].

Виходячи з цієї думки, науковці розуміють психолого–педагогічний супровід, як захист прав дитини на розвиток та освіту, котрі законодавчо–закріплені у нормативних документах.

Зазначені вище автори наголошують на необхідності акцентувати увагу супроводу на сторону збереження «позитивного здоров'я» дітей з обмеженими можливостями, оскільки воно неухильно порушується під впливом багатьох факторів,таких як: навчальні навантаження, внаслідок помилково поставлених цілей та завдань в освітніх програмах, відсутність урахування можливостей дітей при проектуванні освітнього середовища, емоційні навантаження та інше.

Доречним буде більш детально розкрити поняття «освітнє середовище» у рамках супроводу дітей з обмеженими можливостями.

Стандарти дошкільної освіти вирішують такі завдання:

- ❖ забезпечення різноманітностей у змісті освітніх програма;
- ❖ забезпечення рівних можливостей для всебічного розвитку кожної дитини.

Необхідними умовами для всебічного розвитку дитини виступають не лише забезпеченість взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу з соціумом і сім'єю, а й організоване освітнє середовище, місце для проведення занять, дозвільних, культурно-пізнавальних, спортивно-оздоровчих та інших заходів, забезпечення безпеки життєдіяльності, психолого–педагогічної підтримки, створена науково-методична база [10].

Визначення освітнього середовища у загальному розумінні дає В.А. Ясвін він визначає його як: «систему впливів та умов формування особистості за заданим взірцем, які містяться в соціальному та просторово–предметному оточенні»[81, с. 12].

Дослідник в галузі педагогіки та психології В.І. Слободчиков трактує сутність поняття «освітнє середовище», спираючись на такі аспекти поняття «середовище»: сукупність умов, обставин, оточення індивіда; середовище – середина – серцевина – засіб – посередництво. Цей термін вказує на певний сутнісний зміст певної реальності, наявність органічних зв'язків у ній та її носіїв [70].

Спираючись на концепції визначених авторів, можна дійти висновку, що освітнім середовищем для навчання та виховання дітей з обмеженими можливостями називають спеціально організоване освітнє середовище, змодельоване безпосередньо фахівцями (педагогами), яке повинно враховувати особливі освітні потреби дитини та реалізувати завдання адаптації та соціалізації.

Частиною освітнього середовища являється предметно–просторове розвиваюче середовище.

Предметно–просторове розвиваюче середовище—це спеціально–організований простір (ділянки, матеріали, приміщення, обладнання та інше) для оптимального розвитку дитини на кожному етапі онтогенезу, зміцнення її здоров'я, з урахуванням психологічних особливостей дитини та корекції їх недоліків.

Щоб досягти поставленої мети, для формування та використання розвивального середовища треба виконати низьку завдань:

- ❖ проаналізувати методики виховної роботи ,що використовуються у ЗДО в цілому та у групах окремо;
- ❖ знайти та зробити аналіз сучасних концепцій формування розвивального середовища;
- ❖ знайти проблемні сторони;
- ❖ необхідність створення нової моделі розвиваючого середовища або коригування вже існуючого;
- ❖ впровадження в освітній процес предметно-просторового розвиваючого середовища.

В.А. Петровський являється засновником ідеї формування розвиваючого середовища у ЗДО. Вони були висвітлені автором у «Концепції будування розвиваючого середовища». Експерт запропонував формувати розвиваюче середовище за низькою принципів, що зараз активно використовуються педагогами,а саме: принцип дистанції; принцип активності, самостійності та творчості; принцип стабільності; принцип комплексності та гнучкості зонування; принцип стабільності та динамічності; принципи емоційності середовища; принцип комфортності та емоційного благополуччя для кожної дитини та дорослого; принцип поєднання звичних та незвичайних елементів при створенні середовища;принцип відкритості та закритості; принцип обліку гендерних та вікових особливостей дітей. Створення розвиваючого середовища на основі вищезазначених принципів може допомогти дітям відчутти себе психологічно захищеними та сформувані впевненість у собі[59].

У своїх методичних рекомендаціях фахівець С.Л. Новосьолова запропонувала поділ груп ЗДО на функціональні зони. Вона вважала, що предметне середовище включає ряд основних компонентів, необхідних для фізичного, інтелектуального, естетичного, когнітивного та соціального розвитку дітей. До таких компонентів відносяться: природне середовище та об'єкти; спортивні, ігрові та оздоровчі майданчики; предметно–ігрове середовище; музичне та театральне середовище; предметно–розвиваюче середовище для проведення занять; комп'ютерні та ігрові комплекси; прагнення дітей до новизни та експериментування[53].

Система педагога М. Монтессорі заснована на створенні навчального середовища з дидактичними матеріалами для самостійної роботи. Її авторська методика заснована на гуманізмі, орієнтована на індивідуальність дитини та не примушує її до навчання. Головним аспектом методики є триєдиний підхід: дитина-середовище-педагог[20].

Резюмуючи вищесказане можна дійти висновку, що розвиваюче предметно–просторове середовище у ЗДО має бути організовано таким чином, щоб індивідуальність кожної дитини розвивалась максимально ефективно, враховувались її нахили, інтереси та рівень активності. Середовище має бути збагачене елементами, які стимулюють пізнавальну, емоційну та рухову активність дітей.

У рамках нашого дослідження уточнимо зміст розвиваючого предметно–просторового середовища для корекційної роботи з дітьми з ЗНМ. Це середовище має бути забезпеченим:

- ❖ дидактичними матеріалами для обстеження та корекційної роботи (альбоми для обстеження та корекції звуковимови, складової структури слів; набори наочно-графічної символіки);
- ❖ дидактичними посібниками щодо розвитку словникового запасу;
- ❖ дидактичними посібниками з лексичних тем для розвитку граматичного ладу промови;

- ❖ дидактичними посібниками з розвитку зв'язного мовлення;
- ❖ дидактичними посібниками з розвитку орієнтування у просторі;
- ❖ дидактичними посібниками щодо розвитку моторно—графічних навичок;
- ❖ дидактичними посібниками з підготовки та навчання грамоті;
- ❖ посібниками для обстеження та розвитку слухових функцій;
- ❖ посібниками для обстеження та розвитку інтелекту;
- ❖ посібниками для обстеження та розвитку фонематичної сторони мовлення[39].

Задля досягнення мети психолого—педагогічного супроводу необхідне виконання низьки завдань:

- ❖ досліджувати індивідуальні якості дитини;
- ❖ надавати допомогу дітям, які потребують навчання за спеціальними освітніми програмами;
- ❖ створювати емоційно—сприятливе середовище у дитячих колективах;
- ❖ проводити своєчасний моніторинг порушень та знаходити засіб їх корекції;
- ❖ підвищувати обізнаність батьків і педагогів у питаннях, пов'язаних з навчанням та вихованням дитини[50].

Групою фахівців (О.В.Філатовою, Ю.О.Афонькіною, І.І.Усановою) були виділені п'ять етапів психолого—педагогічного супроводу.

1. Етап діагностики. На цьому етапі відбувається накопичення відомостей про дитину(перше діагностування розвитку дитини в ІРЦ). Результат надається у виді висновків, в яких визначаються проблеми дитини та вказуються особливі умови для навчання та виховання дитини. При діагностиці використовують наступні методи: анкетування батьків, бесіда, аналіз продуктів діяльності дитини, тестування, спостереження).

2. Етап пошуку. На цьому етапі проводиться дослідження накопиченої інформації про наявний стан розвитку дитини.

3. Етап консультативно–проективний. На цьому етапі складається договір між ІРЦ та батьками. Спеціалісти центру вивчають медичну картку загального розвитку дитини(спілкування, навички діяльності, особистісний та мовленнєвий розвиток). Після визначення стратегії супроводу, створюється комплексний план, як індивідуальний освітній маршрут.

4. Етап діяльності. На цьому етапі реалізується комплексна корекційно—розвиваюча програма індивідуального психолого—педагогічного супроводу у тісній взаємодії всіх учасників супроводу(фахівці, діти та батьки).

На цьому етапі враховуються виділені Ю.О. Афонькіной показники:

- ❖ вік дитини;
- ❖ особистісні якості розвитку дитини(рівень комунікації та соціальні навички, структуру дефекту, сильні та слабкі сторони розвитку);
- ❖ найбільш розвинені навички дитини;
- ❖ сімейні установки, характер стосунків між батьками та професіоналами, а також характер соціальної поведінки дитини та інше;
- ❖ взаємодія між різними фахівцями, ступень розроблених програм, методичних рекомендацій та навчальних матеріалів.

5. Етап рефлексії. На цьому етапі аналізується імовірність практичної здійсненності завдань психолого–педагогічного супроводу. Саме цей етап може стати останнім у виконанні індивідуальної програми супроводу[4].

В контексті психолого-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями завдання, поставлені перед суб'єктами супроводу, визначають їх напрями роботи.

Конкретизуємо види діяльності фахівців супроводу:

- ❖ проведення комплексної діагностики дитини;
- ❖ корекційна та розвиваюча діяльності;
- ❖ просвітницька та консультативна діяльності(батьків, педагогів та інших учасників освітнього процесу);

❖ визначення та коригування індивідуальної освітньої програми дитини.

Кожний окремий напрямок із своєю специфікою та змістовним наповнюванням складає єдиний процес психолого–педагогічного супроводу.

Психолого–педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами базується на антропологічному, гуманістичному, системно–діяльнісному та комплексному підходах[54].

Розглянемо кожен з перерахованих вище підходів.

Теорико–методологічні заснови антропологічного підходу в освітньому процесі складають роботи Г.С.Сковороди, М.В. Гоголя, П.Д. Юркевича, В.В. Зеньковського, К. Д.Ушинського. Науковцями наголошується на необхідності спрямування освітнього процесу саме на вивчення тілесних, душевних і духовних потреб тих, хто навчається, а не лише на освітню діяльність. У своїй праці «Педагогічна антропологія» В.І. Максакова розуміє процес виховання: «... як той, у якому зберігається людська сутність різної спільноти та формуються умови для всебічного розвитку ,як спільноти, так і окремої особистості»[45, с.96].

Антропологічний підхід дає всім суб'єктам психолого-педагогічного супроводу знання себе, навколишнього світу та їх взаємодії.

Представники гуманістичної психології К.Р. Роджерс та А. Г. Маслоу [68,49] розробили ряд питань, суттєвих для педагогічної підтримки. А.Г. Маслоу мав думку, що саме людина виступає метою гуманістичної освіти і саме тому, ця освіта має підлаштовуватись під запити кожного окремого суб'єкта та забезпечувати комфортні умови для реалізації можливостей особистості[49].

К.Р.Роджерс відзначав: «...гуманістично скерований педагог зобов'язаний приймати дитину такою,яка вона є, допомагати їй заглядати в саму себе, розуміти, що вона являє собою, сприяти і радіти її зростанню і само актуалізації»[68, с. 350].

У контексті гуманістичного підходу, суб'єктам психолого-педагогічного супроводу мають бути притаманні наступні якості:

- ❖ прийняття себе та інших;
- ❖ безпосередність, простота, природність;
- ❖ незалежність, самостійність поглядів, повага;
- ❖ почуття співчуття до інших [29].

Отже, можна зробити висновок, що гуманістичний підхід у контексті психолого-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями закликає до поваги особи супроводжуваного, прийняття її природної унікальності та особливості.

Основним підходом, який базується на міцній співпраці та взаємодії всіх учасників процесу психолого-педагогічного супроводу, є комплексний підхід.

У контексті комплексного підходу розглянемо комплекс заходів, які повинні бути здійснені щодо кожного суб'єкта психолого-педагогічного супроводу:

- ❖ діти з обмеженими можливостями (заходи, направлені на корекцію недоліка та на оздоровлення які організовують фахівці дошкільного закладу, що проводяться у прийнятній для контингенту вихованців формі, організовані у спеціально створеній суб'єктами супроводу розвиваючому предметно-просторовому середовищі);

- ❖ батьки вихованців (користуються порадами фахівців освітньої організації, з питань виховання, навчання, соціалізації дітей з обмеженими можливостями; збереження фізичного та психологічного здоров'я дітей з обмеженими можливостями, а також підтримання їх пізнавальної активності та емоційного благополуччя);

- ❖ педагоги та фахівці (успішна реалізація всіх корекційно-розвивальних програм; використовують адекватні до потреб дитини методи та засоби роботи; несуть відповідальність за психофізіологічний стан дітей);

- ❖ адміністрація закладу(контролюють роботу педагогічного колективу; забезпечують освітній процес необхідними технічними засобами; контролюють реалізацію освітніх програм)[55].

С. П. Миронова вважала, що комплексність є пріоритетним принципом супроводу. Дослідницею були виділені аспекти комплексного підходу у психолого-педагогічному супроводі:

- ❖ цілісність освітніх завдань;
- ❖ єдність всіх компонентів системи супроводу (виховання, навчання, розвиток, соціалізація);
- ❖ залучення фахівців різного профілю до психолого– педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями на всіх його етапах;
- ❖ однаковість у застосуванні форм, методів, прийомів, технологій супроводу[27].

Дослідницею С.А.Смирновою було виділено мотиваційно-цільові, операційно-технічні та рефлексивно-оціночні елементи комплексної взаємодії. Ці елементи мають бути враховані при організації психолого-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями.

Мотиваційно-цільовий елемент включає у себе процес усвідомлення взаємодії всіх суб'єктів супроводу та визначення цілей та мотивів співробітництва.

Операційно-технічний елемент пов'язаний зі спільною розробкою стратегій, форм, методів допоміжних технологій, обговоренням умов, необхідних для забезпечення цих процесів.

Рефлексивно–оціночний елемент визначається моніторингом діяльності всіх суб'єктів супроводу[72].

Заснована на взаємозв'язку усіх суб'єктів супроводу робота, гарантує оптимальне функціонування системи супроводу, набуває конкретного змісту, з потреб кожного суб'єкта супроводу і гарантує його ефективність.

Психолого–педагогічний супровід–це система, саме система є закономірно організованою сукупністю елементів, які утворюють певну цілісність та єдність при взаємозв'язку[62].

Психолого-педагогічний супровід розглядається з позиції системно– діяльнісного підходу. Це пояснюється тим, що процес має властиві системні характеристики, а супровід як процес реалізується через різні форми діяльності.

У психолого–педагогічній літературі виділяються три компоненти супроводу для дітей з ООП:

- ❖ систематичний моніторинг динаміки розвитку дитини;
- ❖ організація психо–соціальних умов, що ефективно впливають на особистісний розвиток дітей;
- ❖ організація спеціальних освітніх умов для сприяння всебічному розвитку дитини та її успішності в освітньому процесі, з урахуванням обмежених можливостей дитини[19].

З опису компонентів постають завдання для фахівців, які мають реалізовуватись у процесі психолого—педагогічного супроводу дитини з ООП, а саме:

- ❖ проведення діагностичного обстеження дитини з ООП, з метою виявлення особливостей розвитку;
- ❖ сприяння в особистісному розвитку вихованців з ООП;
- ❖ організація освітньої діяльності, яка спрямована на навчання дитини різними видами взаємодії з навколишнім світом;
- ❖ реалізація попереджувальних та оперативних заходів щодо вторинних порушень у розвитку;
- ❖ проведення консультаційної роботи з батьками педагогами, як із суб'єктами супроводу[72].

Завдання, поставлені перед командою фахівців супроводу, визначають їх напрямки роботи (види діяльності) у процесі психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП.

Наразі виділимо суттєві особливості процесу психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП.

- ❖ Психолого—педагогічний супровід носить діяльнісний характер, завдяки якому діти мають взаємозв'язок із навколишнім світом через різні види діяльності у результаті чого спостерігається максимальний розвиток її індивідуальних здібностей.
- ❖ Психолого—педагогічний супровід є індивідуалізованим, тобто спрямованим на вирішення освітніх завдань, розвитку, адаптації та соціалізації конкретного суб'єкта супроводу.

❖ Процес психолого–педагогічного супроводу відбувається в умовах спеціально організованого освітнього середовища, при створенні якого враховуються фактичні можливості дитини.

❖ Процес психолого–педагогічного супроводу характеризується безперервністю здійсненням наступності на усіх його етапах[75].

Отже, у цьому пункті були сформульовані поняття психолого-педагогічного супроводу, його мета, завдання. Надана характеристика суб'єктів процесу супроводу, а також, принципи, напрями та науково-теоретичні підходи, на базі яких ґрунтується процес психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП та характерні особливості цього процесу.

1.3. Складові організаційно—змістовної моделі психолого—педагогічного супроводу дітей з ООП у ЗДО

Найважливішими завданнями сучасної освітньої діяльності для дітей з ООП є забезпечення комплексності, яка передбачає: аналіз діагностичної інформації про особистісний потенціал дитини; прогнозування та розроблення індивідуальних освітніх програм; якісну реалізацію корекційно–розвиваючих та відновлювально–реабілітаційних програм із залученням до процесу сім'ї та необхідних спеціалістів; моніторинг якості наданих впливів та оцінку їх ефективності. Кожен із зазначених аспектів сам по собі окремо не дозволяє досягти бажаного результату, його ефективність може підвищитися лише за умов взаємозв'язку та узгодженості дій усіх учасників процесу супроводу: медиків, психологів, педагогів, інших фахівців та сім'ї. Саме тому виникає потреба у створенні моделі психолого–педагогічного супроводу.

Треба зробити наголос на тому, що психолого-педагогічний супровід на сьогоднішній день різні методи корекції та розвитку дітей—це не просто набір, а комплексна технологія особлива культура підтримки та допомоги дітям у вирішенні їх різноманітних проблем(розвитку, виховання, навчання, соціалізації).

Модель походить від лат. *modulus* — «міра, аналог, зразок, взірць» — система

дослідження якої дає уявлення про іншу систему, представлення деякого іншого процесу, побудови чи концепції оригіналу.

Модель в науці – це будь-який образ або аналог уявний (умовний) якогось об'єкту, процесу або явища[9].

У зв'язку з тим, що поняття «модель» має багато значень, у науці та техніці не існує певних вимог до типів класифікації моделювання.

У рамках нашого дослідження найбільш прийнятним визначенням моделювання, є формулювання, дане І. Б. Новіком та А. І. Уємовим: «моделювання—це опосередковане практичне або теоретичне дослідження об'єкта, при якому безпосередньо вивчається не сам об'єкт, що цікавить нас, а деяка допоміжна або природна система (модель): 1) яка знаходиться в деякій об'єктивній відповідності до об'єкта, що пізнається; 2) здатна замінювати його на певних етапах пізнання; 3) що дає при дослідженні в кінцевому рахунку інформацію про моделюємий об'єкт»[40, с.6].

Як було вже зазначено, супровід являється процесом, тому моделювання супровод—є ефективним засобом для реалізації освітнього процесу дитини з ООП.

Звернемо увагу на те, що модель супроводу зі своїм специфічним змістом, започаткувала своє розповсюдження в психології.

Модель, з точки зору психології, розглядається, як: «створення формальної моделі психічного чи соціально—психологічного процесу, тобто. формалізованої абстракції даного процесу, що відтворює його деякі основні, ключові, на думку даного дослідника, моменти з метою його експериментального вивчення або з метою екстраполяції відомостей про нього на те, що дослідник вважає окремими випадками даного процесу»[9].

Науковець О.М. Дахін трактує педагогічну модель як: «штучно створений об'єкт у вигляді схем, фізичних конструкцій, формул, що, будуючи подібним до досліджуваного об'єкта (чи явища), відображає і відтворює у більш простому й грубому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки»[17, с. 69].

Резюмуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що будь-яка модель відображає структурно-організаційні та змістовно-процесуальні особливості якогось процесу.

Психолого–педагогічний супровід є комплексною системою заходів з організації освітнього процесу для всебічного розвитку дитини з ООП.

Виходячи з цього, предметом моделі психолого–педагогічного супроводу виступає комплекс конкретних заходів, направлених на допомогу дитині з обмеженими можливостями, яку надають фахівці та педагогічний склад організації.

Процес психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, передбачає не лише змістовний, а й організаційний компоненти. Організаційний компонент визначається створенням необхідних умов, враховуючи індивідуальні освітні потреби дитини з обмеженими можливостями.

Організація — процес, діяльність по створенню або удосконаленню взаємозв'язків між частинами та елементами з метою внесення впорядкованості в процеси та підвищення їх ефективності[8].

Іншими словами організація освітнього процесу для дітей з ООП буде ефективною лише за умови комплексного підходу.

Науковець С.А Смирнова, яка займалась дослідженням організації комплексного супроводу дитини з ООП виокремила необхідність деяких умов для ефективності цього процесу у ЗДО[72].

Створення комфортного психологічного мікроклімату усередині освітньої організації з метою максимальної активізації суб'єктної позиції всіх учасників.

Для реалізації цієї умови необхідне зміщення направленості тактики керівництва у бік створення певних умов, що створить мотивацію та завдяки цьому педагоги стануть більш ініціативними, почнеться інтеграція особистих зусиль і педагоги почнуть відчувати емоційне задоволення. Саме це буде сприяти створенню єдиної команди фахівців, що в свою чергу забезпечить результативність супроводу.

Готовність суб'єктів психолого-педагогічного супроводу до діяльності.

В «Енциклопедії професійної освіти» термін «готовність» трактується як наявність компетентності, знань і вмінь для виконання поставлених завдань[80].

І.В.Гавриш вважав, що: «готовність до професійної діяльності—це інтегративна якість педагога, яка виступає умовою успішної професійної діяльності та спрямовує на створення. Запровадження та розповсюдження освітніх інновацій»[13, с.19].

Дослідник А.О.Деркач розуміє готовність до педагогічної діяльності, як цілісний прояв пізнавальних, емоційних та мотиваційних компонентів особистості вихователя[18].

З точки зору науковців М.І.Д'яченко та Л.О.Кандибович, готовність носить характер певної внутрішньої «налаштованості» на виконання діяльності, передумовою якої виступає поведінка особистості. Авторами виділено п'ять компонентів у структурі психологічної готовності до діяльності(мотиваційний, орієнтаційний, операційний,вольовий та оціночний)[21].

У психолого–педагогічній літературі виділено три аспекти готовності суб'єктів супроводу до роботи з дітьми з обмеженими можливостями: теоретичний, практичний та психологічний.

Теоретична готовність передбачає наявність у суб'єктів супроводу знань про психофізіологічні особливості дітей з обмеженими можливостями; володіння вміннями та навичками щодо організації навчальної діяльності таких дітей;обізнаність у методиках роботи з різними категоріям особливих дітей.

Практична готовність передбачає розуміння суб'єктами супроводу власних та фахівських обмежень; володіння методиками освітньої роботи з дітьми з обмеженими можливостями.

Як зазначалось вище у психологічній літературі виділено п'ять компонентів у структурі психологічної готовності до діяльності. Розглянемо їх в контексті готовності до діяльності суб'єктів психолого–педагогічного супроводу.

Мотиваційний компонент передбачає наявність у суб'єктів супроводу сукупності стійких мотивів для роботи в умовах інклюзивної освіти, орієнтованих на здійснення ефективних процесів навчання та виховання, визнання кожної дитини суб'єктом освітньої діяльності, сформованих внутрішніх підготовок до позитивного сприймання дитини з особливим психофізичним розвитком.

Орієнтаційний компонент повинен включати інформацію про психологічні особливості дітей з особливими освітніми потребами та пов'язані із ними труднощі, а також інформацію про те, як забезпечити емоційну підтримку, про адекватне поводження з цими дітьми для запобігання психологічних травм, як підвищити самооцінку і знизити рівень тривожності дітей.

Операційний компонент—це наявність навичок і умінь, необхідних для діагностики певних особливостей емоційно-вольової та когнітивної сфери, правильного реагування на проблемні ситуації, що виникають у дітей з особливими освітніми потребами, розробки коригувальних заходів та здійснення психолого-педагогічної підтримки.

Оціночний компонент включає в себе оцінку результатів, досягнутих в процесі навчання, що має здійснити педагог, встановлення відповідності навчальним завданням, виявлення причин тих чи інших недоліків. Модернізація змісту, форм і методів освітньої діяльності у закладах освіти.

Вольовий компонент психологічної готовності складається з впевненості у собі, бажання наполегливо і до кінця доводити розпочате, вміння рефлексивно ставитися до себе в процесі діяльності, вільно управляти своїми діями та вчинками інших, активності і саморегуляції врівноваженості і витривалості.

За визначенням А.А Колупаєвой, перші три компоненти психологічної готовності(мотиваційний, орієнтаційний, операційний) мають функціональний характер, оціночний та вольовий є індивідуальними якостями сформованими у процесі розвитку та взаємодії з людьми[37].

Готовність суб'єктів психолого–педагогічного супроводу до роботи з дітьми з ООП має відповідати основним вимогам, які висуваються у державно–нормативних документах до професіоналізму сучасного педагога[64, 66].

На кожному етапі психолого–педагогічного супроводу має бути організована взаємодія всі учасників супроводу.

Це пов'язано з тим, що лише єдність усіх суб'єктів підтримки гарантує оптимальне функціонування системи підтримки та забезпечує ефективність підтримки шляхом набуття нею конкретного змісту, виходячи із потреб кожного суб'єкта[7].

Не менш важливою умовою, що впливає на результативність організації психолого–педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями у ЗДО, є кадрові умови. Одним з важливих компонентів, що дозволяє здійснювати пізнавальну, виховну та корекційну функції цієї системи являється підготовка висококваліфікованих фахівців.

На необхідності спеціальної підготовки педагогів, які здійснюють свою професійну діяльність у рамках супроводу дітей з ООП наголошує вчений— психолог М.М. Малофєєв[48].

Наприклад, якщо педагоги не мають спеціальної підготовки в галузі дефектологічної (спеціальної) освіти, вони можуть не справитись із завданнями навчання дітей з обмеженими можливостями, а також можуть припустити серйозні психолого—педагогічні та методичні помилки. До них можна віднести: педагоги не беруть до уваги психофізіологічні особливості дітей, дозволяють апатичне ставлення до нетипової дитини, не створюють сприятливий психологічний клімат для освітньої діяльності дитини з ООП. Подекуди відзначається відсутність педагогічного такту та індивідуального підходу до особливих дітей, некоректні методи викладу матеріалу дитині, яка має недоліки. Таке ставлення може негативно вплинути не тільки на дитину, а й на самого педагога, оскільки він не буде задоволений результатами своєї діяльності і внаслідок цього станеться психологічне вигорання [72].

Слід звернути увагу на різні компетенції та професійні якості педагога, як необхідну умову для ефективної організації процесу супроводу.

Кадровий склад установи повинен включати фахівців різних профілів. Їхня системна взаємодія дозволяє побудувати концепцію всебічного розвитку дитини та реалізувати її освітні потреби, як в інтелектуальному, так і у фізичному розвитку.

Необхідною складовою частиною організації психолого—педагогічного супроводу дітей з ООП являються матеріально-технічні умови, що забезпечують оснащення освітнього процесу у ЗДО:

- ❖ при створенні соціально—побутових умов мають бути ураховані особливі потреби дитини з обмеженими можливостями;
- ❖ організація предметно—розвиваючого середовища адекватне до фактичних можливостей дитини та створене для розкриття її потенціалу;
- ❖ адаптоване освітнє середовище для окремих категорій дітей з обмеженими можливостями(особливі технічні засоби для дітей з різними формами дефіцитарного розвитку (порушення опорно-рухового апарату, слуху, зору):

звукопідсилювальна апаратура (ЗУА), аудіометрія, голосоутворювальні апарати, тифлоапарати, прилади зі звуковою та тактильною сигналізацією, збільшувальні прилади та інше[52].

Матеріально-технічні умови освітньої організації, яку відвідує дитина з ООП мають відповідати санітарно-епідеміологічним нормам, вимогам пожежної безпеки, електробезпеки з огляду на охорону здоров'я вихованців та охорону праці працівників освітньої організації. Також, вагомим критерієм матеріально-технічних умов виступає його ефективна організація(забезпечення освітнього процесу та безбар'єрний доступ до об'єктів інфраструктури ЗДО та користування ними).

Однією з умов, що впливає на результативність організації психолого-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями є фінансово-економічні. Вони регламентують можливість організації та безпосереднє створення всіх вищеописаних умов. Фінансове забезпечення освітньої організації включає наступні статті витрат[72]:

- ❖ оплата праці працівників, які забезпечують реалізацію освітніх програм;
- ❖ засоби навчання, відповідні матеріали та обладнання, що відповідають освітнім потребам дітей з ОВЗ;
- ❖ підвищення кваліфікації кадрів;
- ❖ стимулюючі виплати за емоційно-витратні умови праці;
- ❖ інші статті витрат, пов'язані з процесом супроводу.

Організаційно-педагогічні умови є базою для змістовної сторони комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями у ЗДО.

Організація психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП передбачає особливості організації освітнього процесу:

- ❖ регламент проведення та зміст занять з дитиною з ОВЗ спеціалістами дошкільної освітньої організації (вчителі-логопеда, вчителя-дефектолога, педагога-психолога, вихователів);
- ❖ облік фахівцями особливостей розвитку, характеру, ступеня вираженості порушень для безпечної, дидактично та методично зумовленої організації корекційно-розвивальної роботи з контингентом вихованців з обмеженими можливостями (спрощена інструкція, особлива слухово-мовленсва

робота для дітей з порушеним слухом, використання альтернативної комунікації для дітей з РАС) та дітей з порушеннями слуху, особлива емоційність та переважання практичних форм роботи для дітей з порушеним інтелектом та інше);

- ❖ регламент та зміст роботи команди супроводу;
- ❖ розробка індивідуальної програми розвитку (ІПР), з урахуванням категоріальної приналежності дитини з обмеженими можливостями (ІПР для дітей із затримкою психічного розвитку, з порушенням інтелекту, з тяжкими порушеннями мовлення, з розладом аутичного спектру, з порушенням слуху, з порушенням зору, з порушенням опорно-рухового апарату). У розробці програми беруть участь усі фахівці команди супроводу.

Таким чином, ми визначили найважливіші положення щодо розробки та реалізації спеціальних освітніх умов для дітей з ООП.

Вищеописані умови орієнтовані на результативність процесу психолого-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями у ЗДО.

Як вже було зазначене вище, психолого–педагогічний супровід заснован на антропологічному і гуманістичному підходах, які визначають в центрі цієї системи індивідуальні здібності дітей з особливими потребами. Інакше кажучи, розвиток людського потенціалу є важливою цінністю освітньої системи.

Процес розробки та реалізації моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями у ЗДО включає чотири етапи побудови.

Перший етап – діагностичний. Цей етап передбачає проведення дослідження, спрямованого на експертну оцінку наявних ресурсів освітньої установи, які мають забезпечувати психолого-педагогічний супровід, а також оцінку зони актуального та найближчого розвитку контингенту вихованців з обмеженими можливостями. У цей же етап включється процес обговорення командою супроводу рівня розвитку дітей з ООП, які будуть суб'єктами психолого-педагогічного супроводу [63].

Другий етап (пошуково-варіативний) характеризується постановкою конкретних цілей та завдань супроводу. По завершенню діагностування дитини та виявленні її особливих потреб, враховуючи рекомендації фахівців інклюзивно–

ресурсного центру з організації психолого–педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, спочатку обговорюються, а потім розробляються та деталізуються окремі компоненти супроводу дитини всіма фахівцями команди супроводу в закладі освіти.

Командою психолого–педагогічного супроводу дитини з ООП є: завідувача закладом або вихователь–методист; учитель–логопед; педагог–психолог; музичний керівник; учитель–дефектолог; вихователь групи, в якій перебуває дитина з ООП.

Кожен із фахівців команди супроводу орієнтується на свою фахову діяльність та враховуючи дані діагностичного обстеження дитини, розробляє варіант власного маршруту супроводу, інакше кажучи, визначає напрями своєї роботи у загальній структурі супроводу, які у цьому процесі мають забезпечити дитині компенсацію або дозрівання наявних особливостей у рамках професійної діяльності того чи іншого спеціаліста супроводу. Учитель–логопед розробляє корекційно–розвивальні завдання за освітньою галузю «Мовленевий розвиток», педагог–психолог розробляє рекомендації та планує свою діяльність з корекції та розвитку емоційно–вольової сфери особистісного розвитку дитини згідно її віковим та індивідуальним особливостям, робота учителя–дефектолога направлена на розвиток пізнавальної сфери дитини. Вихователь повинен реалізовувати особистісно-орієнтований підхід через удосконалення методів та прийомів роботи. Проводити корекційну роботу, формувати досвід емоційної та ділової взаємодії дитини з дорослим, стимулювати прояви потреби у контактах. Зауважимо, що завдання і напрями роботи команди супроводу багато в чому стикаються, так як заняття мають інтегрований характер.

Важливим аспектом процесу психолого–педагогічного супроводу є варіативність прописаних фахівцями завдань у межах супроводу дитини з ООП. У процесі супроводу може змінюватись рівень засвоєних дитиною знань з різних освітніх напрямів, тому фахівці повинні швидко змінювати напрями своєї роботи, полегшувати чи ускладнювати освітні завдання. Завдяки цьому система психолого–педагогічного супроводу стане індивідуалізованою і в її основі будуть лежати актуальні освітні потреби дитини.

Отже, показником другого етапу розробки моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями є цілісна, індивідуально орієнтована освітня програма (ІПР), в якій супровід характеризується комплексним міждисциплінарним підходом, що враховує спільність підходів до супроводу з боку фахівців різних галузей. Важливою умовою розробки ІПР є визначення часових рамок та реалізації.

Під час складання ІПР треба орієнтуватися на:

- ❖ формування особистості дитини з використанням методів навчання та виховання з урахуванням вікових особливостей і фізичного та (або) психічного стану дитини;
- ❖ створення оптимальних умов спільного навчання дітей з обмеженими можливостями та їх однолітків, що нормально розвиваються, з використанням адекватних особистісного розвитку та віку дитини допоміжних засобів та педагогічних прийомів;
- ❖ прогнозування досягнення запланованих результатів, заявлених фахівцями у ході постановки завдань корекційно–розвивальної роботи, планування динаміки розвитку дитини з ООП, а також включення всіх суб'єктів до супроводу.

Третій етап—практичний. На цьому етапі реалізується процес психолого—педагогічного супроводу дитини з обмеженими можливостями. Команда супроводу здійснює свою професійну діяльність, згідно з тими напрямками та завданнями корекційно–розвивальної роботи, які заявлені в ІПР.

На цьому етапі відстежується: проміжна динаміка розвитку дитини, у зміні її стану та ступенем ампліфікації (збагачення, засвоєння дитиною способів взаємодії з навколишнім світом у різних видах діяльності); організація або удосконалення прописаних дитині індивідуальних умов для ефективного здійснення освітнього процесу.

Четвертий етап—аналітичний, він є завершальним.

На цьому етапі проводиться аналітична робота з оцінювання діяльності команди психолого-педагогічного супроводу та аналізується ефективність загального процесу. На підсумковому засіданні кожен фахівець команди супроводу представляє статистичні дані про ефективність діяльності, якісно та кількісно оброблені

результати своєї корекційно—розвивальної роботи, а також надає пояснення про причини недостатнього розвитку або позитивної динаміки розвитку супроводжуваного.

Враховуючи дані підсумкового засідання, вносяться корективи до ППР, а також коригується діяльність фахівців команди супроводу.

Етапи, що були описані відображають специфіку організації психолого—педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями в ЗДО.

Перейдемо саме до характеристики моделі психолого—педагогічного супроводу дітей ООП.

Розглянемо загальну модель психолого—педагогічного супроводу.

Перша складова моделі процесу супроводу—це мета.

Організація корекційно—розвивальної роботи у ЗДО з дітьми, які мають обмежені можливості, що передбачає комплексну взаємодію всіх суб'єктів супроводу, спрямовану на підвищення рівня психофізичного розвитку дитини (інтелектуального, емоційного, соціального)була визначена метою процесу супроводу. У пункті 1.2. цієї кваліфікаційної роботи було докладно вивчено та описано підходи до визначення цільових критеріїв психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, тому сформульована мета відповідає науково-теоретичним та методичним підходам. У меті визначена спрямованість супроводу— підвищення рівня психофізичного розвитку дитини, відзначено найважливішу характеристику процесу – взаємодію всіх його суб'єктів.

Друга складова моделі – умови, які мають бути створені для організації супроводу.

Однією з найважливіших умов організації психолого—педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями є створення в закладі освіти команди супроводу. Саме за її допомогою система супроводу приймає ефективний та технологічний характер, оскільки за наявності організованої команди різнопрофільних фахівців можна досягти цілей і вирішити завдання психолого-педагогічного супроводу.

До складу команди супроводу у ЗДО входять такі фахівці, як вихователі, учитель–дефектолог, педагог–психолог, інструктор з фізичної культури, музичний керівник. Головою команди супроводу може бути керівник закладу освіти (старший вихователь, методист).

До компетенцій команди супроводу належить наступні види діяльності:

- ❖ планування та проведення професійної корекційно-розвивальної роботи в ЗДО;
- ❖ визначення тактики та прийомів, які будуть реалізовані в режимних моментах;
- ❖ організація та проведення спеціалізованих заходів, спрямованих на розвиток, корекцію, адаптацію та соціалізацію дітей з ООП;
- ❖ здійснення діагностики, що відображає динаміку розвитку дитини.

Діяльність команди супроводу охоплює всі суб'єкти психолого–педагогічного супроводу, саме це сприяє ефективному управлінню та реалізації принципів демократизації в освітній організації.

Наступною умовою для реалізації процесу супроводу є забезпечення спеціальними засобами навчання:

- ❖ соціально-побутові умови, які враховують специфічні потреби дітей з обмеженими можливостями;
- ❖ адаптоване освітнє середовище для дітей з певними порушеннями;
- ❖ створення розвиваюче предметно-просторове середовища у групах та спеціалізованих кабінетах.

Вимоги до перелічених умов висвітлені у цьому пункті та у пункті 1.2 даної кваліфікаційної роботи.

Важливою умовою для ефективного здійснення процесу супроводу є взаємодія всіх суб'єктів психолого–педагогічного супроводу та інклюзивно–ресурсного центру(ІРЦ).

До завдань ІРЦ належать:

- ❖ проведення комплексного обстеження дитини основних сфер розвитку дитини (фізична; мовленнєва (мовленнєво-комунікативна); когнітивна; емоційно-вольова та освітньої діяльності), в межах яких визначають компетенції, потреби,

рекомендації;

- ❖ надання висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, яка містить інформацію щодо індивідуальних особливостей розвитку дитини, її особливих освітніх потреб; рекомендації членам команди супроводу; перелік необхідних психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг. Висновок розробляється фахівцями ІРЦ за результатами комплексного оцінювання, він є основою для складання Індивідуальної програми розвитку (ІПР).

- ❖ консультування батьків, інших законних представників особи з особливими освітніми потребами щодо особливостей її розвитку;

- ❖ забезпечення участі педагогічних працівників інклюзивно-ресурсного центру:

- у діяльності команди психолого-педагогічного супроводу особи з особливими освітніми потребами;

- у семінарах, тренінгах, майстер-класах для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, обміну досвідом тощо;

- ❖ залучення (у разі потреби) педагогічних працівників інклюзивно-ресурсного центру під час засідань психолого-педагогічного консиліуму у спеціальних закладах загальної середньої освіти;

- ❖ надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових та інших послуг дітям з особливими освітніми потребами:

- дітям раннього та дошкільного віку, які не відвідують заклади дошкільної освіти;

- дітям, які здобувають освіту у формі педагогічного патронажу;

- ❖ визначення потреби в асистенті учня та/або супроводі дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі (групі);

- ❖ визначення категорії (типу) особливих освітніх потреб (труднощів), ступеня їх прояву та рівня підтримки особи з особливими освітніми потребами в закладі освіти;

❖ надання консультативної, психологічної допомоги батькам, іншим законним представникам осіб з особливими освітніми потребами у формуванні позитивної мотивації щодо розвитку таких дітей та підвищення обізнаності щодо організації їх навчання і виховання[65].

Третьою складовою моделі є діагностичне обстеження дитини з ООП.

На супровід діти з ООП потрапляють через ІРЦ. Фахівці ІРЦ обстежують дитину і за результатами діагностики складають висновок, в якому прописані спеціальні освітні умови, які необхідно створити конкретній дитині, виходячи з її індивідуальних психофізіологічних особливостей. Після того, як дитина отримує висновок, вона потрапляє на супровід.

Четверта складова моделі вказує на прямий зв'язок між діагностикою та індивідуальною програмою розвитку дитини з ООП.

Результати психолого–педагогічного обстеження фахівців ІРЦ дають змогу створити індивідуальну програму розвитку, яка враховує психофізіологічні особливості дитини. Тільки на підставі результатів діагностики всіх фахівців ІРЦ розробляється адаптована/модифікована освітня програма.

П'ятим складником моделі є умови для розробки ІПР.

Індивідуальна програма розвитку (ІПР)–це документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання дитини з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних послуг та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання.

Основною метою ІПР є визначення змісту корекційно–розвивальної роботи з дитиною, спрямованої на корекцію та подальший розвиток вищих психічних функцій усіх видів дитячої діяльності. При цьому розробники ІПР враховують поточний рівень особистісного розвитку дитини.

Індивідуальна програма розвитку служить для структурування освітнього процесу з погляду індивідуального та диференційованого підходів. Вищезгадані

підходи враховують індивідуальні особливості дітей із порушеннями психофізичного розвитку[74].

Під час складання індивідуальної програми розвитку звертається увага на дотримання таких вимог:

❖ Індивідуальна програма розвитку повинна містити всі необхідні складові, які допоможуть адаптувати освітнє середовище до потреб дитини.

❖ Довгострокові цілі й короткотермінові завдання повинні бути чітко пов'язані між собою.

❖ Під час розроблення індивідуальної програми розвитку використовуються рекомендації фахівців інклюзивно—ресурсного центру.

Шостою складовою моделі є адаптація чи модифікація освітніх програм, за якими здійснюється освітньо—виховний процес у ЗДО.

Адаптація/модифікація освітніх програм є пріоритетною умовою освітнього процесу дітей з ООП у ЗДО.

Адаптація /модифікація освітніх програм розробляється фахівцями команди психолого—педагогічного супроводу з урахуванням особливих потреб дитини з обмеженими можливостями.

Адаптації / модифікації	Умови для розвитку
Адаптація / модифікації змісту, методів, результатів діяльності учня, оцінювання навчальних досягнень. Адаптація методів, засобів (застосування шрифту Брайля, жестової мови тощо). Адаптація середовища (рівень освітлення, шуму тощо). Адаптації фізичного навантаження. конкретні адаптації: Мінімальні адаптації завдань з метою розвитку мовлення. Адаптації письмових завдань тощо	Умови для соціального розвитку. Умови для емоційного розвитку. Умови для розвитку навчальної поведінки, навчальних вмінь та навичок. Умови для розвитку самостійної навчальної діяльності тощо.

Остання складова моделі—результат.

Результат ефективної роботи психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в ЗДО полягає у забезпеченні позитивної динаміки, максимальної корекції та компенсації порушень розвитку, що сприяє подоланню труднощів в освоєнні цільових орієнтирів по кожній з освітніх галузей, які заявлені у Базовому компоненті дошкільної освіти, і як наслідок, соціалізації дітей з ООП [75].

Усі складові моделі—це показники ефективності, при яких може бути досягнут позитивний результат у процесі психолого—педагогічного супроводу: дієвість організації психолого-педагогічних умов, розробка адаптаційної/модифікованої освітньої програми для кожної категорії дітей, проведення психолого-педагогічної діагностики, розробка для кожного супроводжуваного з ООП індивідуальної програми розвитку, яка є засобом реалізації цільових орієнтирів, при залученні до процесу психолого- педагогічного супроводу фахівців, які володітимуть професійними компетенціями, результат буде досягнутий.

Остання складова моделі—результат.

Результат ефективної роботи психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в ЗДО полягає у забезпеченні позитивної динаміки, максимальної корекції та компенсації порушень розвитку, що сприяє подоланню труднощів в освоєнні цільових орієнтирів по кожній з освітніх галузей, які заявлені у Базовому компоненті дошкільної освіти, і як наслідок, соціалізації дітей з ООП [75].

Отже, у цьому пункті описані складники моделі психолого—педагогічного супроводу дітей з ООП в ЗДО, які відображають специфіку досліджуваного процесу, включають в себе основні компоненти процесу, мають залежні зв'язки між ними і спрямовані на отримання конкретного результату, який співвідноситься з метою процесу супроводу.

Висновки до розділу 1

У першому розділі «Теоретичні положення про психолого—педагогічний супроводу дітей з особливими освітніми потребами» були розглянуті наступні питання:

1. Були розглянуті категорії дітей с обмеженими можливостями та визначені їх особливі потреби.

Отже, діти з обмеженими можливостями—це поняття, яке охоплює категорію дітей, у яких спостерігаються певні обмеження, через які вони не можуть самостійно здійснювати певні види діяльності.

Дитина з порушенням мовлення – це дитина з комплексом складних

мовленнєвих порушень, яка може мати нормальний слух та інтелект, але має порушення у формуванні всіх компонентів мовленнєвої системи щодо звукового та смислового аспектів.

Особливі освітні потреби—це потреби в особливих умовах, які нададуть можливості дітям з особливими потребами активізувати свої здібності та відкрити наявний потенціал у процесі навчання.

2. Розкрито сутність поняття психолого–педагогічного супроводу.

Питання супроводу висвітлені у багатьох психолого-педагогічних дослідженнях, і слід зауважити, що у ході нашого дослідження, зустрілось чимало інтерпретацій поняття, що досліджувалось.

Під психолого–педагогічним супроводом ми розуміємо процес міжсуб'єктної взаємодії: проводжуваним (дитина) та проводжаючим (дорослим педагогом), який допомагає суб'єкту долати особистісні труднощі та знаходити оптимальний спосіб вирішення проблем, розвиваючи таким чином особистість загалом, підвищуючи успішність відповідальності та навчання.

Виходячи з цього, під психолого–педагогічний супроводом дітей з порушенням мовлення, ми будемо розуміти—створення в освітній організації спеціальних умов для раннього виявлення дітей з мовленнєвим порушенням та надання їм кваліфікованої корекційно–педагогічної допомоги. Провідну роль у супроводі зазначеного напрямку відіграють логопеди.

3. Були описані складові моделі психолого–педагогічного супроводу дитини з ООП у ЗДО та умови, за яких процес супроводу буде ефективним та надасть позитивних результати.

Складниками моделі психолого–педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах дошкільного навчального закладу є: мета, психолого-педагогічні умови (адаптація\модифікація освітніх програм, складання індивідуальних програм розвитку, організація предметно-просторового середовища, координувана діяльність фахівців інклюзивно–ресурсного центру, організація консультаційної роботи з батьками та педагогами, проведення діагностики), заплановані результати організації психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП у ЗДО.

Умовами, що забезпечують реалізацію психолого–педагогічного супроводу

дітей з обмеженими можливостями у ЗДО є: ціннісні, кадрові, матеріально–технічні та фінансово–економічні.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО—ПОШУКОВЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ПСИХОЛОГО—ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ НА РІВЕНЬ МОВЛЕНЕВОГО ТА ОСОБИСТИСНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ З ЗНМ

2.1. Психолого—педагогічний супровід дітей з ЗНМ

У своєму навчально—методичному посібнику «Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі» А.А.Колупаєва описує важливу роль мовлення у житті дитини: «мовлення відіграє дуже важливу роль у формуванні вищих психічних функцій у дитини. Виконуючи функцію спілкування дитини з дорослими, вона є базою для розвитку мислення, забезпечує можливість планування і регулювання поведінки дитини, організації всій його психічної життя, впливає на розвиток особистості в цілому. Розлади мовлення та мови найчастіше виникають у дошкільному віці, у багатьох випадках зберігаються у шкільному віці, а іноді спостерігаються впродовж усього життя. Досить часто розлади мовлення та мови є супутньою ознакою інших порушень у дітей, зокрема порушень слухової сфери, когнітивної, фізичної. Зважаючи на те, що мова — це складна система знаків, символів, правил їхнього використання, а мовлення є відтворенням цієї системи знаків, розлади мови й мовлення фіксуються тоді, коли мова і мовлення людини відрізняються від мови й мовлення осіб її віку, національної чи етнічної групи. Розлади мовлення та мови досить часто призводять до порушень комунікації, іноді досить складної форми, що впливає на все подальше життя»[36, с. 123].

Діти, що мають нормальний слух та збережений інтелект, але при цьому мають певні розлади у мовленні, відносять до категорії дітей з порушенням мовлення.

Мовленеві труднощі можуть бути різними і виявлятися у вигляді порушень вимови, граматичної будови вимови, бідного словникового запасу, і навіть швидкості і плавності промови.

Якщо у дитини виникли розлади у мовленні, вони не зникнуть самі по собі, і, навіть, можуть погіршитись. Саме тому, вкрай необхідно звернутися за

сторонньою допомогою до спеціаліста, тому що вади мовлення у дитини можуть негативно вплинути на її розвиток.

Значні розлади мовлення можуть певним чином впливати на загальний психічний розвиток дитини, призводячи до повторних розладів розвитку, які є похідними від первинних порушень. Діти з порушенням мовлення потрапляють у ситуації, коли їм важко поспілкуватися з оточуючими, що має певний вплив на формування пізнавальних процесів, розвиток емоційно-вольової та мотиваційної сфери, загальний розвиток особистості. Водночас, усвідомлення власного мовленевого розладу незмінно викликає негативні відчуття провини та переживання, які впливають на поведінку дитини та сприяють виникненню специфічних психологічних особливостей.

А.А Колупаєва зазначає : «Діти, у яких визначено мовленнєві та/або мовні порушення, потребують логопедичної допомоги, оскільки за умови надання спеціальної допомоги більшість мовленнєвих порушень у дітей усувається в дошкільному та молодшому шкільному віці. Водночас на фоні мовленнєвих порушень, насамперед складної етіології, досить часто в дітей можуть спостерігатися особливості розвитку когнітивної сфери: сприйняття, уваги, пам'яті, контролю емоційно–вольової сфери, зокрема поведінкової. У таких випадках окрім логопедичної дитина потребує і психологічної допомоги. Подолання мовленнєвих порушень вимагає чималих зусиль від усіх фахівців, які задіяні у процесі корекційно–розвивальної діяльності, що є складовою освітньої діяльності за навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовлення»[36, с. 127].

Отже, для того,щоб дитина з порушенням мовлення відчувала себе комфортно в освітньому просторі їй необхідна підтримка. Іншими словами,потрібно створити освітнє середовище,адаптоване під особливі потреби дитини. Як було розглянуто у пункті 1.2 цієї кваліфікаційної роботи частиною адаптованого освітнього середовища є організація психолого– педагогічного супроводу дитини з ООП.

Метою супроводу – є надання систематичних послуг (психологічних, педагогічних, корекційних):

- ❖ попередження проблеми навчання дітей з обмеженими можливостями, їх мінімізація;
- ❖ надання допомоги дітям з обмеженими можливостями при їх інтеграції у соціальне середовище;
- ❖ допомога у розвитку компенсаційних засобів діяльності, що виступає необхідною умовою для подальшого навчання дітей з обмеженими можливостями;
- ❖ забезпечити розвиток у дітей з обмеженими можливостями навичок саморегуляції та саморозвитку, враховуючи наявні у них знання, уміння та навички у сфері спілкування.

Діагностичні і корекційні цілі супроводу дітей із порушенням мовлення направлені на виявлення та аналіз стану всіх компонентів мовленнєвої діяльності, а також на цілісний розгляд цих компонентів у будові пізнавального процесу дитини та визначення її мотиваційної, емоційної, вольової і комунікативної сфери, особистісні якості та особливості поведінки дитини.

Отже, правильно організоване та вчасно розпочате навчання дитини з порушенням мовлення, зміцнює її психічне здоров'є та мінімізує порушення усіх сфер особистості дитини.

Перед кожним фахівцем супроводу дитини з порушенням мовлення у його процесі повстають свої завдання.

З боку психологічного супроводу: організація соціально— психологічних умов особистісного розвитку усіх суб'єктів освітнього процесу; систематичне відстеження психолого-педагогічного та соціального статусу дитини і динаміки її розвитку впродовж усього освітнього процесу; попередження проблем, пов'язаних з розвитком та вихованням особистості дитини; допомагати дітям у вирішенні значущих проблем, пов'язаних з освітою, вихованням та соціалізацією; організація особливих соціально-психологічних умов для підтримки дітей із проблемами психологічного розвитку та навчання; сприяння розвитку психолого—педагогічної

грамотності у суб'єктів освітнього процесу(вихователів,батьків, вчителів); розробка комплексної програми психологічної підтримки дитини на всіх фазах їх розвитку.

Логопедичний супровід дитини з порушенням мовлення відіграєважливу роль у корекційній роботі, він здійснюється з метою надання допомоги в засвоєнні загальноосвітніх програм. Завданнями вчителя– логопеда є: корекція порушень у розвитку усного та письмового мовлення дітей; своєчасне попередження та подолання труднощів у освоєнні дітьми з порушенням мовлення загальноосвітніх програм; консультаційна робота з педагогами та батьками. Тісна взаємодія з усіма учасниками освітнього процесу. Всю свою діяльність логопед фіксує у відповідній напрямку роботи документації.

Ця робота сприяє усуненню мовленнєвих порушень та розвитку усного та писемного мовлення дитини до такого рівня, на якому вона би змогла успішно навчатися у школі.

Залучення батьків до корекційного процесу для подолання мовленнєвих труднощів дитини є дуже важливим аспектом у діяльності логопедичного супроводу, оскільки це набагато полегшує роботу фахівців та пришвидшує прогрес дитини.

Спершу батьки не намагаються допомогти своїм дітям вивчити правильні слова, оскільки вони певною мірою звикли до вимови своїх дітей і не усвідомлюють їхніх недоліків. Логопед проводить консультаційну роботу із батьками, надає пояснення щодо необхідності виправлення недоліків у мовленні дитини та підкреслює важливість закріплення досягнень дитини з боку мовленнєвого розвитку.

Основна мета та завдання медичного працівника, як суб'єкта команди супроводу: забезпечення повсякденного санітарно–гігієнічного режиму ЗДО; щоденний контроль за психофізичним станом дітей; проведення фізіотерапевтичних процедур; контроль за харчуванням дітей.

Важливу роль в корекційно–розвивальній роботі відіграє вихователь групи, де перебувають діти з ЗНМ, адже він проводить з дітьми увесь час.

Саме вихователь навчає дітей різним способам взаємодії, включаючи і мовну.

А.А. Колупаєва визначає наступні питання, в яких вихователь має бути обізнаним у наступних питаннях: «на якому етапі надання логопедичної допомоги перебуває дитина, що на даному етапі розвитку мовлення вже є доступним і потребує багаторазового повторення, вдосконалення, а яких ситуацій використання мовлення поки що слід уникати; за яких умов дитина краще здатна впоратися із завданням, що спирається на мовлення, і як створити ці умови (які слухові, зорові, рухові опори доречно використовувати під час виконання певного завдання або відповіді); у якому стані перебуває загальна і дрібна моторика дитини; зорово-моторна і зорово-просторова координація, як їх можна вдосконалити у разі потреби; які психологічні бар'єри заважають успішному опануванню мовлення і як їх поступово подолати, цілеспрямовано і системно застосовуючи необхідні техніки на кожному занятті, незалежно від галузі знань»[36, с. 127].

Авторка наголошує на необхідності врахування цієї інформації для планування різних видів діяльності дітей з порушенням мовлення. На її думку: «...такий підхід уможливить появу швидких позитивних результатів навчання завдяки одноманітності вимог, що висуваються дитині всіма учасниками освітнього процесу»[36, с. 127].

Зважаючи на вищезазначене, можна зробити висновок щодо основної мети діяльності команди психолого–педагогічного супроводу дитини з ЗНМ, а саме вивчення її особистісного потенціалу:

- ❖ співвідношення рівня інтелектуального розвитку та вікової норми;
- ❖ рівня розвитку когнітивної сфери;
- ❖ особливості емоційно-вольової сфери;
- ❖ індивідуальні особливості, їх творчий та інтелектуальний розвиток шляхом залучення всіх учасників освітнього процесу (батьків, педагогів, дітей) до реалізації запланованих дій;
- ❖ соціалізація та адаптація.

Отже, система психолого-педагогічного супроводу дитини з ЗНМ передбачає тісну професійну взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу, зокрема взаємодія психолога і логопеда у роботі з дітьми з порушенням мовлення має охоплювати такі сфери, як діагностика, розвиток, формування і корекція мовлення, а також всіх психічних процесів, пов'язаних з мовою та мовленням.

У нашому дослідженні ми розглядаємо вплив комплексної діяльності фахівців команди психолого–педагогічного супроводу на мовленєвий та особистісний розвиток дітей з III рівнем мовленнєвого розвитку.

На даний час за основу для комплектування логопедичних пунктів та використання ефективних методів та прийомів корекційної роботи використовується психолого–педагогічна класифікація мовленнєвих порушень.

Вона розроблена Р.Є. Левіною і заснована на виділенні насамперед тих ознак мовленнєвої недостатності, які є важливими для здійснення єдиного педагогічного підходу. Більш детально згадана класифікація описана у п.1.1 даної кваліфікаційної роботи.

Загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) – це різноманітні складні мовленнєві розлади, при яких порушується формування всіх компонентів мовної системи, включаючи звукові семантичні аспекти. Загальні ознаки включають затримку мовлення, бідний словарний запас, неграматичність, дефекти формування фонем. Це недорозвинення виражається в різному ступені, починаючи від відсутності мовлення або лепету(алалія) до розгорнутого, але з елементами фонологічного, лексичного та граматичного недорозвинення (дислалія). Залежно від ступеня мовного розвитку дитини, загальний недорозвиток мовлення можна розділити на три рівні. Фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення – це дефект сприйняття та вимови фонем, який порушує процес формування вимовної системи рідної мови у дітей з різними мовними порушеннями. Заїкання визнається порушенням комунікативної функції мовлення за допомогою відповідних формованих засобів спілкування. Також можливий комбінований розлад, при якому заїкання поєднується з загальним дефіцитом мовленнєвого розвитку.

Порушення мовлення різноманітні. Вони мають різний ступінь виразності, залежать від причини та особливостей розвитку дитини. Найчастіше на логопедичний пункт надходять діти з дефектами мови, які можна умовно поділити

на великі групи. Перша група – фонетичні порушення промови. Вони виражаються як у порушенні вимови окремих звуків, і їх груп без інших супутніх проявів. Друга група – фонетико-фонематичні розлади. Для них характерно те, що дитина не тільки неправильно вимовляє звуки мови, а й недостатньо їх розрізняє, не вловлює акустичної та артикуляційної різниці між опозиційними звучаннями. Тому діти недостатньо чітко опановують аналіз звукового складу слова і роблять специфічні помилки при читанні та письмі, часто – в мовленні при неправильному відтворенні складів у слові (перепустки, перестановки складів, недомовляння закінчень). Третя група – загальне недорозвинення мови. Воно виявляється у тому, що порушення поширюється як на звукову бік промови. Страждає вміння розрізняти звуки мови, правильність складового оформлення слів, словник, граматику мови, зв'язкова мова[60].

Як було описано вище Р.Е.Левіной було виділено три рівні загального недорозвинення мовлення (ЗНМ).

На першому рівні спостерігається обмеженість мовленнєвих засобів дитини, активний словниковий запас дуже бідні, його основа складається із звуконаслідування, звукових комплексів та незрозумілого белькотіння. Мовлення супроводжується жестами та мімікою. Дитина, яка спілкується, використовує одне і теж саме лепетання для різних предметів, явищ та дій.

Коли діти переходять до другого рівня мовленнєвого розвитку, їхня мовленнєва активність зростає. Активний словник розширюється за допомогою предметів побуту та дієслівної лексики. Діти вже можуть використовувати займенники та навіть прості прийменники.

Третій рівень має у своїй характеристиці – наявність розгорнутої фразової промови, яка містить недорозвинені елементи лексики та граматики, а також мовлення та фонемі. Діти, також намагаються використовувати пропозиції зі складними конструкціями. Словниковий запас дитини включає всі частини мови, але при цьому можуть відзначатися неточності у лексичному значенні деяких.

Четвертий рівень за Т.Б. Філічевої характеризується легким порушенням компонентів мовної системи дитини. Спостерігається специфічне порушення складової структури слів, що проявляється у нездатності дитини пов'язати фонологічний образ слова з його значенням і утримати їх у пам'яті. Недостатня

виразність мовлення та чіткість слів форм залишають враження «невиразного» мовлення. Все це показники того, що процес формування фону не завершено.

У психолого–педагогічній літературі виділяються особливості розвитку дітей з ЗНМ. Діти із ЗНМ мають ряд психолого–педагогічних особливостей, які негативно впливають на їх соціальну адаптацію і вимагають цілеспрямованої корекції. Неповноцінна мовленева діяльність впливає на розвиток дитини в сенсорній, інтелектуальній та емоційно–вольовій сферах. У зв'язку з порушенням спілкування через мовленеві труднощі у дитини спостерігається ускладнення психічного розвитку, що позначається на формуванні її особистості. Обмежені комунікативні засоби дитини роблять її образливою та дратівливою. Вона почувається не впевненою у собі, занижує свою самооцінку. Також, дітям з ЗНМ притаманні порушення уваги і обмежена здатність до його розподілу. Мовленеві порушення зв'язані з іншими аспектами психічного розвитку, це виявляється також у певних специфічностях мислення. У дітей є передумови для оволодіння розумовими операціями, що відповідають їхньому віку, але розвиток мовного і логічного мислення затримується, і вони постійно працюють над оволодінням аналізу і синтезу, порівняннями та узагальненням. У деяких дітей відзначається слабкість опорно-рухового апарату і затримка моторного розвитку, крім того, затримується розвиток моторної сфери, що призводить до порушення координації рухів, зниження швидкості рухів. Найскладніше, коли дії ґрунтуються на усних інструкціях. Погана координація рухів пальців і кистей рук та недорозвинена дрібна моторика– є поширеним явищем серед дітей з ЗНМ. Часто зустрічається недостатня координація рухів пальців, кисті руки, недорозвинення дрібної моторики[67].

Метою нашого дослідження є перевірка впливу діяльності психолого–педагогічного супроводу на мовленевий та особистісний розвиток дітей з ЗНМ. У якості експериментальної групи дітей ми розглядаємо дітей з ЗНМ III рівня.

Для виявлення експериментальної групи дітей ми мали використовувати наступні методи: спостереження за дитиною в процесі гри та навчання, який дозволить виявити як дитина спілкується з однолітками та дорослими, які компенсуючи механізми (жестикуляція, міміка, пантоміміка тощо) спостерігаються у дитини; бесіди з батьками дитини, що дозволяє дізнатися як дитина поводить себе і спілкується вдома; бесіда з дитиною дає можливість дізнатися як дитина іде на

контакт, як поводитися з малознайомими людьми; була застосована методика логопедичного обстеження, для визначення рівня сформованості всіх компонентів мовлення дитини; проаналізована документація логопеда.

Для виявлення групи дітей з ЗНМ III рівня мовленнєвого розвитку мала бути використана методика логопедичного обстеження, яка складається за сьома лініями обстеження.

Перевірка стану фонематичного сприйняття

Дитині пропонується уважно прослухати та чітко повторити складники, запропоновані дорослим (ДА–БА–ТА–МА–КА–ТА–БА–ДА)

Дослідження граматичного ладу мовлення

Повторення речення.

Дитині пропонується уважно прослухати речення та потім намагатись повторити запропоноване речення, не роблячи помилок.

Складання речення зі слів у початковій формі.

Дитині пропонується скласти змістовне речення зі слів, запропонованим дорослим (ліс у вовк жив).

Додавання прийменників у речення .

Дитині пропонується правильно закінчити речення (хлопчик зірвав з дерева три(чого?)яблука, груші и т.д.

Створення іменників множини у називному і родовому відмінку.

Дитині пропонується назвати предмет у множині родового відмінку (одне–яблуко, багато–яблук; це–груші, немає чого?груш.

Дослідження сформованості звуко-складової структури слова

Дорослий просить дитину повторити слова за наслідуванням (поліцейський, каструля, хлопчик та інші).

Дослідження навичок мовного аналізу

Дорослий просить дитину:

Назвати кількість слів у реченні (Хлопчик грався м'ячем; Папа купив мені самокат та інші). Назвати кількість складів у запропонованих словах

Визначити перший звук у запропонованих словах.

Визначити останній звук у запропонованих словах

Визначити загальну кількість звуків у запропонованих словах.

Дослідження словника і навичок словотворення

Створення іменників, що позначають дитинчат тварин в однині та множині і предметів в зменшувально-пестливу форму.

Дорослий пропонує дитині назвати дитинчат тварин та птахів в однині та множині у зменшувально–пестливій формі за зразком(у собаки–цуценя, цуценята)

Назва предметів за зразком (стул–стілець)

Підбір синонімів і антонімів.

Дорослий пропонує дитині підібрати до названого слова інше, схоже за значенням (дівчинка–маленька, дідусь–старенький); підібрати слова. Протилежні за значенням (широкий–вузький).

Створення прикметників від іменників.

Дорослий просить дитину надати відтворити прикметник за зразком (сік із яблук–яблучний).

Дослідження розуміння логіко-граматичних відносин.

Дорослий просить дитину виконати його прохання (показати ручкою зошит, показати зошит ручкою);

Дорослий висловлює пропозицію та пропонує дитині висловити свою думку(Марійку образила Ганна. Хто кривдник?; Хлопчик біжить за татусем. Хто біжить попереду?; що є правильним: вівторок іде за середию або середа іде за вівторком).

Дослідження зв'язного мовлення.

Складання розповіді по серії сюжетних картинок (4 - 5 картинок).

Дорослий пропонує дитині скласти у певній послідовності запропоновані картинки та скласти маленьку розповідь за ціма картинками.

Переказ прослуханого тексту.

Дорослий пропонує дитині послухати невеличку розповідь, а після цього переказати все, що вона запам'ятала. Розповідь пропонується читати два рази.

У своєму дослідженні В.Є.Левицький узагальнив недоліки мовлення з боку лексико-граматичної сторони у дітей з III рівнем мовленнєвого розвитку. Автором виділені такі характерні особливості розуміння та вживання граматичних форм, як: погане розрізнення однини та множини, а також, дієслів та прикметників. Діти з III рівнем мовленнєвого розвитку у своїй більшості не знають назву основних кольорів і відтінків, використовують граматично неправильне закінчення, вимовляють їх не зовсім чітко, не мають уявлення в чому саме полягають їх помилки.

Помилки, що допускають діти з III рівнем мовленнєвого розвитку говорять про те, що дана категорія дітей не дуже добре розуміє та розрізняє ці форми, вони більше зосереджуються на лексичному, ніж на граматичному значенні.

Дітьми допускаються шаблонні помилки, їх відповіді на однотипові завдання випадкові, замість правильної відповіді вони висловлюють емоційне ставлення до зображуваного об'єкту, часто турбуються. Граматично правильні закінчення при утворенні словосполучення (іменник з прикметником або з дієсловом) виявляються лише у половини дітей, а також спостерігаються випадки нерозуміння та недостатнє розрізнення дітьми дієслів чоловічого та жіночого роду в минулому.

Дітям з III рівнем мовленнєвого розвитку притаманна така особливість, як заміна дієслів минулого часу на теперішній без визначення належності до певного відмінку, неповне розуміння та відмінності дітьми досконалого та недосконалого видів дієслів. П'ятирічні діти з III рівнем мовленнєвого розвитку обмежені в можливості правильно будувати власне мовлення через знижену здатність сприймати та розрізняти значення лексичних та граматичних одиниць мовлення.

Ці діти мають труднощі у виборі граматичних засобів, а також їх конструюванні. Під час діагностування діти з III рівнем мовленнєвого розвитку розуміють зміст простих ситуацій, зображених на малюнках, відносно правильно надають відповіді на запитання та вказують на названі предмети та дійових осіб, але при цьому дитині важко самостійно скласти речення, спираючись на наочний матеріал.

У більшості випадків діти даної категорії взмозі скласти просте речення з двох–трьох слів, спираючись на питання педагога. У цих дітей наявні недоліки розуміння та проблеми у відтворенні складних логічних та граматичних конструкцій з однаковою лексичною структурою, але різними значеннями. У вільній мові діти

вживають найпростіші поширені пропозиції, складні конструкції використовуються рідко, спостерігаються помилки в узгодженні різних членів речення. У дітей з ЗНМ III рівня спостерігається погане розуміння того, як префікси та суфікси змінюють значення слів, труднощі з розрізненням морфемного позначення числа та роду, а також з розумінням логічних та граматичних структур на позначення причинно-наслідкових, тимчасових та просторових відносин; страждають елементи лексичного та граматичного аспектів мовлення, таких як зміна слів, словотвори та синтаксична структура[43].

Зазначені показники використовуються для виявлення групи дітей з ЗНМ третього рівня мовленнєвого розвитку.

Отже, у цьому пункті була обґрунтована значимість роботи психолого-педагогічного супроводу для дітей з ЗНМ.

А також представлена методика для виявлення експериментальної групи дітей.

2.2. Організація адаптованого освітнього середовища ЗДО для дітей з ЗНМ

Ефективність роботи психолого-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями в ЗДО залежить від характеристик освітнього середовища.

Необхідними умовами для всебічного розвитку дитини виступають не лише забезпеченість взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу з соціумом і сім'єю, а й організоване освітнє середовище, місце для проведення занять, дозвільних, культурно-пізнавальних, спортивно-оздоровчих та інших заходів, у якому забезпечено безпеку життєдіяльності, психолого-педагогічну підтримку, створена науково-методична база [10].

Визначення освітнього середовища у загальному розумінні дає В.А. Ясвін він визначає його як: «систему впливів та умов формування особистості за заданим взірцем, які містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні»[81, с. 12].

Дослідник в галузі педагогіки та психології В.І. Слободчиков трактує сутність поняття «освітнє середовище», спираючись на такі аспекти поняття «середовище»: сукупність умов, обставин, оточення індивіда; середовище – середина – серцевина – засіб – посередництво. Цей термін вказує на певний сутнісний зміст певної реальності, наявність органічних зв'язків у ній та її носіїв [70].

Спираючись на концепції визначених авторів, можна дійти висновку, що освітнім середовищем для навчання та виховання дітей з обмеженими можливостями називають спеціально організоване освітнє середовище, змодельоване безпосередньо фахівцями (педагогами), яке повинні враховувати особливі освітні потреби дитини та реалізувати завдання адаптації та соціалізації.

За ствердженням А.А. Колупаєвой: «середовищний підхід в інклюзивній освіті визначає вплив соціального контексту на процес створення умов для залучення дитини з особливими потребами у загальноосвітній простір. Оптимальний баланс організації фізичного та психосоціального середовища є найприязнішим для задоволення особливих освітніх потреб. На мікросоціальному рівні функціональну роль середовища забезпечує низка умов, серед яких першочерговими визначаються: безбар'єрна архітектурна доступність, сприятлива психоемоційна атмосфера, спрямована на прийняття будь-яких особливостей; різноманітне методичне забезпечення освітнього процесу; дієвий арсенал ефективних тактик співпраці всіх суб'єктів інклюзивної освіти; готовність усіх учасників освітнього процесу здійснювати необхідні модифікації середовища; постійне підвищення кваліфікації педагогів та різнопрофільних фахівців для якісного покращення інклюзивного навчання; спрямованість самої дитини з особливими потребами інтегруватись в дитячий колектив» [36, с. 14].

Отже, адаптоване освітнє середовище можна визначити як спеціально створені у закладі освіти умови, які не тільки швидко реагують та пристосовуються до змін у зовнішньому середовищі, а й прагнуть максимально пристосуватися до дитини з обмеженими можливостями та оперативно реагувати на власні зміни у соціокультурному просторі.

Група фахівців (А.А. Колупаєва, Н.З. Софій та Ю.М. Найда) згодна у думці, що організація інклюзивного середовища орієнтоване на індивідуальний розвиток, а також на задоволення потреб соціального середовища та людських очікувань.

Науковці визначили характеристики адаптованого освітнього середовища, такі як планування та організація фізичного простору, наявність сприятливого соціально-психологічного клімату у закладі освіти та умови, що дозволяють вихованцям співпрацювати та допомагати один одному для досягнення гарних результатів[38].

Спираючись на думку фахівців, у структурі адаптованого освітнього середовища можна виділити три компоненти: просторово-предметний; змістовно-методичний; комунікативно-організаційний.

Предметно-просторове розвиваюче середовище-це спеціально-організований простір (ділянки, матеріали, приміщення, обладнання та інше) для оптимального розвитку дитини на кожному етапі онтогенезу, зміцнення її здоров'я, з урахуванням психологічних особливостей дитини та корекції їх недоліків.

В.А. Петровський запропонував формувати розвиваюче середовище за низькою принципів, що зараз активно використовуються педагогами, а саме: принцип дистанції; принцип активності, самостійності та творчості; принцип стабільності; принцип комплексності та гнучкості зонування; принцип стабільності та динамічності; принципи емоційності середовища; принцип комфортності та емоційного благополуччя для кожної дитини та дорослого; принцип поєднання звичних та незвичайних елементів при створенні середовища; принцип відкритості та закритості; принцип обліку гендерних та вікових особливостей дітей. Створення розвиваючого середовища на основі вищезазначених принципів може допомогти дітям відчувати себе психологічно захищеними та сформувати впевненість у собі[59].

Система педагога М. Монтесорі заснована на створенні навчального середовища з дидактичними матеріалами для самостійної роботи. Її авторська методика заснована на гуманізмі, орієнтована на індивідуальність дитини та не примушує її до навчання. Головним аспектом методики є триєдиний підхід: дитина-середовище-педагог[20].

Опираючись на зазначені концепції можна дійти висновку, що розвиваюче предметно-просторове середовище у ЗДО має бути організовано таким чином, щоб індивідуальність кожної дитини розвивалась максимально ефективно, враховувались її нахили, інтереси та рівень активності. Середовище має бути збагачене елементами, які стимулюють пізнавальну, емоційну та рухову активність дітей.

До змістовно—методичного компоненту належать:

- ❖ адаптований чи модифікований індивідуальний маршрут розвитку дитини;

- ❖ варіативність і гнучкість освітніх методик, форм і засобів.

Комунікативно-організаційний компонент має наступні характеристики:

- ❖ особистісна та професійна готовність педагогів до роботи з дітьми з ООП;

- ❖ комфортний психологічний клімат у колективі;

- ❖ управління командною діяльністю фахівців.

Вимоги до особистісної та професійної готовності педагогів до роботи з дітьми з ООП розкриті у пункті 1.2 цієї кваліфікаційної роботи.

Організація адаптованого освітнього середовища має ґрунтуватись на наступних принципах:

- Завдяки ранній інтеграції дитини з ООП до інклюзивного середовища у неї з'явиться потенціал для початкового формування здібностей до соціалізації.

- Корекційна допомога. У дітей з обмеженими можливостями є компенсаторні можливості, які важливо «увімкнути» та спиратися в освітньому процесі. Частіше, діти швидко адаптуються до соціального середовища, але це вимагає організації спеціального простору та професійного супроводу.

- Особистісно—орієнтований підхід в освітній діяльності. Для дитини з обмеженими можливостями розробляються адаптовані освітні програми і це дає їй змогу набувати нових знань, вмінь та навичок.

- Взаємодія всіх суб'єктів освітнього процесу, яка передбачає єдину мету та низку завдань щодо діяльності кожного вихованця.

- Соціальна адаптація дитини с обмеженими можливостями, як одна з найважливіших умов її всебічного розвитку.

- Розвиток позитивних міжособистісних відносин: дитина—дитина; дитина-педагог.

- Підтримка фізичного та психологічного здоров'я.

Виходячи з принципів організації адаптованого освітнього середовища можна

сформувати показники успішності такої організації:

- ✓ зниження факторів ризику, що можуть привести до ускладнень у розвитку дитини;
- ✓ комфортність освітнього середовища;
- ✓ зниження показників тривожності дітей та батьків;
- ✓ психологічний комфорт дитини у групі;
- ✓ особистісний розвиток дитини з обмеженими можливостями та розвиток її комунікативних навичок;
- ✓ вироблення вихователем стратегій індивідуального підходу до кожної дитини;
- ✓ активна діяльність батьків в освітній діяльності.

Основними підходами до процесу організації адаптованого освітнього середовища є системний та діяльнісний.

На теперішній час організація адаптованого освітнього середовища для дітей з обмеженими можливостями має низку обмежень:

- Недосконалість нормативно-правової бази інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями, як на державному так і на регіональному рівнях.
- Фінансово–економічні, пов'язані з фінансуванням. Процес створення освітнього середовища для дітей з обмеженими можливостями пов'язаний із значним витратами на вдосконалення матеріально–технічної бази освітнього закладу (створення безбар'єрного середовища), а також на оплату роботи фахівців та курсів підвищення кваліфікації.
- Організаційно–методичні обмеження обумовлені необхідністю врахування специфіки, індивідуально–типологічних особливостей дітей з особливими потребами, враховуючи стандарти освіти.
- Соціально–психологічні обмеження зумовлюються тим, що більша частина соціуму сприймає дитину з обмеженими можливостями тільки у рамках спеціальної освіти.

Отже, до основних проблем організації адаптованого освітнього середовища належать: недосконалість нормативно–правового, фінансово–економічного та організаційно–методичного забезпечення, а також соціокультурні проблеми.

На основі аналізу літератури можна виділити показники та критерії оцінювання ефективності організованого адаптованого освітнього середовища у ЗДО для дітей з ЗНМ.

Ціннісні орієнтири освітньої системи ЗДО:

- ❖ місія та стратегічна мета ЗДО;
- ❖ визначеність та узгодженість діяльності адміністрації та педагогічного колективу ЗДО;
- ❖ сформованість внутрішньої корпоративної культури та традицій педагогічного колективу;
- ❖ особистісна спрямованість освіти (освітня діяльність спрямована на всебічний розвиток дитини);
- ❖ цілеспрямованість освітньої діяльності (відповідно домісії та мети освітньої діяльності ЗДО).

Зміст інформаційних ресурсів для планування та здійснення навчального процесу дітей з ЗНМ у ЗДО:

- ❖ відповідність освітнього процесу сучасним освітнім стандартам та чинній освітній програмі;
- ❖ змістовна та інформаційна насиченість навчального матеріалу;
- ❖ актуальність тематики і проблематики навчальних та виховних заходів;
- ❖ наявність необхідної літератури для планування заходів за різними напрямками.

Організація та характер діяльності вихованців в окремих групах:

- ❖ поєднання теоретичних і практичних, традиційних та інноваційних методів навчання;
- ❖ наявність у групах гуртків;

❖ співпраця ЗДО (вихователя) з іншими установами та організаціями для розширення діяльності дітей з ЗНМ, а також надання їм можливостей до соціалізації.

Забезпечення освітнього процесу методичними матеріалами, враховуючи обмежені можливості дітей з ЗНМ:

❖ втілення в практику з дітьми з ЗНМ інноваційних технологій(технологія розвитку логічного мислення «Нумікон», «Розвивальне читання» Л.Шелестової, «Стіни, стеля, що говорять» К.Крутій, використання методу наочного моделювання у роботі з дітьми з ЗНМ, «Використання нейропідходу в корекційно—розвитковій роботі з дітьми з вадами мовлення», логічні блоки Дьєнєша, кольорові палички Кюїзенера, мнемотехніка, музично—дидактичні ігри з ЛЕГО—цеглинками та інше);

❖ використання спеціальних методів, прийомів та матеріалів (у тому числі ІКТ) для забезпечення корекційного впливу на мовленеві процеси;

❖ використання сучасних освітніх засобів (інтерактивна дошка, мультимедійне обладнання та ін.);

Просторово—предметне середовище закладу освіти:

❖ внутрішній інтер'єр закладу взагалі та окремих груп;

❖ наявність наочних матеріалів та устаткування для навчальної діяльності дітей з порушенням мовлення (сюжетні картинки, логопедична лялька та інше);

❖ наявність у групах предметно—розвиваючих осередків(бібліотека, музичний куток, образотворчий куток та інші);

❖ безбар'єрна архітектурна доступність.

Характер особистісних відносин між суб'єктами освітньо—виховного процесу процесу:

❖ сприятливий психологічний клімат у педагогічному колективі (шанобливе, толерантне, доброзичливе ставлення до дітей з ЗНМ серед фахівців закладу);

❖ сприятливий психологічний клімат у дитячому колективі (шанобливе, толерантне, доброзичливе ставлення до дитини з ЗНМ серед дітей закладу та окремих груп);

- ❖ гуманістична спрямованість вихователя та прояв толерантності до дітей з ЗНМ;

- ❖ особистісні якості основного контингенту дітей (ентузіазм, зацікавленість, бажання розвиватися, готовність до навчання, креативність та інші якості).

Наявність кваліфікованих спеціалістів для роботи з дітьми з ЗНМ: психолог (педагог–психолог); логопед(вчитель–логопед); медичний працівник; вчитель–дефектолог.

Організація психолого—педагогічного супроводу дітей з ЗНМ у закладі освіти:

організація психологічної допомоги (психолог систематично відстежує емоційний стан дитини та динаміку її розвитку впродовж усього освітнього процесу; попереджує виникнення проблемособистісного розвитку і виховання дитини; надає допомогу дитині у розв’язанні актуальних проблем навчання, виховання та соціалізації; розвиває психолого–педагогічні компетентності учасників освітнього процесу: педагогів, вихователів, батьків);

- ❖ організація логопедичної допомоги (логопед систематично створює належне корекційно–розвивальне логопедичне середовище у якому дитина з ЗНМ активізує свої резерви та можливості для розвитку і корекції мовлення);

- ❖ організація медичного обслуговування (медичний працівник систематично здійснює контроль стану дитини та надає необхідну медичну допомогу);

- ❖ організація активної взаємодії сім'єю (залучення батьків, як суб'єктів супроводу до освітнього процесу);

- ❖ організація педагогічного супроводу дитини (вихователь систематично взаємодіє з фахівцями психолого–педагогічного супроводу та батьками для того, щоб максимально врахувати особливості дитини з обмеженими можливостями та побудувати освітній процес з їх урахуванням);

- ❖ організація роботи з батьками(залучення до активної діяльності; консультування).

Матеріально–технічна база закладу освіти:

❖ виконання санітарно–епідеміологічних вимог в освітньому процесі (наявність туалетної та ванних кімнат, дотримання енергозберігаючих та здоров'язбережувальних заходів, тощо);

❖ наявність кабінету педагога–психолога, забезпечений усіма необхідними посібниками та матеріалами для роботи з дітьми з ЗНМ(програми, методичні посібники, дидактичні та технічні матеріали та інше);

❖ наявність кабінету вихователя–логопеда, забезпечений усіма необхідними посібниками та матеріалами для роботи з дітьми з ЗНМ(дидактичні ігри та вправи для формування складової структури слова, дидактичний матеріал щодо формування граматичного ладу мови та розвитку зв'язного мовлення, дидактичний матеріал зі збагачення словникового запасу, дидактичні ігри, створені задля розвиток психічних процесів та інші).

Отже, створення адаптованого освітнього середовища у закладі освіти є однією з головних умов для корекційної та освітньої діяльності дітей з ЗНМ. Структура адаптованого освітнього середовища повинна включати наступні елементи:

❖ Ціннісні орієнтири освітньої системи ЗДО.

❖ Зміст інформаційних ресурсів для планування та здійснення навчального процесу дітей з ЗНМ у ЗДО.

❖ Організація та характер діяльності вихованців в окремих групах.

❖ Забезпечення освітнього процесу методичними матеріалами, враховуючи обмежені можливості дітей з ЗНМ.

❖ Просторово–предметне середовище закладу освіти.

❖ Характер особистісних відносин між суб'єктами освітнього процесу.

❖ Наявність кваліфікованих спеціалістів для роботи з дітьми з ЗНМ.

❖ Організація психолого–педагогічного супроводу дітей з ЗНМ у закладі освіти.

❖ Матеріально–технічна база закладу освіти.

Кожен елемент виступає критерієм для виведення загальної оцінки

адаптивного освітнього середовища. До кожного критерію додані показники, за якими оцінюється створене у ЗДО адаптоване освітнє середовище для дітей з ЗНМ.

Показники оцінюються від 1 до 3 балів.

1б—немає/не здійснюється/не відповідає нормам **взагалі**

2б—здійснюється/відповідає/є в наявності **частково**(у примітках визначається, чого/що саме не вистачає/не здійснюється/немає)

3б—є/здійснюється/вистачає **на достатньому рівні**

За кожним критерієм підраховується середній бал.

Отже у цьому пункті були визначені елементи, які мають бути враховані при створенні адаптивного освітнього середовища для дітей з ЗНМу ЗДО.

Також, були сформульовані показники щодо оцінювання адаптованого освітнього середовища для дітей з ЗНМ.

2.3.Оцінка результативності діяльності психолого–педагогічного супроводу дітей з ЗНМ

Отже, метою нашого дослідження було визначення впливу діяльності психолого–педагогічного супроводу на мовленнєвий та особистісний розвиток дитини.

Психолого–педагогічний супровід є невід'ємною складовою при організації адаптованого освітнього середовища для дітей з ЗНМ.

Тому цю складову можна оцінювати виокремлено.

Таким чином, після проведення загального оцінювання адаптованого освітнього середовища, передбачено оцінювання безпосередньо діяльності психолого–педагогічного супроводу дітей з ЗНМ, а саме, її досягнення з боку мовленнєвої та особистісної компетенцій.

Для виявлення покращень у мовленнєвому та особистісному розвитку дитини здійснюється повторне логопедичне обстеження, а також застосовуються інші емпіричні методи які були представлені у п. 2.1 цієї кваліфікаційної роботи в експериментальній групі дітей.

Після проведення логопедичної діагностики, використовуючи критерії та показники В.Є.Левицького можна зробити висновок щодо покращення мовлення

дітей експериментальної групи.

Для оцінки мовленнєвого розвитку В.Є.Левицьким були виділені критерії та показники.

КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
здатність до формування різних лексичних узагальнень	вживання узагальнюючих слів
володіння формулами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації (привітання, прощання, знайомство, вибачення, подяка, прохання, зустріч, комплімент та ін.).	здатність обмінюватися думками, повідомленнями
продуктивність використання дитиною лексичних одиниць мовлення (швидка та точна актуалізація лексем у ході сприймання та утворення мовленнєвих зв'язків)	вживання частин мови
здатність до словозмін, що виражають числові, родові, часові, відмінкові відношення	практичні операції з морфемами, вміння змінювати граматичні форми слів, розуміти їх значення, правильно узгоджувати слова в словосполученнях і реченнях
здатність до словотвору	практичні вміння змінювати граматичні форми слів, розуміти їх значення.
здатність до використання синтаксичної складової мовлення	практичні вміння формування різних типів синтаксичних конструкцій на рівні речення: простого непоширеного, простого поширеного.

В.Є.Левицький під показниками розуміє кількісні характеристики деяких проявів порушень лексико–граматичних компонентів мовлення. Інтегральні показники мовленнєвого розвитку та їх окремі компоненти мають бути об'єднані в єдину систему, на основі якої можна сформулювати думку про якісні зміни у формуванні лексичної та граматичної сторін мовлення. Завдяки показникам можна визначити продуктивність корекційної роботи з дітьми з порушенням мовлення[43].

Для оцінювання покращення мовлення дитини ми пропонуємо наступну систему оцінювання за кожним показником:

1б—змін не відбулось

2б—дитина впоралась з певною кількістю завдань

3б—дитина впоралась з усіма завданнями

Загальною оцінкою є середня кількість балів за всіма показниками.

Саме ця оцінка виступає показником ефективності корекційної роботи.

Ми вважаємо, що за середнім балом логопедичного обстеження та за результатами інших методів обстеження (спостереження за дітьми під час виконання ними різних видів діяльності, бесіда з дитиною та інші методи) можна зробити висновок щодо ефективності корекційної та освітньої діяльності психолого–педагогічного супроводу дітей з ЗНМ.

Отже, у цьому пункті були описані показники, за якими, на нашу думку, можна зробити висновок щодо ефективної діяльності психолого– педагогічного супроводу дітей у ЗДО компенсуючого типу для дітей з ЗНМ.

Висновки до розділу 2

У другому розділі «Експериментально–пошукове дослідження впливу діяльності психолого–педагогічного супроводу дитини з ЗНМ на рівень її мовленнєвого та особистісного розвитку».

1. Була обґрунтована значимість діяльності психолого–педагогічного супроводу дітей з ЗНМ, а також представлена методика для виявлення експериментальної групи дітей.

Значні розлади мовлення можуть певним чином впливати на загальний психічний розвиток дитини, призводячи до повторних розладів розвитку, які є похідними від первинних порушень. Діти з порушенням мовлення потрапляють у ситуації, коли їм важко поспілкуватися з оточуючими, що має певний вплив на формування пізнавальних процесів, розвиток емоційно-вольової та мотиваційної сфери, загальний розвиток особистості. Водночас, усвідомлення власного мовленнєвого розладу незмінно викликає негативні відчуття провини та переживання, які впливають на поведінку дитини та сприяють виникненню специфічних психологічних особливостей.

Отже, для того, щоб дитина з порушенням мовлення відчувала себе комфортно в освітньому просторі їй необхідна підтримка. Іншими словами, потрібно створити освітнє середовище, адаптоване під особливі потреби дитини. Частиною адаптованого освітнього середовища є організація психолого–педагогічного супроводу дитини з ООП.

Методика логопедичного обстеження складається з 7 напрямків обстеження, кожне з яких містить завдання різного ступеня складності: перевірка стану фонематичного сприйняття; дослідження граматичного ладу мовлення; дослідження сформованості звуко–складової структури слова; дослідження навичок мовного аналізу; дослідження словника і навичок словотворення; дослідження розуміння логіко–граматичних відносин; дослідження зв'язного мовлення; переказ прослуханого тексту.

2. Описані умови для створення адаптивного освітнього середовища.

Адаптоване освітнє середовище можна визначити як спеціально створені у закладі освіти умови, які не тільки швидко реагують та пристосовуються до змін у зовнішньому середовищі, а й прагнуть максимально пристосуватися до дитини з обмеженими можливостями та оперативно реагувати на власні зміни у соціокультурному просторі.

Умовами для створення адаптованого освітнього середовища є: ціннісні орієнтири освітньої системи ЗДО; зміст інформаційних ресурсів для планування та здійснення навчального процесу дітей з ООП у ЗДО; організація та характер діяльності вихованців в окремих групах; забезпечення освітнього процесу методичними матеріалами, враховуючи обмежені можливості дітей з ЗНМ; просторово–предметне середовище закладу освіти; характер особистісних відносин між суб'єктами освітнього процесу; наявність кваліфікованих спеціалістів для роботи з дітьми з ЗНМ; організація психолого–педагогічного супроводу дітей з ЗНМ у закладі освіти; матеріально–технічна база закладу освіти.

3. Сформовані показники для оцінки діяльності психолого–педагогічного супроводу дітей з ЗНМ.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі «Психолого—педагогічний супровід дітей з ООП у ЗДО» були розкриті наступні питання:

1. Були розглянуті категорії дітей с обмеженими можливостями та визначені їх особливі потреби.

Діти з обмеженими можливостями—це поняття, яке охоплює категорію дітей, у яких спостерігаються певні обмеження, через які вони не можуть самостійно здійснювати певні види діяльності.

Дитина з порушенням мовлення – це дитина з комплексом складних мовленнєвих порушень, яка може мати нормальний слух та інтелект, але має порушення у формуванні всіх компонентів мовленнєвої системи щодо звукового та смислового аспектів.

Особливі освітні потреби—це потреби в особливих умовах, які нададуть можливості дітям з особливими потребами активізувати свої здібності та відкрити наявний потенціал у процесі навчання.

2. Розкрито сутність поняття психолого—педагогічного супроводу.

Питання супроводу висвітлені у багатьох психолого-педагогічних дослідженнях, і слід зауважити, що у ході нашого дослідження, зустрілось чимало інтерпретацій поняття, що досліджувалось.

Під психолого—педагогічним супроводом ми розуміємо процес міжсуб'єктної взаємодії: проводжуваним (дитина) та проводжаючим (дорослим педагогом), який допомагає суб'єкту долати особистісні труднощі та знаходити оптимальний спосіб вирішення проблем, розвиваючи таким чином особистість загалом, підвищуючи успішність відповідальності та навчання.

Виходячи з цього, під психолого-педагогічний супровідом дітей з порушенням мовлення, ми будемо розуміти—створення в освітній організації спеціальних умов для раннього виявлення дітей з мовленнєвим порушенням та надання їм кваліфікованої корекційно—педагогічної допомоги. Провідну роль у супроводі зазначеного напрямку відіграють логопеди.

3. Були описані складові моделі психолого—педагогічного супроводу дитини з ООП у ЗДО та умови, за яких процес супроводу буде ефективним та надасть позитивних результати.

Складниками моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах дошкільного навчального закладу є: мета, психолого-педагогічні умови (адаптація\модифікація освітніх програм, складання індивідуальних програм розвитку, організація предметно-просторового середовища, координована діяльність фахівців інклюзивно—ресурсного центру, організація консультаційної роботи з батьками та педагогами, проведення діагностики), заплановані результати організації психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП у ЗДО.

Умовами, що забезпечують реалізацію психолого—педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями у ЗДО є: ціннісні, кадрові, матеріально-технічні та фінансово-економічні.

4. Була обґрунтована значимість діяльності психолого—педагогічного супроводу дітей з ЗНМ, а також представлена методика для виявлення експериментальної групи дітей.

Для того, щоб дитина з порушенням мовлення відчувала себе комфортно в освітньому просторі їй необхідна підтримка. Іншими словами, потрібно створити освітнє середовище, адаптоване під особливі потреби дитини. Частиною адаптованого освітнього середовища є організація психолого—педагогічного супроводу дитини з ООП.

Методика логопедичного обстеження складається з 7 напрямків обстеження, кожне з яких містить завдання різного ступеня складності: перевірка стану фонематичного сприйняття; дослідження граматичного ладу мовлення; дослідження сформованості звуко—складової структури слова; дослідження навичок мовного аналізу; дослідження словника і навичок словотворення; дослідження розуміння логіко—граматичних відносин; дослідження зв'язного мовлення; переказ прослуханого тексту.

5. Описані умови для створення адаптивного освітнього середовища.

Адаптоване освітнє середовище можна визначити як спеціально створені у закладі освіти умови, які не тільки швидко реагують та пристосовуються до змін у зовнішньому середовищі, а й прагнуть максимально пристосуватися до дитини з обмеженими можливостями та оперативно реагувати на власні зміни у соціокультурному просторі.

6. Сформовані показники для оцінки діяльності психолого–педагогічного супроводу дітей з ЗНМ.

Експериментальне дослідження було здійснено частково. Були сформовані теоретичні аспекти дослідження.

Таким чином, мета нашого дослідження була досягнута частково, оскільки в нинішніх умовах не є можливим провести експеримент у ЗДО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова И. В., Горькова К. А. Логопедическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики. Современные наукоемкие технологии, 5-2, 2016. С. 301-305
2. Алехина С. В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, И. В. Вачков // Сибирский педагогический журнал. 2014. №5. С. 97-104.
3. Арндарук А. О. Логопедичний супровід дітей з ТПМ в умовах інтегративного навчання, як психолого-педагогічна проблема. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова (корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 21, 2012. С. 3–6
4. Афонькина Ю.А. Технология комплексного психолого-педагогического и социального сопровождения ребенка дошкольного возраста [Текст]: методические разработки для специалистов дошкольного образования / Ю.А. Афонькина, И.И. Усанова, О.В. Филатова. – Мурманск, 2010. 8 с.
5. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу URL: <https://ezavdnz.mcfr.ua/book?bid=37876>
6. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей: учеб. пособие / М.Р. Битянова. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. 576 с
7. Валицкая А. П Инклюзивное образование как образование для всех/ А. П. Валицкая, В. А. Рабош // Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной конференции. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. С.70-73
8. Вікіпедія URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/\(Організація_\(значення\)\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/(Організація_(значення)))
9. Вікіпедія URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Модель_

10. Всеосвіта «Виховання дітей дошкільного віку» URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/0100ahty-1033.docx.html>
11. Выготский Л.С. Moral insanity. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти томах. Москва: «Педагогика». Т. 5. 1983. С. 150-152
12. Выготський Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 5. Основи дефектологам: [Под ред. Т. А. Власовой.] — М: Педагогика, 1983. 256с.
13. Гавриш І.В. Деякі аспекти реалізації технологічного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя. Розвиток інноваційних процесів у навчально-виховних закладах: зб. наук. праць. Харків: Стиль-Іздат, 2003. С. 19-29.
14. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе.1995. №3. С. 95-112.
15. Гончарова Е.Л. Понятие «ребенок с особыми образовательными потребностями» / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Интегративные тенденции современного социального образования. – М., 2003. С. 39 – 42.
16. Даль В. И. Толковый словарь русского языка. Современное написание / В. И. Даль. – М.: АСТ, 2010. 815 с.
17. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность Теория и практика образовательной технологии / А. Н. Дахин – М.: НИИ школьных технологий, 2004. С. 65–93.
18. Деркач А. А. Состояние психологической готовности студентов к деятельности во время педагогической практики. Психологические состояния. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1981. 240 с
19. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей—инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для специалистов сопровождения: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, тьюторов и социальных педагогов образовательных организаций/ О.Г. Приходько и др. М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. 102 с.

20. Дичківська І.М. Педагогіка М. Монтессорі: виклики сучасності: монографія / І. М. Дичківська. – Рівне: Волинські обереги, 2016. 384 с
21. Дьяченко М. И., Кондыбович Л. А. Психология высшей школы: учеб. пособие. Минск, Тесей: 2003. 352 с
22. Егорова Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями / Т.В. Егорова. – Балашов: Николаев, 2002. 80 с.
23. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» // Відомості Верховної Ради, 1991. – № 2, С. 252 – 258.
24. Засенко В.В., Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. Особлива дитина : навчання і виховання. 2014. № 3 (71). С. 20 – 29.
25. Зінченко В.М. Організація психолого-педагогічного супроводу дитини в умовах дошкільного закладу / В.М. Зінченко // Дошкільна освіта, 2004. № 1. С. 10
26. Исаев Д.Н. Психология больного ребенка: Лекции. / Д.Н. Исаев, СПб.: Издательство ППМИ, 2003. 186 с.
27. Інклюзивне навчання: організаційне, змістовне та методичне забезпечення: навчально-методичний посібник. Кол. авторів ; За заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 236 с.
28. Казакова Е. И. Комплексное сопровождение развития учащихся в образовательном процессе (аналитические материалы) / Е. И. Казакова. – СПб., 1998. 213 с.
29. Казанская В. Г. О психолого-педагогическом сопровождении самоактуализации личности в образовательном пространстве / В.Г. Казанская, А.Н. Колпакова // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2013. №3. С. 28-38

30. Карта логопедичного обстеження дитини дошкільного віку з порушеннями мовлення: Методичні рекомендації для практичної роботи / Автори-укладачі І. Г. Дмитрієнко, Л. О. Федорович. — Полтава, 2015. 36 с.
31. Карынбаева О. В. Подготовка педагогов к созданию интегрированной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. №170. С. 43-49.
32. Кисличенко, В. А. Логопедичний супровід сім'ї в умовах груп корекції мовлення. Збірник наукових праць. Актуальні питання корекційної освіти Педагогічні науки, 2016. Вип. 7(1). С. 176-185. URL: <http://www.nbu.gov.ua/>
33. Кльоц Л. Конференція «Психологічний супровід освітнього процесу інклюзивної освіти в умовах нової української школи», 2018. URL: http://dpsz2018.blogspot.com/2018/12/blog-post2_53.html
34. Козырева Е. А. Психологическое сопровождение школьников, их учителей и родителей. Журнал практического психолога, 4, 1998. С. 71–75.
35. Козырева О.А. Особенности и специфика образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья/О.А. Козырева // Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики», 2014. 87с.
36. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, О.М. Таранченко. — Харків : Вид-во «Ранок», 2019. — 304 с.
37. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія/ К.: «СаммітКнига», 2009. 272 с.
38. Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М. Організація діяльності інклюзивної школи / А.А. Колупаєва, Н.З. Софій, Ю.М. Найда // Директор школи, 2011. №8. с. 21 – 27.
39. Конопляста С. Ю. Логопсихологія : навч. посіб / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак ; за ред. д-ра пед. наук, проф. М. К. Шеремет. – К. : Знання, 2010. 294 с

40. Королев М. Ю. Моделирование как метод научного познания [Текст] : монография / М. Ю. Королев ; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Московский пед. гос. ун-т». Москва : Изд. Карпов Е. В., 2010. 116 с.
41. Крутецкий В. А. Психология: учеб. для пед. училищ. М.: Просвещение 1980. 352 с.
42. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. [Текст] / Р.Е. Левина – М.: Просвещение, 1968. 251 с.
43. Левицький В.Є. До питання про формування лексикограматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ / В.Є. Левицький // Актуальні проблеми корекційної освіти: М-во освіти і науки України, Національний педагогічний університет Драгоманова, Кам'янець-Подільський Іван Огієнко Національний університет/За редакцією В.М. Синьов, О.В. Гаврилов. – Випуск 5.-Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2015. С.162–174 URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/201/241.pdf/>
44. Леонова Е. Н. Педагогическое сопровождение процесса адаптации первокурсников вуза: дис. кандидат педагогических наук. Хабаровск, 2010. 25с.
45. Максакова В. И. Педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Максакова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
46. Малі Н. А. Особливості шкільної адаптації. Львів, 2017. 200 с.
47. Маллер А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями: Книга для родителей. – М.: Педагогика – Пресс, 2006. 284 с.
48. Малофеев, Н. Н. Школа должна учить ребенка быть независимым/Социальная педагогика, 2011. №3. С. 121-125.
49. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / А. Маслоу; [пер. с англ., предис. Г. А. Балла]. – Киев–Донецк, 1994. 52 с.

50. Методичні рекомендації щодо організації навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічний супровід / Укладач Л. О. Жданюк, І.О. Калініченко . – Полтава : ПОІППО, 2011. 44 с.
51. Наказ МОН про затвердження положення про логопедичні пункти системи освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0059-93#Text>
52. Насибуллина А. Д. Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2016. Т. 20. С. 57–60.
53. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда: Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн – проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах Л.М. Павлов. 2-е изд. – М.: Айрес Пресс, 2007. 119 с.
54. 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.
55. Овчиникова Т.С. Модель организационно-методического обеспечения системы интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в ДОУ комбинированного вида // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. №2. С. 45-54.
56. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеол. выраженный текст. / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 2001. 940 с.
57. Опалюк О.М. Підготовка фахівців до взаємодії з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання / О.М. Опалюк // Проблеми сучасної психології, 2012. Випуск №15. 430 с.
58. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. К.: Пед. думка, 2001. 514 с.

59. Петровский В.А., Кларин Л.М., Смивин Л.А., Стрелкова Л.П. Построение развивающей среды в дошкольном заведении. М., 1993. 102 с.
60. Подольская О.А., Сергеева А.А., Яковлева И.В. Психолого-педагогическое сопровождение лиц с речевыми нарушениями: учебное пособие. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2019. 77 с.
61. Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти / Наказ Міністерства освіти і науки України, м. Київ, № 609 від 08.06.2018 р.
62. Польшина М. А. Технологии психолого-педагогического сопровождения в инклюзивной школе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 20. С. 66–70
63. Пономарева Л. И. Соотношение парадигм сопровождения и поддержки в педагогической теории и практике // Педагогическое образование. 2014. № 10. С. 171-174.
64. Про дошкільну освіту: Закон України // ВВР. К. 2001. № 49. 259с.
65. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 року № 545 // Кабінет Міністрів України: [сайт]. – Текст. дані. – Київ, 2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>.
66. Про освіту: Закон України // Законодавчі акти України з питань освіти: За станом на 1 квітня 2004 року / Верховна Рада України; Комітет з питань науки і освіти / І.Р. Юхновський (ред.-упоряд.). Офіційне видання. К.: Парламентське вид-во, 2004. С.21-52.
67. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції : кол. монографія / [авт. кол.: Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, Т. Д. Каменщук, А. Г.

Обухівська, Г. В. Якимчук] ; наук. ред. А. Г. Обухівська, Т. Д. Ілляшенко. – Київ : Ніка-Центр, 2020. 113 с.

68. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: становление человека / К. Роджерс; [пер. с англ. / под общ. ред. и предисл. Е.И. Исепиной]. – М.: Прогресс: Универс, 1994. 480 с.

69. Романова Е.С. Психология профессионального становления личности: дис. доктора психол. наук (19.00.01.; 19.00.07.) – М.: МГПУ, 1992. 611 с.

70. Слободчиков В.И. Структура и состав образовательной среды: категориальный анализ. Психология обучения, 2010. № 1. С. 4–24.

71. Словник української мови: в 11 томах., Київ: Наукова думка, 1978. Т. 9. 850с. URL: <http://ukrlit.org/slovnyk/>.

72. Смирнова С. А. Условия осуществления комплексного сопровождения детей в образовательных учреждениях // Сибирский педагогический журнал, 2008. №7. С. 183-190

73. Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник/ за ред. Акад./ В.І.Бондаря. – Луганськ : Альма матер, 2003. 436 с.

74. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник / під заг. ред. Софій Н. З., Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 66 с.

75. Степанова О. А. Комплексное сопровождение профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья / О. А. Степанова, С. П. Амиридзе // Научные исследования в образовании, 2012. №11. С. 12-23.

76. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. Вибрані твори / К. Д. Ушинський. – В 2-х т. – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 1. – С. 192-488

77. Филичева Т. Б. Основы логопедии: учебное пособие / Т. Б. Филичева. – М. : Просвещение, 2009. 223 с.

78. Шилова, С. А. Понятие педагогического сопровождения детей дошкольного и младшего школьного возраста в образовательном процессе /

С. А. Шилова, Т. А. Чичканова. Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2017. № 15.2 (149.2). С. 210-212. URL: <https://moluch.ru/archive/149/41767/> (дата обращения: 02.11.2023).

79. Шипицина, Л. М., Казакова, Е. И., Жданова, М. А. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителядефектолога. Москва: ВЛАДОС, 2003. 528 с.

80. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. М.-П. / под ред. С. Я. Батышева. М.: Профессиональное образование, 1999. Т. 2. 441 с.

81. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.

ДОДАТКИ

Додаток 1

СПИСОК
дітей логопедичної групи з вадами мовлення

№ з/п	Прізвище, ім'я дитини	Навчальний заклад	Клас/ група	Домашня адреса	Дата обстеження	Успішність з рідної мови (на момент обстеження)	Вади мовлення дитини і рекомендації логопеда
-------	-----------------------	-------------------	-------------	----------------	-----------------	---	--

Вчитель-логопед _____

(прізвище, ініціали)

Мовна картка

(заповнюється на кожного учня під час прийому до логопедичного пункту)

Вказується:

1. Прізвище, ім'я, вік.
2. Школа - клас, дитячий садок - група.
3. Домашня адреса.
4. Дата зарахування на логопедичний пункт.
5. Успішність з рідної мови (на момент обстеження).

6. Скарги вчителів чи батьків.
7. Висновок психоневролога.
8. Дані про хід розвитку мови.
9. Стан слуху.
10. Стан артикуляційного апарата (будова, рухливість).
11. Загальна характеристика мови.

12. Письмо.
13. Читання.
14. Прояви заїкуватості.
15. Коротка характеристика дитини за даними педагогічних спостережень.
16. Висновки вчителя-логопеда.
17. Результати виправлення мови.

ЖУРНАЛ

обліку відвідування дітьми логопедичних занять
на 20 ___ / 20 ___ навчальний рік

_____ (назва місяця)

Вчитель-логопед _____

(прізвище, ініціали)

Облік відвідувань занять дітьми ведеться в журналі. На кожну групу дітей відводиться відповідна кількість сторінок.

Для дітей, з якими проводяться індивідуальні заняття, відводяться окремі сторінки.

Продовження Додатку 1

ЖУРНАЛ**обліку логопедичних консультацій**

за 20___/ 20___ навчальний рік

(заповнюється вчителем-логопедом при наданні консультацій
на логопедичному пункті)

Дата і час Проведення консультації	ПІБ проконсультова ного	ЗНЗ/ДНЗ Клас/група	Домашня адреса	Тема консультації (вади мовлення)	Рекомендації логопеда
--	-------------------------------	-----------------------	-------------------	---	--------------------------

Вчитель-логопед _____
(прізвище, ініціали)**Журнали обліку дітей із зазначенням діагнозу та дітей, що очікують зарахування на індивідуальні логопедичні заняття.****Книга обліку дітей логопедичної групи № _____**
на 20___/ 20___ н. р.

№з/ п	Прізви ще, ім'я дитини	Дата народження	Номер протоколу ПМПК, від якого числа	Діагноз	Рекомендований період перебування у ДНЗ
----------	---------------------------------	--------------------	--	---------	--

Індивідуальна картка розвитку дитини

Анкетні дані

Прізвище, ім'я дитини _____

Дата обстеження:20___ р.

Вік дитини _____

Діагноз районної (міської) ІРЦ _____

Мовленнєва картка обстеження дітей

Анкетні дані

Психолого-педагогічний висновок ІРЦ

Відомості про батьків

Анамнестичні дані

Ранній фізичний розвиток дитини

Ранній мовленнєвий розвиток дитини

Висновки спеціалістів

Обстеження моторної функції

Голос

Дихання

Темпо-ритмічна сторона мовлення

Просодична складова мовлення

Загальна характеристика комунікації

Особливості ФФ складової мовлення

Стан лексичної складової мовлення

Граматична будова мовлення

Особливості зв'язного мовлення

Висновки

Перспективний план корекційно-розвивальної роботи логопеда

Група _____

Учитель-логопед _____

(Прізвище, ініціали)

I. Діагностико-проектна діяльність

1. Первинне обстеження, оформлення документації
2. Комплектування підгруп
3. Повторне обстеження, заповнення мовленнєвих карток

2. Картки мовленнєвого розвитку дітей.*Загальні показники:*

правильність, точність, чіткість, стійкість, пружність, гнучкість, сила _____

диференційованість, симетричність, ритмічність, втомлюваність _____

темп (нормальний, уповільнений, прискорений) _____

координованість (правильна, уповільнена, відсутня) _____

рівновага (наявна, відсутня) _____

переключення (своєчасне, уповільнене, відсутнє) _____

Наявність та насильницьких рухів _____

обсяг (повний, неповний) _____

самостійність виконання (повна, з допомогою) _____

3. Складання плану індивідуальної роботи, занять у підгрупах.**План індивідуальної логокорекційної роботи**

на 20____/ 20____н. р.

(прізвище, ім'я дитини)

Логопедичний висновок: _____

Основні напрямки роботи:

- I. Розвиток лексичної сторони мовлення
- II. Удосконалення граматичної складової мовлення
- III. Формування фонетико-фонематичної складової мовлення
- IV. Розвиток зв'язного мовлення
- V. Зміцнення психологічної бази мовлення

Види занять: підгрупові, індивідуальні

В **індивідуальному зошиті для логопедичних занять** вказується прізвище та ім'я дитини, № групи, дата проведення заняття, тема та завдання заняття.У **плані занять у підгрупах** вказується тема та мета заняття, обладнання, яке використовується на заняттях, мовленнєвий матеріал та основні етапи заняття.**4. Порядок відрахування дітей з індивідуальних логопедичних занять.**

Продовження Додатку 1

У випадку систематичного (протягом місяця) не відвідування занять без поважної причини надання логопедичних послуг (допомоги) у логопедичних пунктах може бути припинено.

Логопедичні послуги (допомога) в логопедичному пункті можуть надаватися одній дитині не більше ніж один навчальний рік.

**Обстеження вимови звуків в самостійній мові.
Сюжетні картинки для складання розповіді.**



**Правильність вимови звуків
(С,З,Ш,Ж,Ч,Щ,Ф,Л,Р,Ц).**

Вибір
Звуки с-ш-ж

Що ти бачиш на малюнках?

Розвиток мовлення
ТЕСТ 1.1



вірш

Вибір
Звуки л-р-ц

Що ти бачиш на малюнках?

Розвиток мовлення
ТЕСТ 1.2



Вибір
Звуки ч-щ-ф

Що ти бачиш на малюнках?

Розвиток мовлення
ТЕСТ 1.3



Обстеження фонематичного слуху.

Диференціаціювання звуків, що змішуються при вимові.

Завдання: показати на картинках: коза - коса, суп - зуб, мишка - миска.



КОЗА



СУП



МИШКА



КОСА



ЗУБ



МИСКА



Які слова починаються зі звуку

«С»



Які слова починаються зі звуку

«Г»

