

Міністерство освіти і науки України
Національна академія педагогічних наук України
Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка
НАПН України

**МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ
ДЛЯ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ
ЦЕНТРІВ ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ
КАТЕГОРІЙ (ТИПОЛОГІЇ) ОСВІТНІХ
ТРУДНОЩІВ У ОСІБ З ООП
ТА РІВНІВ ПІДТРИМКИ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ**

УХВАЛЕНО

Вченою радою Інституту спеціальної педагогіки
і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України
протокол № 9 від 2 грудня 2021 року

Укладачі:

Прохоренко Л.І., Ярмола Н.А., Набоченко О.О., Данілавічюте Е.А.,
Льяна В.М., Костенко Т.М., Чеботарьова О.В., Литовченко С.В.,
Бабяк О.О., Недозим І.В., Блеч Г.О., Трикоз С.В., Гладченко І.В.,
Трофименко Л.І., Рібцун Ю.В., Мартинюк З.С., Довгопола К.С.,
Жук В.В., Грибань Г. В., Курінна В.Р.

У методичних рекомендаціях подано перелік можливих особливостей розвитку дитини з особливими освітніми потребами та наявних освітніх труднощів, що можуть бути їй притаманні; наведено методичний інструментарій вимірювання ступеня їх прояву, визначення бар'єрів, особливих освітніх потреб і стратегії подальшої підтримки.

Видання здійснено за підтримки Громадської Організації «КВАНТ РАЦІО»

ЗМІСТ

ВСТУП

I. АЛГОРИТМ ЗДІЙСНЕННЯ КОМПЛЕКСНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОЦІНКИ В ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОМУ ЦЕНТРІ (ПРИ ВИВЧЕННІ ОСОБИ ВІКОМ ВІД 3 ДО 18 РОКІВ)

II. ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ТРУДНОЩІ

III. ФУНКЦІОНАЛЬНІ ТРУДНОЩІ

III.1. Функціонально-мовленнєві труднощі

III.2. Функціональні зорові труднощі

III.3. Функціональні слухові труднощі (подані за назвою СОЦІОАДАПТАЦІЙНІ (ОСОБИСТІСНІ, СЕРЕДОВИЩНІ) ТРУДНОЩІ)

IV. НАВЧАЛЬНІ ТРУДНОЩІ

V. ФІЗИЧНІ ТРУДНОЩІ

VI. СОЦІОАДАПТАЦІЙНІ/СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТРУДНОЩІ

VI.1 Соціоадаптаційні труднощі (поведінкові труднощі, труднощі соціальної комунікації та соціальної взаємодії)

VI.2 Соціоадаптаційні труднощі у осіб з порушеннями слухової функції

VI.3 Соціоадаптаційні труднощі у осіб з порушеннями зорової функції

VII. МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ ОСВІТНІХ ТРУДНОЩІВ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

ДОДАТОК 1. Система класифікації функції руки у дітей з церебральним паралічем віком 4–18 років (Manual Ability Classification System)

ДОДАТОК 2. Система класифікацій великих моторних функцій

| ВСТУП

Одним із напрямів гуманізації системи освіти України є включення дітей з особливими освітніми потребами в освітній простір.

Для забезпечення рівного доступу до якісної освіти за найкращими світовими стандартами Міністерством освіти і науки України та Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України розроблено характеристику освітніх труднощів та рівні підтримки відповідно до індивідуальних потреб та можливостей учнів з особливими освітніми потребами (ООП). Такий диференційований підхід змінює філософію надання освітніх послуг дітям з ООП на індивідуальну модель підтримки, командне визначення освітньої траєкторії, тісну взаємодію з послугами ІРЦ і позитивно вплине на підвищення якості інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти, допоможе школам покращити процес організації та якість такого навчання.

Порядком організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти передбачено, що за наявності в закладі освіти кількох класів зі здобувачами освіти одного року навчання учні розподіляються пропорційно між такими класами з урахуванням обсягу тимчасової або постійної підтримки учнів з ООП (усі рівні підтримки):

- не більше одного учня, який потребує четвертого чи п'ятого рівня підтримки;
- не більше двох учнів, які потребують третього рівня підтримки;
- не більше трьох учнів, які потребують другого рівня підтримки.

Якщо в учнів виникають незначні поодинокі труднощі, які можна подолати зусиллями закладу освіти, їм може надаватися підтримка першого рівня. Якщо зусиль закладу освіти буде недостатньо, батькам буде рекомендовано звернутися до інклюзивно-ресурсного центру для проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки

розвитку особи з метою визначення її особливих освітніх потреб. Вже тоді визначатиметься, який рівень підтримки під час освітнього процесу може надаватися такому учню. Зокрема, другий рівень надається учням, які мають труднощі II ступеня прояву (труднощі легкого ступеня прояву). Третій – надається учням, які мають труднощі III ступеня прояву (труднощі помірного ступеня прояву). Відповідно, четвертий – особам з ООП, які мають труднощі важкого ступеня прояву. Учням із найтяжчими ступенями прояву надається п'ятий рівень підтримки.

Учні, які потребують першого рівня підтримки, розподіляються між класами без урахування кількості таких осіб.

Категорії освітніх труднощів

Інтелектуальні труднощі. Можуть полягати в обмеженні функціонування різного ступеня прояву передумов інтелекту (пам'яті, уваги, мислення, мовлення, вольових процесів, мотивації тощо), власне інтелекту (здатності до узагальнення, абстрагування,

міркування; продукування думки, судження; здатності робити висновки тощо), інвентарю інтелекту (набутих знань, умінь, навичок).

Функціональні (сенсорні, моторні, мовленнєві) труднощі. Можуть полягати в обмеженні життєдіяльності різного ступеня прояву слухової, зорової, опорно-рухової (кістково-м'язової), мовленнєвої функцій (стосуватися відтворення звуко-складової структури слова; розбірливості мовлення; темпу і ритму; мелодико-інтонаційного малюнку; характеристик голосу; розрізнення звуків мовлення на слух; використання словникового запасу і граматики; перебігу читання, письма, комунікації).

Фізичні труднощі. Можуть полягати в обмеженні функціонування різного ступеня прояву органів та кінцівок дитячого організму.

Навчальні труднощі. Можуть полягати в обмеженні або своєрідності перебігу довільних видів діяльності різного ступеня прояву (писемного виду діяльності, математичних дій і т. д.).

Соціоадаптаційні (особистісні, середовищні /соціокультурні – зокрема, взаємодія з представниками осередків окремих культур, отримання інформації засобами жестової мови тощо). Можуть полягати в наявності бар'єрів на шляху до формування навичок: пристосування до умов соціального середовища; організації адекватної системи відносин із соціальними об'єктами; прояву рольової пластичності поведінки; інтеграції в соціальні групи, засвоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії.

Виявлення бар'єрів (при інтенсивності труднощів II, III, IV, V ступенів) **виступає індикатором переведення певних особливостей розвитку до статусу особливих освітніх потреб** у наданні освітніх послуг закладом освіти, а значить – у пристосуванні освітнього середовища до стану розвитку дитини. Слід мати на увазі, що виявлені під час обстеження особливості дитини, які проявляються у вигляді певних труднощів, але не створюють бар'єру на шляху до опанування шкільних знань (що може трапитися внаслідок

високих адаптивних можливостей організму дитини або сприятливих контекстуальних чинників навколишнього середовища, які мали вплив упродовж усього попереднього життя дитини), **не набувають статусу особливих освітніх потреб** і тому не потребують спеціальних налаштувань освітнього середовища.

Надзвичайно важливим з огляду на вищезазначене є той факт, що типологія освітніх труднощів має свою **ієрархічну структуру**, підґрунтя якої складає біопсихосоціальна модель розвитку становлення дитячого організму. Інтелектуальні, функціональні (сенсорні, моторні) та фізичні труднощі – ієрархічно нижчий рівень, який демонструє психофізіологічні можливості організму. Дитина, яка має особливості мовленнєвого розвитку, є потенційним претендентом на подолання функціонально-мовленнєвих (моторних – фонетичних, сенсорних – фонематичних) труднощів, але водночас може потребувати особливої уваги у зв'язку з виникненням вторинних інтелектуальних труднощів. Навчальні труднощі – ієрархічно вищий рівень, який базується на попередньому і демонструє здатність до опанування

довільних видів діяльності. Наявність мовленнєвих труднощів у шкільному віці в більшості випадків призводить до виникнення труднощів опанування навчального матеріалу в контексті різних предметів. Соціоадаптаційні труднощі (особистісні, середовищні) – ієрархічно найвищий рівень, який відображає якість взаємодії дитини та середовища, в якому вона перебуває. Оскільки мовлення виступає однією з визначальних складових соціальної поведінки людини, специфіка його розвитку не може не позначатися на якості спілкування. Таким чином, розуміння ієрархії труднощів дає змогу чітко визначити послідовність виникнення причин обмеження життєдіяльності на шляху до опанування знань. Важливо враховувати і той факт, що різні труднощі, притаманні одній дитині, можуть мати різний ступінь прояву. Вочевидь, правильною в такому випадку має бути стратегія визначення рівня підтримки за найвищим ступенем прояву труднощів. Це, своєю чергою, дає змогу правильно обрати шлях педагогічного впливу, уникаючи зайвих кроків у процесі *моделювання освітнього простору*, що становить зміст останнього етапу організації послуг.

Для визначення рівнів підтримки в освітньому середовищі доцільно використовувати стандартизований інструментарій оцінки різних сфер розвитку дитини, який наявний в ІРЦ. Водночас можливе використання запропонованих у методичних рекомендаціях методик, які пройшли достатню апробацію.

До вашої уваги пропонується перелік можливих особливостей розвитку дитини з особливими освітніми потребами та наявних освітніх труднощів, що можуть бути їй притаманні, та методичний інструментарій вимірювання ступеня їх прояву, визначення бар'єрів, особливих освітніх потреб і стратегії подальшої підтримки.

АЛГОРИТМ ЗДІЙСНЕННЯ КОМПЛЕКСНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОЦІНКИ В ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОМУ ЦЕНТРІ (ПРИ ВИВЧЕННІ ОСОБИ ВІКОМ ВІД 3 ДО 18 РОКІВ)

1. Первинний прийом заявника перед проведенням комплексної оцінки проводить

керівник (директор) інклюзивно-ресурсного центру або уповноважені ним працівники.

1.1. Встановлення наявності обов'язкового пакету документів згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545 .

Здійснюється перевірка пакету документів, визначеного постановою, ідентифікація особи батьків (інших законних представників дитини) та дитини.

1.2. Отримання додаткового пакету документів та інших матеріалів (робочих зошитів дитини, малюнків, виробів, фото, відео та ін.) за бажанням батьків.

1.2.1. Бесіда. Під час бесіди фахівець ІРЦ має з'ясувати інформацію про дитину та особливості її розвитку, інші питання, які стосуються дитини. Фахівець має інформувати про процедуру проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи (далі – комплексна оцінка).

1.2.2. Інтерв'ю. Під час інтерв'ю фахівець з'ясовує:

- причини звернення до ІРЦ;
- інформацію про освіту, яку здобула дитина (чи розпочала дитина навчання; якщо так, то коли і де; де зараз навчається тощо);
- ознаки особливих освітніх потреб, помічені батьками або педагогічними працівниками;
- умови виховання в сім'ї, відносини між членами сім'ї;
- особливості поведінки дитини вдома, в закладі освіти.

1.2.3. Анкетування батьків щодо ознак особливих освітніх потреб (анкета).

1.2. Отримання додаткового пакету документів та інших матеріалів, у тому числі продуктів діяльності дитини.

Батьки за своєю ініціативою надають додаткові матеріали, в тому числі письмові роботи, вироби, малюнки, моделі, фотографії тощо.

1.3. Під час спілкування з батьками інший фахівець може здійснювати спостереження за дитиною, проведення комплексної оцінки, вільної

діяльності, звертаючи увагу на:

- загальну поведінку дитини;
- цікавість до навколишніх предметів чи іграшок і яких саме;
- рухи дитини, здатність до просторової орієнтації;
- спілкування дитини з дорослими або іншими дітьми, вміння йти на контакт;
- тривожність дитини тощо.

Після завершення первинного прийому заявника фахівці, які працювали з родиною:

- здійснюють узагальнення первинних даних, отриманих від батьків, щодо особливостей розвитку та поведінки дитини, ознак особливих освітніх потреб;
- проводять аналіз результатів інтерв'ю та анкетування;
- здійснюють аналіз додаткових документів та продуктів діяльності дитини;
- зазначають результати первинного спостереження за дитиною.

За результатами аналізу визначаються:

- послідовність здійснення оцінки;
- потреба у використанні комплексу методик;
- потреба у здійсненні спостереження в закладі освіти (за заявою батьків).

2. Оцінка фізичного розвитку особи

Здійснюється фахівцем з використанням додаткових засобів або шляхом спостереження. Під час оцінки визначаються:

- обмеження функціонування органів та їх вплив на освіту;
- обмеження функціонування кінцівок дитячого організму та їх вплив на освіту;
- обмеження слухової функції та їх вплив на освіту;
- обмеження зорової функції та їх вплив на освіту;
- обмеження опорно-рухової (кістково-м'язової) функції та їх вплив на освіту;
- відповідність фізичного розвитку дитини (ваги, зросту, м'язового тонусу, тощо) її віку;

- оцінка постави;
- оцінка ходьби та її особливостей;
- оцінка рухової пам'яті;
- оцінка фізичних якостей;
- оцінка дрібної моторики;
- оцінка вміння орієнтуватися у великому та малому просторі;
- оцінка вміння виконувати дії за зразком;
- наявність диспраксії;
- оцінка наявних навичок фізичної активності.

За результатами оцінки визначаються потреби (найближчі цілі розвитку) і надаються рекомендації, в тому числі щодо облаштування робочого місця, адаптації/модифікації рухливостей, ігор, фізичних занять, адаптації/модифікації навчального предмету «Фізична культура», занять з відповідними спеціалістами, адаптації/модифікації спортивних занять (легка атлетика, гімнастика та ін.) у позашкільних закладах або гуртках та секціях.

За результатами оцінки визначаються:

- наявність фізичних труднощів у навчанні;
- наявність функціональних труднощів у навчанні сенсорного та моторного характеру;
- потреба в асистенті дитини (учня) / в супроводі під час інклюзивного навчання;
- розумне пристосування та його особливості;
- адаптація/модифікація навчального предмету «Фізична культура»;
- адаптація/модифікація спортивних занять у позашкільних закладах або гуртках та секціях;
- рекомендації фахівцям, що надають послуги з ритміки, лікувальної фізкультури, фізичної терапії / фізкультури, орієнтування у просторі, розвитку слухового, зорового, тактильного сприймання, корекції зору, корекції та розвитку психофізичних функцій, використання елементів терапій, визначених у Примірному переліку додаткових психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових занять (послуг)

для осіб з особливими освітніми потребами у закладах освіти, затвердженому постановою Кабінету Міністрів України від 14.02.2017 № 88.

3. Оцінка мовленнєвого розвитку

Здійснюється фахівцем з використанням додаткових засобів або шляхом спостереження. Під час оцінки визначаються:

- особливості мовленнєвих функцій;
- особливості відтворення звуко-складової структури слова;
- особливості розбірливості мовлення;
- особливості темпу і ритму;
- особливості мелодико-інтонаційного малюнку;
- особливості характеристик голосу;
- особливості фонетико-фонематичного сприймання;
- особливості використання словникового запасу і граматики;
- особливості перебігу читання;
- особливості комунікації;
- особливості артикуляційної моторики;

- стан дихальної, голосової та динамічної сторони мовлення;
- стан звукової сторони мовлення;
- стан зв'язного мовлення; обмеження або своєрідність писемного виду діяльності;
- оцінка компетентностей з мовно-літературної галузі, в тому числі читання тексту на рівні складності класу; розуміння прочитаного (відповідає на запитання по тексту); розуміння прихованого змісту прочитаного тексту; письмо з дотриманням правопису; списування друкованого та рукописного тексту; написання під диктування на рівні складності класу та освітньої програми закладу.

За результатами оцінки визначаються потреби (найближчі цілі розвитку) і надаються рекомендації, в тому числі щодо адаптації/модифікації мовно-літературної галузі, корекційно-розвиткового складника у мовно-літературній галузі, рекомендації для спеціалістів, що надають корекційно-розвиткові та психолого-педагогічні послуги, зокрема щодо логопедичної роботи.

За результатами оцінки визначаються:

- наявність функціональних труднощів у навчанні мовленнєвого характеру;
- наявність навчальних труднощів;
- адаптація/модифікація навчальних предметів мовно-літературної галузі;
- адаптація/модифікація навчальних предметів інших галузей для забезпечення розвитку мовлення та комунікативних навичок;
- рекомендації фахівцям, що надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги, в тому числі з розвитку мовлення, альтернативної комунікації, сурдопедагогічної корекції, розвитку сприймання мовлення та формування вимови, корекції та розвитку психофізичних функцій з використання елементів терапій, логоритміки тощо, використання елементів терапій, визначених у Примірному переліку додаткових психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових занять (послуг) для осіб з особливими освітніми потребами

у закладах освіти, затвердженому постановою Кабінету Міністрів України від 14.02.2017 № 88.

4. Оцінка когнітивної сфери

Здійснюється фахівцем з використанням додаткових засобів або шляхом спостереження. Під час оцінки визначаються:

- особливості пам'яті;
- особливості уваги;
- особливості мислення;
- оцінка власне інтелекту, в тому числі здатності до узагальнення, абстрагування, міркування; продукування думки, судження; здатності робити висновки тощо;
- оцінка інвентарю інтелекту (набутих знань, умінь, навичок) відповідно до віку дитини;
- оцінка діяльності (ігрової, навчальної);
- особливості сприймання;
- особливості уяви;
- часові уявлення;

Відповідність компетентностей державному стандарту відповідного рівня освіти:

- розуміння елементарних фізичних понять;

- оцінка математичних дій, у тому числі застосування практичних знань з математики (за зразок взяти завдання для PISA) – рахунку грошей, здійснення покупок тощо;
- знання геометричних фігур та форм;
- оцінка особливостей опанування математичної галузі на рівні віку та класу;
- оцінка особливостей опанування природничої галузі на рівні віку та класу;
- оцінка особливостей опанування інформативної галузі (користування комп'ютером, гаджетами в навчальних цілях);
- оцінка особливостей соціальної і здоров'язбережувальної компетенцій.

За результатами оцінки визначаються потреби (найближчі цілі розвитку) і надаються рекомендації, в тому числі щодо адаптації/модифікації навчальних предметів, корекційно-розвиткового складника освітньої програми, рекомендації для спеціалістів, що надають корекційно-розвиткові та психолого-

педагогічні послуги, рекомендації для асистента вчителя та вчителів щодо забезпечення опанування державних стандартів.

За результатами оцінки визначаються:

- наявність інтелектуальних труднощів та їх характер;
- наявність навчальних труднощів;
- адаптація/модифікація навчальних предметів;
- рекомендації фахівцям, що надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги;
- потреба в індивідуальному навчальному плані.

5. Оцінка емоційно-вольової сфери

Здійснюється фахівцем з використанням додаткових засобів або шляхом спостереження.

Під час оцінки визначаються:

- особливості вольових процесів;
- особливості мотивації;
- особливості контакту;

- особливості емоцій;
- пристосування до умов соціального середовища;
- організація адекватної системи відносин із соціальними об'єктами;
- прояв рольової пластичності поведінки;
- інтеграція в соціальні групи;
- засвоєння стабільних соціальних умов;
- прийняття норм і цінностей нового соціального середовища;
- прийняття форм соціальної взаємодії.

За результатами оцінки визначаються потреби (найближчі цілі розвитку) і надаються рекомендації, в тому числі рекомендації для спеціалістів, що надають корекційно-розвиткові та психолого-педагогічні послуги, рекомендації для практичного психолога та соціального педагога закладу освіти, рекомендації щодо залучення соціальних служб та інших фахівців, потреба в перекладачі жестовою мовою.

За результатами оцінки визначаються:

- наявність інтелектуальних труднощів,

- пов'язаних з передумовами інтелекту (вольовими процесами та мотивацією);
- наявність соціоадаптаційних труднощів, пов'язаних з особистісними, середовищними труднощами;
- наявність соціокультурних труднощів, зокрема при взаємодії з представниками осередків окремих культур, отриманні інформації засобами жестової мови тощо;
- рекомендації фахівців, що надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги;
- рекомендації для роботи практичного психолога та соціального педагога;
- рекомендації щодо залучення фахівців із соціальної роботи / соціального працівника.

6. За потреби і за письмовою заявою батьків проводиться додаткове спостереження за дитиною за межами ІРЦ.

7. Формування висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини

7.1. Спільне засідання команди фахівців, яка проводила психолого-педагогічну оцінку, та обговорення всіма фахівцями результатів 2–6-го етапів, аналізу інших матеріалів (робочих зошитів дитини, малюнків, виробів, фото, відео та ін.) та результатів спостереження.

7.2. Визначення спільного рішення про факт наявності чи відсутності особливих освітніх потреб; за наявності ООП: визначення категорії (типу) труднощів у навчанні та визначення рівня підтримки дитини відповідно до визначених труднощів (зазначається за найвищим рівнем труднощів).

7.3. Для дітей з ООП додатково визначаються:

- перелік предметів, які потребують адаптації чи модифікації (пункт 5);
- перелік допоміжних засобів для навчання;
- рекомендації щодо розумного пристосування (в разі потреби);
- перелік психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг (допомоги);
- рекомендації щодо дати проведення повторної психолого-педагогічної оцінки;
- рекомендації для асистента вчителя (вихователя), вчителів (вихователів/

викладачів), практичного психолога, соціального педагога, фахівців, які надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги (допомогу);

- рекомендації для батьків або законних представників;
- рекомендації щодо потреби в консультації лікаря, фахівців із соціальної роботи / соціального працівника тощо;
- рекомендації щодо створення безбар'єрного середовища в закладі освіти.

7.4. За результатами засідання складається висновок про комплексну оцінку протягом десяти днів.

7.5. Фахівці інклюзивно-ресурсного центру зобов'язані ознайомити батьків (одного з батьків) або законних представників особи з особливими освітніми потребами з висновком про комплексну оцінку, умовами навчання і надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг у закладах освіти.

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ОСВІТНІ ТРУДНОЩІ

У центрі реформування української освіти перебуває засадниче питання ефективності діяльності школи у задоволенні потреб і розвитку інтересів та здібностей учнів. Негнучкі структури та програми, які пропонуються для школярів (відставання учнів у школі пов'язано як з навчальними проблемами, так і з адаптацією дитини до шкільного середовища) не здатні належним чином відповісти на підвищене розмаїття освітніх потреб учнів із труднощами в навчанні. Саме шкільний вік є найбільш відповідальним етапом дитинства. Висока сенситивність цього вікового періоду визначає великі потенційні можливості різнобічного розвитку дитини. Труднощі, які відчуває дитина на початковому етапі навчання, впливають на процес шкільної адаптації.

Однією з категорій освітніх труднощів дитини є інтелектуальні труднощі, що відбиваються на соціальному статусі дитини в класі та ступені засвоєння нею шкільних знань.

Виявлення інтелектуальних труднощів у дітей виступає важливим чинником у наданні освітніх послуг закладом освіти і пристосуванні освітнього середовища до можливостей та особливостей інтелектуального розвитку дитини. Результатом інтелектуальної діяльності дитини є її здатність до навчання, до усвідомлення та запам'ятовування навчального матеріалу, до використання власних знань і досвіду в реальному житті. Оскільки інтелект як загальна здатність дитини до пізнання та вирішення проблем реалізується за допомогою системи пізнавальних процесів (відчуттів, сприймання, пам'яті, уявлень, мислення тощо), то виокремлення особливостей і труднощів інтелектуальної діяльності дитини ми намагалися продемонструвати саме на її пізнавальних процесах. Отже, інтелект є інтегральним утворенням, який виявляється у сформованості пізнавальних та емоційних процесів, а також у ступені засвоєння умінь, знань і навичок (навчальна діяльність).

Важливим у визначенні рівня та особливостей інтелектуальних труднощів у дитини, що призводять

до освітніх бар'єрів у навчанні, є з'ясування особливостей пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, мовленнєво-комунікативної та навчальної діяльності такої дитини.

У таблиці подано особливості функціонування психіки дитини, яка має інтелектуальні труднощі, та відповідні цим труднощам освітні бар'єри.

Важливо вчасно помітити прояви труднощів у дитини та виробити той план дій, за допомогою якого можна допомогти дитині подолати ці труднощі, запобігти їх переростанню в більш серйозні проблеми в підлітковому віці, такі як загальна шкільна неуспішність, асоціальна і девіантна поведінка.

Нижче пропонуємо структуровану характеристику критеріїв визначення ступеня інтелектуальних труднощів відповідно до кожного ступеня прояву.

Труднощі I ступеня прояву: наявність поодиноких, незначних проявів, особливостей функціонування когнітивної сфер.

Труднощі II ступеня прояву: є наявність значних особливостей функціонування когнітивної сфери.

Труднощі III ступеня прояву: наявність виражених особливостей функціонування когнітивної сфери.

Труднощі IV ступеня прояву: наявність значно виражених особливостей функціонування когнітивної сфери.

Труднощі V ступеня прояву: наявність особливо сильно виражених особливостей функціонування когнітивної сфери різного ступеня прояву в поєднанні з іншими особливостями функціонування рухової, мовленнєвої, емоційної сфер.

Наведена характеристика ступенів прояву інтелектуальних труднощів, на нашу думку, має озброїти фахівців чітким алгоритмом визначення особливих освітніх потреб, які претендують на задоволення за умови надання певного рівня підтримки.

Особливості функціонування психічної сфери	Освітні труднощі	Критерії визначення ступеня труднощів	Категорії освітніх труднощів	Освітні бар'єри	Потреби у наданні підтримки	Рівень підтримки
<p>Пізнавальні процеси Сприймання:</p> <ul style="list-style-type: none"> Дитина окремі явища навколишньої дійсності сприймає неповно, але знає міру часу, називає послідовність подій. <p>Увага:</p> <ul style="list-style-type: none"> Недостатній рівень таких якостей уваги, як обсяг, концентрація та стійкість. Переключення уваги ускладнене; переважає мимовільна увага. Довільна увага стійка, легко переключається з одного виду діяльності на інший. Сприймає цілісний предмет, іноді відчуває ускладнення в упізнаванні його окремих частин. <p>Пам'ять:</p> <ul style="list-style-type: none"> Розвинена переважно зорова пам'ять, причому переважає пам'ять механічна; новий навчальний матеріал запам'ятовує практично в повному обсязі, правильно застосовує його на практиці. Переважає візуально-слуховий вид пам'яті, але спостерігається і механічна, і словесно-логічна пам'ять. <p>Мислення:</p> <ul style="list-style-type: none"> Мисленнєва діяльність досить активна, але судження даються важко, причинно-наслідкові залежності встановлює слабо. Складніше даються аналіз, синтез. Абстрактні поняття і явища не завжди доступні. Висновки робить з допомогою вчителя. Розвинене наочно-дієве мислення, однак переважає наочно-образне мислення. 	<p><i>Поодинокі, незначні</i> труднощі у сприйманні навколишнього середовища: уявлення дитини неповні, не точні.</p> <p>Короткотривалі, ситуативні, незначні порушення уваги. Під час навчання відмічаються незначні труднощі при розподілі уваги, дитина не відразу переходить від одного виду вправ до інших, їй потрібен час.</p> <p>Має тимчасові, нестійкі, короткотривалі, ситуативні, незначні порушення пам'яті.</p> <p>Поодинокі труднощі, які можуть проявлятися в недостатньо повному усвідомленні поставлених завдань, спричиненому наявністю неухважності, розгальованості, гіперактивності, імпульсивності.</p> <p>Спостерігаються незначні труднощі в монологічному зв'язному мовленні. Дитина вміє підтримати тему розмови, відповідає на запитання, однак для неї складно поставити запитання іншому.</p> <p>Відчуває незначні труднощі в опануванні різних способів здобуття знань, умінь і навичок.</p> <p>Задовольняється першою відповіддю на своє запитання і не проявляє наполегливості у процесі вирішення</p>	<p><i>Труднощі I ступеня прояву</i></p> <p>Наявність поодиноких, незначних особливостей функціонування когнітивної сфери</p>	<p>Інтелектуальні труднощі</p>	<p>Не створюють бар'єру</p>	<p>Наявність потреби у створенні незначних прилаштувань освітнього середовища (підбір матеріалів, форм роботи під час організації освітнього процесу; проведення консультацій учасників освітнього процесу з можливим залученням інших фахівців. Потребує посиленої уваги з боку психолога закладу освіти до учня. Потребує посиленої уваги з боку вчителя-логопеда закладу освіти до учня.</p>	<p>Перший</p>

<p>Особливості комунікативно-мовленнєвої діяльності:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Мовлення експресивне з «ковтанням» окремих складів, звуковимова порушена. Звернене мовлення розуміє без труднощів та виконує відповідні інструкції. • Темп мовлення нормальний, словник розвинений недостатньо. • Писемним мовленням володіє слабо, не завжди може висловити свої думки, хоча речення будує правильно. • Порушення усного мовлення на писемне мовлення не впливають. <p>Особливості навчальної діяльності:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Нерівномірні прояви пізнавальної активності та продуктивності щодо опанування знань, умінь і навичок. <p>Емоційно-вольова сфера:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Емоції носять егоцентричний характер і не включають знання про емоційні стани інших людей; основними емоціями, доступними для розуміння, є радість, гнів і страх. Меншою мірою може назвати такі складні соціальні емоції, як сором і здивування. • Характерне переважання емоційної мотивації поведінки, підвищений фон настрою, безпосередність і яскравість емоцій при їх поверховості та нестійкості, легка сугестивність. 	<p>завдання, яке її зацікавило. Іноколи дитина ставить багато запитань, але всі вони одноманітні і свідчать не стільки про інтерес дитини, скільки про його обмеженість.</p> <p>Надовго зберігається інфантильна позиція в міжособистісній взаємодії: нездатність прийняти точку зору іншого, ставати на його позицію, знижена критичність власних дій та вчинків, егоцентричність і труднощі домовлятися. Нерідко спостерігаються труднощі у навчанні, пов'язані з незрілістю мотиваційної сфери та особистості загалом. Спостерігається переважання ігрових інтересів.</p>					
<p>Пізнавальні процеси Сприймання:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Процеси сприймання уповільнені. Уявлення позбавлені узагальненості, повноти, відзначається їх фрагментарність навіть на побутовому рівні. 	<p>Спостерігаються <i>значні труднощі у сприйманні</i> навколишнього світу.</p> <p>Сприймання характеризується поверховістю і недостатньою узагальненістю. Дитина правильно сприймає об'єкти в звичному для них стані, при зміні умов сприймання цього</p>	<p><i>Труднощі II ступеня прояву</i></p>	<p>Інтелектуальні труднощі</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні знань, зокрема предметів</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку</p>	<p>Другий</p>

<p>Увага:</p> <ul style="list-style-type: none"> Нестійка, складно зосереджуватися на роботі. Обсяг уваги – два об’єкти, у стані втрати – не більше одного, при роботі з великою кількістю об’єктів увага розсіюється. Переважає мимовільна увага. <p>Пам’ять:</p> <ul style="list-style-type: none"> Характеризується повільним темпом засвоєння нового, в маленьких обсягах. Відбувається це в результаті переважно мимовільного запам’ятовування після великої кількості повторень. Осмисленість при цьому часто втрачається. Довільна і мимовільна пам’ять є слабкою. <p>Мислення:</p> <ul style="list-style-type: none"> Міркування вкрай непослідовні, причинно-наслідкові залежності між явищами і подіями встановлює тільки з допомогою вчителя. У більшості випадків особливістю мислення є пасивність. Уміння контролювати і виправляти свої дії відповідно до мети завдання практично не сформовано. Відзначається некритичність мислення. Мисленнєві операції розвинені слабо: спостерігаються безсистемність і непослідовність аналізу при виконанні нових завдань; при порівнянні важко виключити несуттєві ознаки, операції узагальнення і класифікації в низці випадків теж спираються на несуттєві ознаки. Переважно розвинений наочно-дієвий вид мислення, меншою мірою – наочно-образний, словесно-логічний. <p>Особливості комунікативно-мовленнєвої діяльності:</p> <ul style="list-style-type: none"> Словник бідний, пасивний словник значно ширший за активний. 	<p>часто не відбувається.</p> <p>Сприймання простору, просторові відношення часто визначаються неправильно. Дитина плутає поняття «ліво – право».</p> <p>Спостерігається нездатність до цілісності сприймання, яка знижує результативність продуктивних видів діяльності, зокрема малювання та конструювання.</p> <p><i>Значні труднощі в роботі, що потребують зосередженості.</i></p> <p>Дитину відволікає будь-який сторонній подразник, увага нестійка, швидко розсіюється при роботі більше ніж з двома об’єктами. Увагу важко розподілити навіть на два об’єкти (наприклад, при порівнянні літер). Переключення уваги залежить від зацікавленості роботою.</p> <p>Має труднощі під час запам’ятовування літер і цифр, таблиці множення, віршів. Значні труднощі під час збереження інформації, тому відтворює в основному окремі, найбільш яскраві фрагменти. При цьому усвідомленість відтвореного часто відсутня, також відзначається спотворення і порушення послідовності подій.</p> <p>Значні труднощі реалізації способу дій відповідно до задуму зумовлені недостатньою сформованістю аналітико-синтетичної діяльності мислення.</p> <p>Аналогію між предметами дитина може провести тільки під керівництвом</p>	<p>Наявність <i>значних особливостей</i> функціонування когнітивної сфери</p>		<p>суспільно-гуманітарного та природничо-математичного циклів.</p>	<p>дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану) (відповідно до потреб); допоміжних засобів навчання; додатковій підтримці. Передбачається: проведення консультацій учасників освітнього процесу з фахівцями інклюзивно-ресурсного центру; проведення (надання) корекційно-розвиткових та психолого-педагогічних занять (послуг). Надається можливість забезпечення: асистентом вчителя відповідно до потреб.</p>	
--	---	---	--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Страждає граматичний лад, найчастіше трапляються порушення узгодження, пропуски або неправильне вживання прийменників. • На уроках темп мови уповільнений. • Відзначається неправильне розуміння і, отже, неточне використання слів. • Монологічне мовлення не зв'язне (відзначається зісковзуванням з однієї теми на іншу), позбавлене логічності й завершеності. • Не вміє підтримувати бесіду, може ставити запитання лише у випадках зацікавленості предметом. • Відзначаються множинні порушення звуковимови, які негативно позначаються на складанні слів, читанні складів; темп мовлення уповільнений. <p>Особливості навчальної діяльності:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Помилки в рахункових операціях при ускладненні завдань – рахунку з переходом через десяток, усному рахунку; імпульсивні реакції на фрагмент умови арифметичної задачі, труднощі розуміння логіко-граматичної структури завдання, особливо з непрямым формулюванням. <p>Емоційно-вольова сфера:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Основними емоціями, доступними для розуміння, є радість, гнів і страх. Меншою мірою може назвати такі складні соціальні емоції, як сором і здивування. Емоції носять егоцентричний характер і не включають знання про емоційні стани інших людей. • Характерне переважання емоційної мотивації поведінки, підвищений фон настрою, безпосередність і яскравість емоцій при їх поверховості і нестійкості, легка сугестивність. 	<p>вчителя, висновків самостійно не робить.</p> <p>Труднощі під час виконання усних та письмових форм домашніх завдань. Труднощі під час виконання письмових самостійних та контрольних робіт. Завдання, що вимагають застосування навичок читання та (або) письма, призводять до уповільненого темпу під час їх виконання.</p> <p>Спостерігається недостатня пізнавальна активність, швидка втомлюваність, виснажуваність, які серйозно гальмують ефективність розвитку і навчання дитини. Швидка втомлюваність призводить до зниження працездатності, що негативно впливає на засвоєння знань.</p> <p>Надовго зберігається інфантильна позиція в міжособистісній взаємодії: нездатність прийняти точку зору іншого, ставати на його позицію, знижена критичність власних дій та вчинків, егоцентричність та труднощі домовлятися.</p> <p>Недорозвиток емоційно-вольової сфери призводить до негативних проявів у поведінці. Дитина не розуміє, як слід поводитися з дорослими, може бути нав'язливою. Дитині складно дотримуватися правил поведінки, підтримувати стосунки зі своїми однолітками. На уроках дитина непосидюча, не підкоряється вимогам дисципліни, у відповідь на зауваження дає обіцянку виправитися, але тут же про це забуває. У бесіді відкрито і легко</p>					
--	---	--	--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> Характерна нездатність до вольового зусилля і систематичної діяльності. 	<p>висловлює негативне ставлення до навчання, не бентежачись говорить, що вчитися нецікаво і складно, що вона хоче гуляти або гратися.</p>					
<p>Пізнавальні процеси</p> <ul style="list-style-type: none"> Сприймання: Інактивне, звужене, має повільний характер, недиференційоване. Увага: Переважно мимовільна, короткочасна. Пам'ять: Характеризується малим обсягом, повільним темпом засвоєння нового, неміцністю збереження інформації, неточністю її відтворення. Мислення: Конкретне, характеризується слабкістю узагальнення, стереотипністю, некритичністю. <p>Особливості комунікативної діяльності</p> <p>Характеризується системним порушенням усіх складових мовлення.</p> <p>Особливості навчальної діяльності</p> <p>Знання характеризуються фрагментарністю, неусвідомленістю, неточністю. Дитина вимагає постійної допомоги різної міри складності в опануванні нових знань та уявлень.</p> <p>Набуті практичні навички та вміння не переносяться дитиною в нові ситуації. Ставлення до навчання байдуже, пасивне.</p>	<p><i>Виражені труднощі у сприйманні навколишнього середовища:</i> не досліджує предметів, не виявляє зацікавленості і не ставить запитань дорослим. Дитина помічає менше предметів навкруги, не завжди виокремлює головне і тому часто опиняється дезорієнтованою в новій для себе ситуації. Дитині складно диференціювати відтінки кольорів, вона може сприймати квадрат як прямокутник або ромб, коло як овал і навпаки.</p> <p>Дивлячись на предмети або їх зображення, дитина не помічає властивих їм істотних елементів. Не може зосередитись на поясненні вчителя, на своїй діяльності, відволікається і тому часто помиляється в процесі виконання знайомої, вивченої діяльності.</p> <p>Дитина може запам'ятати вдвічі менший обсяг одночасно наданих для вивчення об'єктів (наприклад, із семи об'єктів дитина запам'ятає три). При цьому запам'ятовування залежить від ступеня абстрактності матеріалу, що пропонується для запам'ятовування. Чим абстрактніший матеріал, тим менше дитина його запам'ятає. Тобто дитина швидше запам'ятає ряд реальних предметів, ніж ряд малюнків,</p>	<p><i>Труднощі III ступеня прояву</i></p> <p>Наявність виражених особливостей функціонування когнітивної сфери</p>	<p>Інтелектуальні труднощі</p>	<p>Створює бар'єр в успішном у опануванні знань та взаємодії.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, навчального плану, модифікованої навчальної програми). Надається можливість: забезпечення асистентом вчителя відповідно до потреб; присутності асистента учня.</p>	<p>Третій</p>

<p>Емоційно-вольова сфера</p> <ul style="list-style-type: none"> • Емоції: Незрілі, недорозвинуті. • Самоконтроль: Довільна регуляція поведінки ускладнена. 	<p>що ці предмети зображують.</p> <p>Дитина переважно користується ненавмисним запам'ятовуванням. Точність і міцність запам'ятовування як наочного, так і вербального матеріалу доволі низька. Дитина його відтворює з великою кількістю помилок.</p> <p>Конкретність мислення дитини виявляється, наприклад, у ситуації, коли дитина розкладає предмети «що до чого підходить». Дитина орієнтується не на істотну ознаку для узагальнення, а на власний життєвий досвід: тарілку на стіл, а не до посуду, метелика – на квітку, а kota і собаку «не можна поєднувати, бо вони поб'ються». Тобто дитина орієнтується на конкретні наочні образи, не розуміючи суттєвих зв'язків. При порівнянні дитині легше виокремити відмінності, ніж загальні ознаки.</p> <p>Дитині складно використовувати вже засвоєні знання у нових умовах.</p> <p>Дитині властиво не сумніватися у правильності своїх припущень, не помічати власних помилок.</p> <p>Мовлення вирізняється збідненістю як пасивного, так і активного словника. Дитина не розуміє конструкцій із запереченням, їй складно підтримувати бесіду, оскільки вона не завжди розуміє запитання співрозмовника.</p>					
--	--	--	--	--	--	--

	<p>Має стійкі, виражені труднощі в опануванні програмового матеріалу з мови, математики, ознайомлення з навколишнім тощо; не цікавиться і не ставить запитань дорослим стосовно процесів та явищ у природі та соціумі.</p> <p>Дитина схильна до полярних, позбавлених тонких відтінків емоцій. Емоції поверхові, нестійкі, схильні до швидких, часто різких змін. Водночас дитина не залишається байдужою в ситуації, доступній для її розуміння.</p> <p>Дитині складно підпорядкувати свою поведінку вимогам, які висувають батьки, вчителі, дитячий колектив. Дитині властиві безініціативність, відсутність мотивації як у навчальній, так і в ігровій та трудовій діяльності.</p>					
<p>Пізнавальні процеси</p> <ul style="list-style-type: none"> Увага: Мимовільна, недостатньо стійка, її важко переключити, дитина легко відволікається від об'єктів і діяльності. Сприймання: Уповільнене, обмежене, звужене/поверхове. Пам'ять: Мимовільна, механічна, переважає короткочасна пам'ять. <p>Мислення: Спостерігається безсистемність наявних</p>	<p><i>Значно виражені</i> труднощі при розподілі уваги, під час навчання відмічається зниження зосередженості та стійкості уваги, яка швидко розсіюється і внаслідок цього дитина часто не розуміє того, про що їй говорить дорослий. Увагу дуже важко концентрувати, вона нестійка, і тому дитина часто відволікається. Дитині важко навіть на короткий час сконцентруватися на оточенні. Внаслідок цього у неї складається кола неточних уявлень про навколишній світ. Дитина має значні труднощі з переключенням уваги між завданнями або видами діяльності, потребує більшого часу та додаткових інструкцій.</p>	<p><i>Труднощі IV (тяжкого) ступеня прояву</i></p> <p>Наявність значно виражених особливостей функціонування когнітивної сфери</p>	Інтелектуальні труднощі	Створює бар'єр для успішного опанування знань та взаємодії.	Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального	Четвертий

<p>уявленнь, невпорядкованість, відсутність або слабкість змістових зв'язків між предметами, явищами. Неспроможність абстрагування та узагальнення. Притаманні слабкість регулятивної функції мислення, конкретність, неусвідомленість, механічний процес засвоєння матеріалу.</p> <p>Особливості комунікативної діяльності</p> <p>Спостерігається значний недорозвиток мовлення.</p> <p>Здатність до ведення бесіди низька, на запитання відповідає одним або зрідка – двома словами. Більшість своїх висловлювань підкріплює невербальними засобами комунікації – мімікою, жестами, рухами тіла тощо.</p> <p>Емоційно-вольова сфера</p> <p>Відмічаються відсутність ініціативи, емоційного різномаття, самостійності, недиференційованість переживань, млявість, схильність до наслідування інших, поєднання навіюваності з негативізмом, нестійкість діяльності у поєднанні з інертністю.</p> <p>Особливості навчальної діяльності</p> <p>Сформовані знання носять фрагментарний характер.</p> <p>Знання, вміння використовуються переважно механічно, як завчені штампи. Засвоєння соціально-побутових, навчальних і трудових навичок ускладнене, а в окремих випадках – неможливе.</p>	<p><i>Значно виражені</i> труднощі у сприйнятті змісту ситуації; виражені труднощі при встановленні зв'язків і залежностей між тими предметами, які перебувають у полі оточення. Не аналізує і не виділяє характерних рис предметів.</p> <p><i>Значно виражені труднощі</i> або повна неспроможність встановлення причинно-наслідкових зв'язків, абстрактних понять. Притаманні пасивність, інертність, загальна загальмованість мисленнєвої діяльності.</p> <p><i>Значно виражені</i> труднощі запам'ятовування. Дитина переважно користується мимовільним запам'ятовуванням. Точність і міцність запам'ятовування як наочного, так і вербального матеріалу доволі низька. Дитина його відтворює з великою кількістю помилок.</p> <p><i>Значно виражені</i> труднощі або повна неспроможність встановлення причинно-наслідкових зв'язків, абстрактних понять. Притаманні пасивність, інертність, загальна загальмованість мисленнєвої діяльності.</p> <p>Байдужа до процесу оволодіння знаннями, уникає завдань, які вимагають розумового напруження. З запитаннями звертається надзвичайно рідко. Відповіді дорослих її не цікавлять.</p> <p>Виражені труднощі при порівнянні предметів, часто орієнтується на</p>				<p>плану, адаптації і модифікації змісту, оцінювання навчання, дизайну приміщень, тощо);</p> <p>допоміжних засобах навчання;</p> <p>додатковій підтримці;</p> <p>присутності асистента вчителя;</p> <p>присутності асистента дитини.</p>	
--	--	--	--	--	--	--

	<p>несуттєві ознаки, не виділяючи основних. Не розуміє часових та просторових понять.</p> <p>Виконує завдання за наявності постійної організаційної та супровідної допомоги.</p> <p>Особливості мовленнєво-комунікативної діяльності призводять до виражених труднощів розуміння усних висловлювань та формування власних.</p> <p>Виражені труднощі у процесі спілкування, що призводить до неможливості висловлювати власну думку або така думка занадто примітивна. Самостійне мовлення носить характер окремих, нечітко оформлених слів. Більшість своїх висловлювань підкріплює невербальними засобами комунікації – мімікою, жестами, рухами тіла тощо.</p> <p>Можуть відбуватися емоційні спалахи, впертість, невпевненість при відвідуванні незнайомих місць, знижений прояв сором'язливості.</p> <p>Відмічаються часті зміни настрою, інфантильність, нестабільність емоційної та вольової сфери.</p> <p>Знання засвоюються зі значно вираженими труднощами, які проявляються під час розв'язання найпростіших наочно-дійових завдань: дитина самостійно не орієнтується в ситуації, не утримує в пам'яті</p>					
--	---	--	--	--	--	--

	необхідну інформацію, не розуміє зв'язку між окремими ланками виконання завдання. Може користуватися зразками з допомогою дорослого та діяти за наслідуванням.					
<p>Спостерігаються особливості функціонування не лише когнітивної, а й емоційної, особистісної, рухової сфер (різного ступеня прояву (або) в поєднанні з іншими особливостями функціонування).</p> <p>Характерним є низький рівень засвоєння різних навичок. Притаманні низькі рівні функціонування. Спостерігаються низький рівень розвитку моторики, порушення координації рухів, наявність інших відхилень, які зумовлені органічними порушеннями головного мозку.</p>	<p><i>Особливо сильно виражені труднощі адаптації до умов життєдіяльності в побуті та більш широких суспільних відносин. Дитина має низький рівень здатності пристосування в побуті, соціально-емоційній сфері, спілкуванні. Дитині притаманна моторна слабкість; невмілість іноді носить такий характер, що їй потрібно значно більше часу для опанування навичок самообслуговування і санітарно-гігієнічних навичок. Потребує щоденної регулярної допомоги, супроводу та догляду.</i></p>	<p><i>Труднощі V (найтяжчого) ступеня прояву</i></p> <p>Наявність особливо сильно виражених особливостей функціонування когнітивної сфери різного ступеня прояву в поєднанні з іншими особливостями функціонування рухової, мовленнєвої, емоційної сфер</p>	Інтелектуальні труднощі	Створює бар'єр в успішному опануванні знань, умінь і навичок та у взаємодії.	<p>Наявність потреби у:</p> <p>здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій і модифікацій змісту, оцінювання навчання, дизайну приміщень, тощо); допоміжних засобів навчання; додатковій підтримці; присутності асистента вчителя; присутності асистента дитини.</p>	П'ятий

ФУНКЦІОНАЛЬНІ СЛУХОВІ ТРУДНОЩІ

Вихідні положення:

- кожна дитина унікальна, її потреби індивідуальні;
- на часі відмова від опори на категорії порушень, натомість – урахування індивідуальних особливостей розвитку, потреб кожної дитини;
- на практиці розглядаємо індивідуальні випадки (кожен з яких є унікальним), у методичних рекомендаціях наводимо можливі варіанти освітніх труднощів (бар'єрів) та особливих освітніх потреб, що пов'язані з порушеннями слуху, зору, мовлення тощо і виникають на певних етапах опанування шкільних знань / налагодження взаємодії (визначити для кожної категорії дітей з особливими освітніми потребами певний ступінь наявності труднощів **неможливо**: це абсолютно індивідуально в кожному конкретному випадку і може бути визначено на основі спостереження в закладі освіти чи за результатами комплексної оцінки розвитку дитини в ІРЦ);
- задоволення особливих освітніх потреб здійснюється через адаптації/модифікації освітнього середовища (змісту, процесу, методів, матеріалів, ресурсів, очікуваних результатів), використання додаткового обладнання/технологій, послуг тощо;
- міра прояву і специфічність освітніх потреб визначають рівень/специфіку підтримки учнів у процесі навчання;
- якість підтримки дітей з особливими освітніми потребами залежить від повноти врахування труднощів, які вони відчувають, потрапляючи в освітнє середовище.

Особливості визначення рівнів підтримки для учнів з порушеннями слуху

- В основі визначення рівнів підтримки – труднощі, які створюють бар'єри в успішному опануванні знань і взаємодії; водночас **тип порушення та ступінь зниження слуху** («глухі», «зі зниженим слухом/слабкочуючі»); «з легким/помірним/

важким ступенем порушення слуху») **не є визначальними**: рівень розвитку словесного мовлення, комунікативні навички дитини залежать не лише від ступеня порушення слухової функції – важливими є рання/вчасна діагностика, оптимальна слухова абілітація/реабілітація, супровід спеціалістів та підтримка батьків, мовленнєве середовище, достатність спілкування та ін.; отже, при організації освітнього процесу варто враховувати низку чинників, серед яких ступінь порушення слуху – це лише один із багатьох, важливі мова спілкування (основний/основні засоби комунікації), технічні засоби

компенсації, місце/модель навчання, супровід фахівців тощо¹.

У такому контексті зазначимо, що відповідно до підходів МКФ, стан здоров'я людини не може виступати визначальним чинником для виникнення труднощів (одиноцею класифікації МКФ-ДП є не медичний діагноз захворювання, а особливості функціонування дитини). Діти з однаковим станом здоров'я можуть мати різні освітні потреби, що залежать від індивідуальних можливостей, а також «контекстуальних чинників навколишнього середовища», які впливають на весь хід розвитку

¹ При визначенні напрямів та обсягу підтримки традиційно враховують: ступінь зниження слуху; час/вік виникнення порушення слухової функції, час/вік, у якому воно діагностовано; вид, час, якість заходів з компенсації (слухопротезування, кохлеарна імплантація); актуальний стан слухового сприймання; мовний потенціал і рівень розвитку мовлення, вміння використовувати контекст, наявність мовленнєвої практики, особливості спілкування і комунікації, провідний засіб комунікації; тип родини (жестомовна/нежестомовна); підхід, за якого відбувалось попереднє навчання / умови освітнього процесу; рівень навченості, індивідуальні особливості дитини.

Діти з порушеним слухом є доволі розмаїтою групою й потребують застосування різних методів, прийомів та організаційних форм в освітньому процесі. Навіть діти з однаковим рівнем зниження слуху, однаковими індивідуальними технічними засобами відновлення чи підсилення слухового сприймання можуть по-різному чути і сприймати звуки довкілля, в тому числі мовлення. Наприклад (схематично): для дитини зі зниженням слуху IV ступеня (глухота) на етапі вступу до школи за умови вчасного виявлення порушення, оптимального слухопротезування, фахового супроводу тощо потрібне лише дотримання принципів універсального дизайну (мінімальні/незначні труднощі, або труднощі легкого ступеня прояву – перший або другий рівень підтримки); для дитини зі зниженням слуху IV ступеня (глухота) з жестомовної родини, для якої жестова мова є основним засобом комунікації, необхідна підтримка у вигляді супроводу жестовою мовою, використання жестової мови як мови навчання (другий-третій рівень підтримки); для дитини зі зниженням слуху IV ступеня (глухота), яка не отримала фахової допомоги в дошкільний період, не навчалася ні жестовою, ні словесною мовою, – суттєва підтримка (третього-четвертого рівня). Тобто діти з однаковим типом порушення та однаковим ступенем його прояву можуть мати зовсім різні потреби, різний рівень функціонування (відповідно до МКФ). Якщо взяти до уваги приклади дітей з комплексними порушеннями, враховувати індивідуальні особливості, широта потреб збільшується, а варіації буде безліч. Біологічні/медичні чинники мають значення, але вони не є визначальними щодо участі дитини в освітньому процесі.

Діти з порушеннями слуху можуть відчувати різні труднощі при навчанні (мати їх різний ступінь вияву, що може не мати прямої кореляції з порушенням слуху), ці труднощі можуть стосуватися різних сфер розвитку дитини: фізичної (сенсо-моторної), когнітивної, мовленнєвої, емоційно-вольової, соціальної), а відтак дитина може мати різні потреби (відповідно до цих сфер розвитку) в підтримці, одні з яких є «незначними» і «очевидними» – з ними можна впоратися на рівні закладу освіти, інші є предметом вивчення з боку ІРЦ (Е. Данілавічюте).

дитини. Медичний критерій при визначенні рівня підтримки дитини змінюємо на освітній критерій (відповідно до МКФ), що зумовлено необхідністю створення адекватного потребам кожної дитини освітньо-розвивального середовища.

- Категорію освітніх труднощів визначаємо як «функціональні (сенсорні)»; дитина з порушенням слуху може також мати навчальні, соціоадаптаційні та інші труднощі (потреби), які в такому випадку мають вторинний характер і водночас вимагають застосування відповідних педагогічних стратегій у правильній послідовності. За наявності комплексних порушень розвитку дитина може мати освітні труднощі різних категорій (інтелектуальні, функціональні (сенсорні, моторні, мовленнєві), фізичні та ін.); у дітей з порушеннями слуху можуть бути труднощі (потреби) соціокультурні (зокрема щодо отримання інформації засобами жестової мови тощо)²

- Наявність порушення слуху не обов'язково зумовлює наявність у дитини функціональних (сенсорних) освітніх труднощів, натомість дитина з порушенням слуху може мати інші освітні труднощі або не відчувати труднощів у навчанні, відтак не мати особливих потреб у організації підтримки / не потребувати особливої підтримки.
- Необхідно враховувати варіативність освітніх маршрутів для дітей з порушеннями слуху, що зумовлено значною кількістю чинників (тип порушення, ступінь зниження слуху, засоби абілітації/реабілітації, запити батьків / мова спілкування у родині, індивідуальні особливості дитини тощо): підхід, за якого сім'я обирає розвиток слухового сприймання та словесного мовлення дитини як основного засобу комунікації (за такого підходу важливий корекційний супровід з розвитку слухового сприймання й мовлення: формування вимови, опанування значень слів української мови, сприймання й

² Діти з порушеннями слуху можуть відчувати різні труднощі при навчанні (мати їх різний ступінь вияву, що може не мати прямої кореляції з порушенням слуху), ці труднощі можуть стосуватися різних сфер розвитку дитини: фізичної (сенсо-моторної), когнітивної, мовленнєвої, емоційно-вольової, соціальної), а відтак дитина може мати різні потреби (відповідно до цих сфер розвитку) в підтримці, одні з яких є «незначними» і «очевидними» – з ними можна впоратися на рівні закладу освіти, інші є предметом вивчення з боку ІРЦ (Е. Данілавічюте).

продукування повідомлень тощо); бімодально-білінгвальний підхід, що передбачає сприйняття осіб з порушеннями слуху як лінгвокультурної меншини, у якій домінуюча (перша і основна) мова спілкування з дитиною – жестова, що використовується у формі природного жестового мовлення для дітей з порушеннями слуху (супровід передусім передбачає заняття з розвитку жестомовної компетентності дитини, розвитку писемного мовлення, розвиток слухозоро-вібраційного сприймання усного мовлення та формування вимови, здатності зчитувати з губ тощо).

- Порушення слухової функції може впливати на природний шлях розвитку дитини – мовленнєвий розвиток, пізнавальні можливості, взаємодію з навколишнім середовищем; при проектуванні оптимального освітнього середовища необхідно враховувати як обмеження, викликані функціональним сенсорним порушенням, так і

компенсаторні можливості успішного розвитку таких дітей; оцінювати і брати до уваги потенціал, потреби та сильні сторони дитини, а також умови її розвитку й навчання.

- Відповідно до сучасних сурдопедагогічних підходів, урахування особливих потреб більшості дітей з порушеннями слуху передбачає насамперед мінімізацію та усунення бар'єрів у їхній комунікації з оточенням в освітньому процесі (комунікаційні потреби); відтак при визначенні рівня підтримки фахівцю необхідно оцінити рівень сформованості комунікативної компетентності дитини, особливо тих її складових, що є специфічними для дітей з порушеннями слуху³.
- Розрізняють такі засоби комунікації: мовні (словесні – усне мовлення, писемне мовлення; жестові – природне жестове мовлення; кальковане жестове мовлення⁴; дактилювання; мануоральне

³Школярі з порушеннями слуху є єдиною категорією осіб із особливими освітніми потребами, яку, зважаючи на позицію Всесвітньої федерації глухих, зазначено в окремому пункті Саламанської декларації (1994). Ідеться про те, що основою успішної інтеграції цих учнів у навчальний процес є забезпечення безбар'єрної комунікації і взаємодії відповідно до особливих освітніх потреб.

артикулювання – зорове сприймання усного мовлення / «зчитування з губ/обличчя»); немовні/ невербальні (загальноживані жести, знаки, символи; зображення, малюнки тощо).

- При визначенні рівня підтримки для дитини оцінюють також її:
- слухові потреби – виявлення особливостей слухового сприймання і, відповідно, шляхів його підтримки, в тому числі за рахунок використання різноманітних технічних допоміжних пристроїв (слухових апаратів, кохлеарних імплантів тощо), та використання залишків слуху для розвитку здатності розрізняти звуки (зокрема мовлення), визначати їх джерело, розуміти їхнє значення шляхом тренування слухової уваги й пам'яті, що в сукупності забезпечує розвиток слухового сприймання;
- мовленнєві потреби, діагностування яких

передбачає з'ясування особливостей мовленнєвого розвитку, насамперед рівня сформованості власного усного мовлення дитини та шляхів оптимізації процесу його розвитку, зокрема через формування правильної вимови, опанування значень слів української мови, сприймання та продукування повідомлень.

- Рівні розвитку слухового сприймання та володіння словесним мовленням / жестовою мовою – важливі, але не єдині критерії для визначення рівня підтримки для дитини (приміром, жестомовна дитина, яка не використовує для спілкування усне словесне мовлення, не обов'язково потребуватиме підтримки четвертого чи п'ятого рівня, оскільки на достатньому рівні володіє жестовою мовою, яка є для неї основним засобом комунікації); такий підхід використовуємо попри те, що рівні підтримки визначаються для дітей, які навчатимуться в інклюзивних групах/класах зі

⁴Кальковане жестове мовлення – сприймання і продукування повідомлень засобами жестового мовлення, яке вибудовується за лексико-граматичною структурою усного мовлення словесної мови.

словесним мовленнєвим середовищем.

- Комплексна оцінка розвитку дитини має проводитися з використанням тих допоміжних технічних засобів (слухових апаратів (СА), кохлеарних імплантів (КІ) тощо), які дитина використовує в повсякденному житті.
Якщо порушення слуху компенсоване слуховими апаратами або/та кохлеарними імплантами, то рівень підтримки визначається відповідно до актуального рівня розвитку дитини, її можливостей та труднощів за умови використання зазначених пристроїв (приміром, дитина з КІ може потребувати підтримки в межах першого або другого рівнів підтримки, незважаючи на медичний діагноз «Глухота»).

У контексті проблеми важливо зазначити таке.

За результатами досліджень виділяють такі умовні групи потреб дітей з порушеннями слуху: слухова, що проявляється в доступності аудіальної інформації як засобу отримання, розширення та

уточнення уявлень і знань молодших школярів зі зниженим слухом про світ; мовна і мовленнєва – самовираження шляхом використання мовних і мовленнєвих засобів, зрозумілих оточенню; загальнонавчальна, що проявляється у здійсненні ефективної самостійної навчальної діяльності; соціоінтегративна як міжособистісна взаємодія з усіма суб'єктами навчального процесу; соціокультурна як взаємодія з представниками культури глухих, отримання інформації засобами жестової мови (О. Федоренко).

Корекційно-розвивальні послуги для дітей з порушеннями слуху можуть включати: розвиток слухового (слухо-зорового, слухо-зоро-вібраційного) сприймання та формування вимови, розвиток мовлення (усного, писемного) (сурдопедагог, логопед), розвиток здатності орієнтуватися у просторі, координації, розвиток почуття ритму (ЛФК, музично-ритмічні заняття, фонетична ритміка), формування жестомовної комунікативної компетентності, розвиток когнітивної та емоційно-вольової сфер, комунікації (психолог, соціальний педагог) та ін.

Особливості розвитку/функціонування слухового (слухо-зорового) сприймання та мовлення (словесне усне, письмове; жестове природне, кальковане; дактилювання; навички комунікації)	Освітні труднощі	Критерії визначення ступеня труднощів	Категорії освітніх труднощів	Освітні бар'єри	Потреби у наданні підтримки	Рівень підтримки
<p>Особливості сприймання звуків довкілля: Мінімальні: децю ослаблений звуковий сигнал; слухове сприймання використовується для орієнтування в навколишньому середовищі.</p> <p>Особливості сприймання та продукування усного словесного мовлення: Труднощі сприймання та розуміння тихого мовлення в шумному середовищі / ускладнене сприймання мовлення в умовах шуму; труднощі сприймання тихого та віддаленого мовлення в тиші; орієнтовно шепітне – 4–1,5 м, усне звичайної гучності – 5 і більше метрів; слабка розрізнення окремих звуків, зокрема, виникають труднощі сприймання приголосних (глухих, шиплячих, свистячих), закінчень слів, приєднань, префіксів тощо).</p> <p>Особливості отримання інформації: Відбувається переважно на слуховій, слухо-зоровій основі.</p> <p>Особливості комунікації: Основний засіб комунікації – усне словесне мовлення.</p> <p>Особливості формування мовної компетентності, усного мовлення: Мінімально впливає на формування мовної компетентності, усного мовлення (мовлення може мати незначні особливості); вимова має мінімальні недоліки, які легко коригуються</p>	<p>Незначні труднощі під час навчання та комунікації/взаємодії, що загалом не перешкоджають повноцінному засвоєнню навчального матеріалу, формуванню компетентностей та організації адекватної системи відносин (у групі/класі та ін.). Дитина може мати засоби слухопротезування, за умови використання яких труднощі є незначними.</p>	<p><i>Труднощі I ступеня прояву</i></p> <p><i>Наявність незначних/мінімальних особливостей слухового сприймання: (мінімальний/легкий ступінь зниження слуху або порушення слуху, компенсоване засобами корекції / достатній рівень розвитку слухового сприймання), які визначаються в доступності аудіальної інформації;</i></p> <p><i>можуть бути притамані слуху дитини як окремо, так і в різному сполученні, спричинювати незначні особливості мовленнєвого розвитку.</i></p>	<p>Функціональні (сенсорні)</p>	<p>Не створюють бар'єру для успішного опанування знань та комунікації.</p>	<p>Наявність потреби у: створенні незначних прилаштувань освітнього середовища (дотримання принципу «універсального дизайну» («зручно для всіх»), не передбачає використання специфічних прилаштувань); застосуванні особистісно-орієнтованого підходу (індивідуальний підхід, який не передбачає особливої підтримки).</p>	<p>Перший</p>

<p><i>(потенційні проблеми з артикуляцією); труднощі під час стеження за звуковою інформацією.</i></p> <p>Особливості навчальної діяльності: <i>Дещо знижені навички читання і письма; можуть рекомендуватися мінімальні адаптації у процесі навчання).</i></p> <p>Якщо порушення слуху компенсоване кохлеарним імплантом, то фактично дитина має відновлену слухову функцію, відбувається швидкий розвиток слухового сприймання; це дає змогу на слуховій основі користуватися усним словесним мовленням. Водночас формування мовлення потребує часу та спеціальної підтримки. Фахівці відзначають неузгодженість між здатністю «чути» і «розуміти» щодо сприйнятої звукової інформації, що важливо враховувати при оцінці освітніх труднощів.</p>						
<p>Особливості сприймання звуків довкілля: <i>Слухове сприймання використовується для орієнтування в мовленнєвому й немовленнєвому середовищі.</i></p> <p>Особливості сприймання та продукування усного словесного мовлення: <i>Можливість сприймати розмовне мовлення тільки з близької відстані – 2 чи 3 м, краще сприймання знайомих слів; труднощі сприйняття мовлення нормальної гучності під час спілкування, роботи в групах, обговорень у класі.</i></p>	<p>Труднощі, що перешкоджають повноцінному засвоєнню навчального матеріалу, формуванню компетентностей та/або комунікації, організації системи відносин (у групі/класі та ін.).</p> <p>Труднощі щодо розрізнення, упізнання/розпізнання слухомовленнєвого матеріалу (слів, фраз, речень, шумів, голосів,</p>	<p><i>Труднощі II ступеня прояву</i></p> <p>Наявність значних особливостей слухового сприймання <i>(помірний/значний ступінь зниження слуху, порушення слуху частково компенсоване засобами корекції, рівень розвитку слухового сприймання не достатній для безперешкодного</i></p>	<p>Функціональні (сенсорні)</p> <p>Навчальні</p> <p>Соціо-адаптаційні, соціо-культурні</p>	<p>Створюють бар'єр/перешкоджають успішному опануванню знань та/або комунікації, організації системи відносин (у групі/класі та ін.).</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану);</p>	<p>Другий</p>

<p>Особливості отримання інформації:</p> <p><i>Відбувається переважно на слухо-зоровій та зорово-слуховій основі.</i></p> <p>Особливості комунікації:</p> <p>Основний засіб комунікації – усне словесне мовлення.</p> <p>Особливості формування мовної компетентності, усного мовлення:</p> <p><i>Слухове сприймання та усне словесне мовлення потребують розвитку; проблеми з опануванням словесної мови (синтаксису, морфології, семантики, граматики).</i></p> <p>Особливості навчальної діяльності:</p> <p><i>Додаткова допомога з усіх академічних дисциплін, під час яких мовлення / мова є основним джерелом інформації.</i></p> <p>Стан володіння жестовою мовою (природне жестове мовлення, кальковане жестове мовлення):</p> <p><i>Сприймання/розуміння/продукування повідомлень різноманітного змісту від найпростіших до складних.</i></p> <p>Дитина має хоч і знижений, але так званий «соціально адекватний» слух. Це означає, що за сприятливих акустичних умов (у тихому місці, з невеликої відстані, з помірним підсиленням гучності говоріння мовцем) дитина може спілкуватися усним мовленням.</p>	<p>музичних інструментів тощо), труднощі формування вимовної навички (потребує постановки, автоматизації, диференціації, закріплення звуків тощо), особливості розвитку мовленнєвого дихання і голосу.</p>	<p><i>сприймання мовлення);</i></p> <p><i>можуть бути притаманні слуху дитини в різному поєднанні, спричинювати особливості мовленнєвого розвитку.</i></p>		<p>допоміжних засобах навчання;</p> <p>додатковій підтримці.</p>	
---	--	--	--	--	--

<p>Особливості сприймання та продукування усного словесного мовлення:</p> <p><i>Можливість сприймати тільки гучне мовлення на близькій відстані; орієнтовно шепітне – до 0,5 м, усне – 3–1 м.</i></p> <p>Особливості отримання інформації:</p> <p><i>На зорово-слуховій, зоровій та слухо-зорово-вібраційній основі.</i></p> <p>Особливості комунікації:</p> <p>Основний засіб комунікації: <i>слух не є головним комунікаційним каналом сприймання мовлення, а відтак і спілкування; один з основних засобів комунікації – жестова мова.</i></p> <p>Особливості формування мовної компетентності, усного мовлення:</p> <p><i>Суттєві недоліки у мові та усному словесному мовленні; важливий рівень жестомовної компетентності.</i></p>	<p>Значні труднощі, що перешкоджають повноцінному засвоєнню навчального матеріалу, формуванню компетентностей та/або комунікації, організації системи відносин (у групі/класі та ін.).</p> <p>Труднощі щодо розрізнення, розпізнавання слухомовленнєвого матеріалу (слів, фраз, речень тощо), труднощі формування вимовної навички, особливості розвитку мовленнєвого дихання і голосу.</p> <p>Труднощі сприймання, розуміння та продукування/моделювання повідомлення засобами усного словесного мовлення.</p> <p>Труднощі у формуванні навички читання та письма.</p>	<p><i>Труднощі III ступеня прояву</i></p> <p>Наявність виражених особливостей слухового сприймання (тяжкий/виражений ступінь зниження слуху, порушення слуху частково компенсоване засобами корекції; рівень розвитку слухового сприймання не достатній для сприймання звуків оточення та мовлення);</p> <p><i>можуть бути притаманні слуху дитини в різному поєднанні, спричинювати особливості мовленнєвого, когнітивного, емоційно-вольового, фізичного функціонування.</i></p>	<p>Функціональні (сенсорні)</p> <p>Навчальні</p> <p>Соціо-адаптаційні, соціо-культурні</p>	<p>Створюють бар'єр/перешкоджають успішному опануванню знань та/або комунікації, організації системи відносин (у групі/класі та ін.).</p>	<p>Наявність потреби у:</p> <p>здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптації змісту та методів навчання, дизайну приміщень тощо);</p> <p>допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці;</p> <p>присутності асистента вчителя та/або переключача жестової мови.</p>	<p>Третій</p>
<p>Особливості сприймання звуків довкілля:</p> <p><i>Залишаються певні слухові відчуття, які дають змогу сприймати лише гучні звуки довкілля.</i></p> <p>Особливості сприймання та продукування усного словесного мовлення:</p>	<p>Особливо сильно виражені труднощі, що перешкоджають повноцінному засвоєнню навчального матеріалу, формуванню компетентностей та/або комунікації, організації</p>	<p><i>Труднощі IV ступеня прояву</i></p> <p>Наявність чітко окреслених особливостей слухового сприймання (глибокий ступінь</p>	<p>Функціональні (сенсорні)</p> <p>Функціональні (моторні, мовленнєві)</p> <p>Навчальні</p>	<p>Створюють бар'єр/перешкоджають успішному опануванню знань та/або комунікації, організації</p>	<p>Наявність потреби у:</p> <p>здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні</p>	<p>Четвертий</p>

<p><i>Можливість сприймати розмовне мовлення лише через слухове сприймання відсутня; залишаються певні слухові відчуття, які дають змогу сприймати окремі гучні звуки мовлення; шепітне – 0 м, усне – 0–1 м (крик).</i></p> <p>Особливості отримання інформації:</p> <p><i>Зір та дотик – головні канали сприймання; отримання інформації засобами жестової мови.</i></p> <p>Особливості комунікації:</p> <p><i>Основний засіб комунікації: слух не є головним комунікаційним каналом сприймання мовлення, а відтак і спілкування; основний засіб спілкування – жестова мова; превалює писемне мовлення.</i></p>	<p>системи відносин (у групі/класі та ін.).</p> <p>Труднощі щодо розрізнення, розпізнавання слухомовленнєвого матеріалу (слів, фраз, речень), труднощі формування вимовної навички, особливості розвитку мовленнєвого дихання і голосу.</p> <p>Труднощі сприймання, розуміння та продукування/моделювання повідомлення засобами усного словесного мовлення.</p> <p>Труднощі у формуванні навички читання та письма.</p>	<p><i>порушення або повна втрата слуху/глухота не компенсовані технічними засобами корекції), які визначаються в (не)доступності аудіальної інформації; можуть бути притаманні розвитку дитини в різному поєднанні, спричинювати особливості мовленнєвого, когнітивного, емоційно-вольового, фізичного функціонування.</i></p> <p>За винятком учнів, які на достатньому рівні володіють жестовою мовою.</p> <p><i>Особливості функціонування когнітивної сфери (первинного характеру)</i></p>	<p>Соціо-адаптаційні, соціо-культурні</p> <p>Інтелектуальні</p>	<p>системи відносин (в групі/класі та ін.).</p>	<p>прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій і модифікацій змісту, оцінювання навчання, дизайну приміщень, тощо);</p> <p>допоміжних засобів навчання;</p> <p>додавної підтримки;</p> <p>присутності асистента вчителя та/або перекладача жестової мови;</p> <p>присутності асистента дитини.</p>	
		<p><i>Труднощі V ступеня прояву</i></p> <p>Наявність особливостей слухового сприймання</p>	<p>Функціональні (сенсорні)</p> <p>Функціональні (моторні,</p>	<p>Створюють бар'єр/перешкоджають успішному опануванню</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку</p>	<p>П'ятий</p>

		<i>різного ступеня прояву у поєднанні з іншими особливостями функціонування (комбіновані порушення)</i>	мовленнєві) Навчальні Соціо-адаптаційні, соціо-культурні Інтелектуальні	знань та/або комунікації, організації системи відносин (у групі/ класі та ін.).	дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій і модифікацій змісту, оцінювання навчання, дизайну приміщень, тощо); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці; присутності асистента вчителя та/або перекладача жестової мови; присутності асистента дитини.
--	--	---	--	---	---

Для визначення рівнів підтримки в освітньому середовищі доцільно використовувати стандартизований інструментарій оцінки різних сфер розвитку дитини, наявний в ІРЦ. Водночас можливе використання авторських сурдопедагогічних методик, які пройшли достатню апробацію.

Пропонуємо Методику психолого-педагогічного обстеження дитини з порушенням слуху, метою якого є визначення «стартових позицій» (з чого починати навчання?) та моніторинг успішності розвитку дитини (автор – Валентина Жук).

Результати обстеження потрібні педагогу для:

- складання та внесення коректив до плану та програми розвитку;
- добору технологій корекційно-розвивальної роботи.

Яка саме інформація нам знадобиться?

У ході обстеження:

1. збираємо анамнез слухо-мовленнєвого розвитку (вік дитини, показники дослідження слуху, якщо проводилося кілька обстежень, то динаміка стану слуху, коли діагностовано порушення, коли і як дитину слухопротезовано, чи проводяться планові налаштування мовного процесора при КІ, чи відвідувала заняття із сурдопедагогом); це допоможе зробити попередні прогностичні припущення;
2. з'ясуємо, що і з якої відстані чує дитина у СА або при увімкненому мовному процесорі КІ, як сприймає немовленнєві та мовленнєві акустичні сигнали; ця інформація допоможе визначити

«робочу відстань» (з часом у міру слухо-мовленнєвого розвитку вона буде змінюватися), «робочий частотний діапазон»;

3. дізнаємося, які способи комунікації використовує дитина, наскільки рівень володіння ними відповідає віку дитини та задовольняє її потреби у спілкуванні; це необхідно знати, щоб розуміти, як встановити контакт із дитиною,
4. цікавимося мовними традиціями родини, з'ясуємо запити батьків щодо слухо-мовленнєвого розвитку дитини; це допоможе правильно обрати метод або методи роботи (згадаймо положення про варіативність методів, серед них немає хороших і поганих, а є варіанти для вибору) та визначити, на який мовний досвід ми можемо спертися в подальшій роботі;
5. доцільно дізнатися, які інтереси має дитина, чим цікавиться; це допоможе зорієнтуватися в тому, на якому матеріалі краще навчати, які вправи пропонувати, які іграшки застосовувати;
6. у ході спостереження та з використанням тестових завдань робимо висновки про сформованість уваги, вміння зосередитися на

- певній діяльності, про особливості пам'яті, мислення, емоційно-вольової сфери; це вплине на добір навчально-розвивальних завдань, їхню кількість, спосіб виконання;
7. звертаємо увагу на стан загальної та артикуляційної моторики; ця інформація є важливою для планування роботи зі звуковимови (спочатку пропедевтичної, не постановки звуків);
 8. діагностуємо дихальні та голосові функції, щоб планувати роботу з формування просодики;
 9. якщо дозволяє фізіологічний слух, починаючи з певного віку, обстежуємо стан фонематичного сприймання для планування і добору тренувальних завдань;
 10. починаючи з певного віку, проводимо обстеження граматичного оформлення мовлення, словникового запасу, звуковимови, сформованості зв'язного мовлення, щоб визначити напрями корекційно-розвивального впливу та їхній зміст.

Які дані не є інформативними?

- де працюють батьки, їхній вік, освіта, соціальне становище;
- чи є порушення слуху у інших родичів (крім

батьків);

- перебіг вагітності, захворювання матері.

Отже, окрім власне можливостей слухового сприймання та наявного мовленнєвого розвитку, у ході психолого-педагогічного обстеження ми отримуємо інформацію про дитину, яка допоможе нам правильно поставити освітні та корекційно-розвивальні цілі, підібрати технології з урахуванням потреб дитини.

Серед методів обстеження найбільш поширені: спостереження, аналіз документації, бесіда з батьками та (за можливості) з дитиною, тестування, аналіз продуктів діяльності.

Важливі умови, в яких відбувається обстеження:

- максимально комфортна атмосфера, доброзичливе ставлення;
- підтримка, дозована допомога, створення ситуації успіху;
- свіже повітря, відсутність різких запахів;
- хороше освітлення;

- правильне розташування дитини і педагога (обличчям до обличчя, педагог обличчям до джерела світла);
- мінімізація фонових шумів, реверберації;
- перевірка роботи СА, налаштування КІ.

Результати обстеження фіксуємо у протоколі або карті обстеження. Спосіб фіксації результатів має бути зручним саме для педагога, тоді карта обстеження стане для нього дієвим інструментом, а не додатковим непотрібним папером.

Орієнтовний варіант карти обстеження

№	Зміст (що обстежуємо, які дані збираємо)	Методи обстеження	Результат обстеження	Особливі відмітки
Анкетні дані				
1.	Прізвище, ім'я			
2.	Вік			
3.	ППБ, контакти батьків			
Слух				
4.	Стан слуху природний ліве вухо праве вухо динаміка (за результатами попередніх досліджень)			
	Стан слуху у СА, з підключеними процесорами КІ ліве вухо праве вухо			
5.	Вік втрати слуху			
6.	Час слухопротезування			
7.	Слуховий вік			
8.	Спосіб слухопротезування			
9.	Умовно-рефлекторна реакція на звук			
Умови розвитку				
10.	Спосіб комунікації			
11.	Мова спілкування у родині			
12.	Запити і бачення батьків щодо подальшого освітнього маршруту дитини			
13.	Готовність батьків брати участь у слухомовленнєвому розвитку			

14.	Навчальні навички батьків, досвід у роботі з розвитку слуху і мовлення			
Мовленнєвий розвиток				
15.	Якою мовою (мовами) володіє			
16.	Рівень володіння словесним мовленням Лексика Граматика Звуковимова Фразове мовлення Діалогічне мовлення Монологічне мовлення Фонематичне сприймання (за можливості)			
17.	Особливості голосу			
18.	Особливості мовленнєвого дихання (тривалість, спрямованість та інтенсивність видиху)			
Анатомічні особливості артикуляційного апарату				
19.	Прикус Форма і висота піднебіння Симетричність Під'язикова вуздечка Розмір язика Інше			
Моторика				
20.	Загальна моторика			
21.	Дрібна моторика			
22.	Артикуляційна моторика			
Пізнавальні процеси				
23.	Когнітивні навички			
24.	Спійкість уваги, стомлюваність			
25.	Особливості пам'яті			
Особистісні особливості				
26.	Інтереси, вподобання			
27.	Емоційно-поведінкові прояви під час обстеження			

ФУНКЦІОНАЛЬНО-МОВЛЕННЄВІ ТРУДНОЦІ

Соціальний контекст аналізу мови і мовлення дає змогу розглядати їхню роль у різних ситуаціях функціонування та життєдіяльності особи в соціумі. Знання мови та вміння нею користуватися формують мовну компетентність носія, а вміння враховувати соціокультурні параметри спілкування забезпечує його комунікативну компетентність. У цьому аспекті **заклад освіти виступає як один із варіантів інституційного соціального контексту, висуваючи свої правила облаштування лінгвістичного простору**, ключовий компонент якого – **мовна норма**. Вона є закономірним результатом відбору і подальшого використання певних засобів мови, які взято за зразкові, що документально закріплено за допомогою лінгвістичної кодифікації. Саме мовні засоби з перших днів навчання дитини в закладі освіти стають одним з провідних інструментів опанування знань. Відсутність можливості дотримуватися мовної норми може бути *результатом*

наявності порушень мовленнєвого розвитку різного ступеня прояву, а провідна роль лінгвістичного інструментарію в такому випадку – суттєва перешкода на шляху до успішного опанування знань будь-якого напрямку.

Особи з порушеннями мовлення – частина учнівської спільноти, яка носить назву «особи з особливими освітніми потребами» і входить до кола офіційно визнаної термінології на теренах нашої країни з моменту внесення у 2017 році змін до Закону України «Про освіту»¹ щодо особливостей доступу цих осіб до освітніх послуг. На основі виокремлених з точки зору пріоритетності *освітнього критерію* основних *класифікаційних ознак* особливих освітніх потреб дитини порушення мовлення віднесено до *особливостей психофізичного розвитку* (різного походження, часу виникнення, ступеня прояву, перебігу й тривалості), що проявляються у дефіциті мовленнєвої функції і можуть призводити до різних **труднощів у процесі опанування знань**. Відтак освітній простір найчастіше виступає яскравим

¹ Закон України від 23.05.2017 № 2053-VIII «Про внесення змін до Закону України “Про освіту” щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» // Відомості Верховної Ради (ВВР). Київ, 2017. № 30. С. 322.

індикатором наявності порушень мовленнєвого розвитку, що вимагає чіткого алгоритму своєчасного виявлення та супроводу з метою запобігання виникненню або долання перешкод на шляху до здобуття особою освіти всіх рівнів. Саме тому ракурс сучасних вітчизняних наукових розвідок відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України – глибокий аналіз не лише механізмів порушень мовленнєвого розвитку, а й **основних сфер розвитку дитячого організму** з метою усвідомлення індивідуальних ключових освітніх потреб в умовах наявності мовленнєвого дефіциту (Г. Грибань, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, З. Мартинюк, Ю. Рібцун, Л. Трофименко). Важливим є врахування того факту, що в сучасній науці життєдіяльність живої системи прийнято розглядати і як її здатність до життя (стану розвитку *фізичної* і *психічної* складових), і як оптимальну діяльність та поведінку відповідно до соціальних і культурологічних норм суспільства (стану розвитку *соціальної* та *особистісної* складових). Тому у фокусі уваги перебуває аналіз

трьох основних рівнів становлення організму, які мають ієрархічний взаємозв'язок і представлені у біопсихосоціальной моделі розвитку (George L. Engel, 1978)².

Такий погляд дає змогу переосмислити наявні засоби підтримки осіб з порушеннями мовлення, а також переконатися в тому, що концепція визначення «структури дефекту» традиційно для нашої країни передуює створенню оптимального освітнього маршруту подальшого розвитку дитини, **залишаючись прерогативою вузькоспеціалізованих професіоналів**, наприклад вчителів-логопедів, у контексті супроводу осіб з порушеннями мовлення на логопедичних заняттях корекційно-розвиткового спрямування або на уроках/заняттях спеціальних шкільних/дошкільних закладів освіти, які проводять компетентні вчителі початкової ланки освіти / вихователі. Проте педагоги-предметники цих інституцій, найчастіше приймаючи естафету навчання, мають можливість використання єдиного доступного інструменту – освітнього. У подібній

² Engel GL. The biopsychosocial model and the education of health professionals. URL: <https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1749-6632.1978.tb22070.x>.

ситуації опиняються фахівці інклюзивних закладів освіти, зосереджуючи зусилля на необхідності втілення в освітній процес унормованих вимог до навчання, водночас не маючи належного «озброєння» для миттєвого реагування на особливі потреби, що є наслідком дефіциту мовленнєвої функції. Накопичений багаторічний досвід надання допомоги в системі спеціальної освіти, а також первинний досвід організації інклюзивного навчання вимагають вибору *такого ракурсу трактування порушень мовленнєвого розвитку, який би дав змогу аналізувати їх з позицій саме освітнього критерію*, що є вкрай необхідною вимогою сьогодення з огляду на потребу у створенні пристосувального освітнього середовища.

Наведений контекст міркувань дає змогу дійти висновку про першочерговість потреби у трансформації специфічно-професійних висновків фахівця (учителя-логопеда) в такі, що уможливають отримання конкретної інформації про те, як саме дефіцит розвитку мовленнєвої функції позначається на якості засвоєння знань і в який спосіб педагог зможе надати належну підтримку: постає питання

про перетворення в нашому випадку «логопедичної мови» на «мову педагога».

З метою досягнення зазначеного результату доцільним, на нашу думку, є розроблення спеціальної процедури, яка сприятиме усвідомленню нового формату оформлення спостережень вузькопрофільним фахівцем. Її сутність полягає у виокремленні *особливостей розвитку мовленнєвої функції* конкретної дитини з огляду на природу і механізм порушення, що є першим, звичним для фахівця, етапом обстеження. На цьому етапі важливим видається детальне виявлення всіх можливих ознак особливого розвитку мовленнєвої функції (без згадування логопедичного діагнозу). Наприклад: *виявлена особливість – загальна змазаність мовлення, яка проявляється у дефіциті його розбірливості внаслідок обмеження рухів органів мовленнєвого апарату* (при цьому діагноз «Дизартрія» залишається на фоновому рівні організації діяльності фахівця, адже відомості про нього не є інформативними для інших фахівців команди інклюзивно-ресурсного центру та педагогів). Водночас визначена особливість сама по собі

не дає відповіді на запитання **«Як конкретно її присутність позначається на якості засвоєння знань?»**.

Таким чином, виникає потреба в переході на другий етап, зміст якого має бути підпорядкований пошуку відповіді на зазначене запитання. Для досягнення такої мети необхідний певний **«набір одиниць аналізу»**, за допомогою якого було б можливо визначити перешкоди в освітньому середовищі і правильно сформулювати **«особливі потреби в організації комфортного освітнього простору»**, що стають предметом уваги найближчого оточення (родини, фахівців закладу освіти) і підлягають задоволенню. Логічно передбачити, що такий «набір одиниць аналізу» має перебувати у площині **«освітнього інвентарю»**, тобто того «асортименту результатів», які з'являються внаслідок впливу освітнього середовища, а це – знання, уміння, навички, завдяки яким уможливорюються виконання дитиною відповідно завдань до її віку та рівня освіти та адекватна життєвій ситуації поведінка. Невідповідність ступеня готовності дитини до виконання завдання певного типу

складності або до певної життєвої ситуації проявляється через виникнення **труднощів** – перешкод, що вимагають великих зусиль для переборення, подолання. Кожне завдання або ситуація має свою психологічну структуру – залучення функцій та операцій певної модальності (зорової, слухової, моторної і т. д.) у передбаченій для успішного виконання послідовності. Саме в той момент, коли **особливість розвитку дитини прямо або опосередковано «синхронізується» з компонентом психологічної структури завдання або життєвої ситуації, і виникає трудність**, яка або повністю блокує діяльність, або змушує дитину «зійти з орбіти» алгоритму еталонного виконання завдання, що призводить до появи помилок. **Ключові компоненти психологічної структури завдань і ситуацій, таким чином, виступають маркерами труднощів**, визначаючи їхню типологію: *інтелектуальні*, які можуть полягати у своєрідності рівневих властивостей інтелекту різного ступеня прояву: пізнавальних функцій (відображення дійсності через обсяг і розподіл уваги, сенсорне розрізнення, оперативну й довгострокову пам'ять, поінформованість у певній сфері тощо),

комбінаторних властивостей (здатності до утворення взаємозв'язків між компонентами набутого досвіду в різних сполученнях: просторово-тимчасових, причинно-наслідкових, категоріально-змістовних), процесуальних властивостей (операційного складу інтелектуальної діяльності), регуляторних властивостей (координації, контролю в організації поведінки); *функціональні* (сенсорні, моторні), які можуть полягати в обмеженні життєдіяльності різного ступеня прояву слухової, зорової, опорно-рухової (кістково-м'язової), *мовленнєвої функцій*; *фізичні*, які можуть полягати в обмеженні функціонування різного ступеня прояву органів і частин тіла дитини; *навчальні*, які можуть полягати в обмеженні або своєрідності перебігу довільних видів діяльності різного ступеня прояву (писемного виду діяльності, математичних дій); *соціоадаптаційні* (особистісні, середовищні), які можуть полягати в індивідуальних відмінностях різного ступеня прояву або дезадаптації як відповіді організму на зміни в соціальному навколишньому середовищі. Відтак завдання фахівця в нашому прикладі полягає в тому, щоб **правильно визначити насамперед функціонально-мовленнєві труднощі,**

використовуючи «мову педагога»: особливість «загальна змазаність мовлення» спричинює виникнення труднощів, які проявляються у спробах швидко і розбірливо побудувати висловлення, правильно вимовляючи звуки мовлення, що призводить до ускладнень розуміння його сенсу оточенням і т. д.

Очевидним є той факт, що кожен тип труднощів слід ретельно проаналізувати з метою **визначення ступеня прояву**, що є наступним етапом цілісної системи надання допомоги та підставою для визначення певного асортименту «пристосувань» (умов), які дають змогу **моделювати** пристосувальне освітньо-розвивальне середовище для **конкретної дитини** з метою організації максимально доступного для неї навчання. Відтак виникає потреба у розробці **критеріїв виявлення певного ступеня прояву труднощів**. За основу нами було взято п'ятирівневу шкалу, а також поняття «бар'єр», що запропоновані в контексті Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності і здоров'я (Е. Данілавічюте). Нижче пропонуємо структуровану характеристику критеріїв визначення

функціонально-мовленневих труднощів відповідно до кожного ступеня прояву.

Перший ступінь прояву труднощів:

наявність незначних, поодиноких особливостей функціонування мовлення, які можуть бути присутні в різних поєднаннях.

Другий ступінь прояву труднощів: наявність значних особливостей функціонування мовлення, які можуть бути присутні в різних поєднаннях, створювати бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії.

Третій ступінь прояву труднощів: наявність виражених особливостей функціонування мовлення, які можуть бути присутні в різних поєднаннях, спричинювати особливості когнітивного, емоційно-вольового функціонування, створювати бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії.

Четвертий ступінь прояву труднощів: наявність чітко окреслених особливостей початкової стадії функціонування мовлення,

які можуть бути присутні в різних поєднаннях, спричинювати особливості когнітивного, емоційно-вольового функціонування, створювати бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії.

П'ятий ступінь прояву труднощів:

наявність особливостей функціонування мовлення різного ступеня прояву в поєднанні з іншими особливостями функціонування, що може створювати суттєвий бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії.

Наведена характеристика ступенів прояву функціонально-мовленневих труднощів, на нашу думку, має озброїти фахівців чітким алгоритмом визначення особливих освітніх потреб, які претендують на задоволення за умови надання певного рівня підтримки.

Особливості стану сформованості фонетико-фонематичної сторони мовлення

Особливості функціонування фонетико-фонематичної сторони мовлення	Освітні труднощі	Критерії визначення ступеня труднощів	Категорії освітніх труднощів	Освітні бар'єри	Потреби у наданні підтримки	Рівень підтримки
<p>Стан усного мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> Порушення відтворення ряду звуків однієї чи більше груп різного характеру (спотворення, заміна, взаємозаміни, пропуски, перестановки тощо). Звуки вимовляються ненормовано, спотворено, невідповідно до фонетичної системи мови та віку дитини. Порушення звукового оформлення мовлення пов'язані з неправильно сформованими артикуляторними позиціями (звуки вимовляються ненормовано, спотворено, неправильний звук за своїм акустичним ефектом наближається до правильного). Фонематичні процеси відповідають віковій нормі, диференціація (розрізнення) звуків, близьких за акустико-артикуляційними ознаками, а також аналіз та синтез на рівні різноманітних за складністю слів не викликають труднощів. Речення граматично правильні. Лексичний запас відповідає віковій нормі. Зв'язне мовлення відповідає віковій нормі. 	<p>Труднощі у вимові одного чи більше звуків (пропуск, заміна, взаємозаміна, змішування, спотворення чи перестановки).</p> <p>Звуковий образ слова нестійкий.</p>	<p><i>Труднощі I ступеня прояву</i></p> <p>Наявність незначних (поодиноких) особливостей функціонування звуковимови, які можуть бути притаманні мовленню дитини як окремо, так і в різних поєднаннях.</p>	<p>Функціональні (мовленнєві)</p>	<p>Не створює бар'єру в успішному опануванні знань.</p>	<p>Наявність потреби у створенні незначних прилаштувань освітнього середовища (наданні логопедичної допомоги в межах логопункту).</p>	<p>Перший</p>
<p>Стан усного мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> Порушення відтворення звуків двох і більше груп різного характеру (спотворення, заміна, взаємозаміни, пропуски, перестановки тощо). Звуки вимовляються ненормовано, спотворено, невідповідно до фонетичної системи мови та віку дитини. Виражені недоліки зубо-щелепної системи і ротової порожнини (аномалії зубної системи, прикусу, твердого й м'якого піднебіння, губ, патології будови тіла і вуздечки язика). Фонематичні процеси відповідають віковій нормі, диференціація (розрізнення) звуків, близьких за акустико-артикуляційними ознаками, а також аналіз та синтез на рівні різноманітних за складністю слів не викликають труднощів. Речення граматично правильні. Лексичний запас відповідає віковій нормі. Зв'язне мовлення відповідає віковій нормі. 	<p>Труднощі у вимові одного чи більше звуків (пропуск, заміна, взаємозаміна, змішування, спотворення чи перестановки).</p> <p>Звуковий образ слова нестійкий.</p> <p>Недостатньо чітка та чиста за звучанням вимова звуків.</p> <p>Загальна пом'якшеність мовлення.</p>	<p><i>Труднощі I ступеня прояву</i></p> <p>Наявність незначних (поодиноких) особливостей функціонування звуковимови, які можуть бути притаманні мовленню дитини як окремо, так і в різних поєднаннях.</p>	<p>Функціональні (мовленнєві)</p>	<p>Не створює бар'єру в успішному опануванні знань.</p>	<p>Наявність потреби у створенні незначних прилаштувань освітнього середовища (наданні логопедичної допомоги в межах логопункту).</p>	<p>Перший</p>

<p>Стан усного мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Порушення відтворення звуків двох і більше груп різного характеру (спотворення, заміни, взаємозаміни, пропуски, перестановки тощо). • Звуки вимовляються ненормовано, спотворено, невідповідно до фонетичної системи мови та віку дитини. • Несформованість специфічних мовленнєвих умінь доволни приймати позиції артикуляційних органів, необхідних для вимови звуків. • Несформованість операцій відбору фонем за їхніми артикуляторними параметрами в моторній ланці продукування мовлення (заміни і змішування на основі артикуляційної близькості звуків). • Фонематичні процеси не відповідають віковій нормі; порушення диференціації (розрізнення) звуків, близьких за акустико-артикуляційними ознаками; недостатнє розрізнення та труднощі в аналізі порушених у вимові звуків. • Речення граматично правильні. • Лексичний запас відповідає віковій нормі. • Зв'язне мовлення відповідає віковій нормі. 	<p>Труднощі у вимові одного чи більше звуків (пропуск, заміна, взаємозаміна, змішування, спотворення чи перестановки). Звуковий образ слова нестійкий. Загальна пом'якшеність мовлення. Недоліки дзвінкості та оглушення – заміни глухих приголосних парними дзвінкими і навпаки; недоліки твердості та пом'якшення – заміни твердих приголосних парними м'якими звуками і навпаки. Помилки у складовій структурі слова і звуконаповненості. Присутність незначних помилок у писемній продукції.</p>	<p><i>Труднощі I ступеня прояву</i></p> <p>Наявність незначних (поодиноких) особливостей функціонування звуковимови, які можуть бути притаманні мовленню дитини як окремо, так і в різних поєднаннях.</p>	<p>Функціональні (мовленнєві)</p>	<p>Не створює бар'єру в успішному опануванні знань.</p>	<p>Наявність потреби в створенні незначних прилаштувань освітнього середовища (надання логопедичної допомоги в межах логопункту).</p>	<p>Перший</p>
<p>Стан усного мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Порушення відтворення звуків двох і більше груп різного характеру (спотворення, заміни, взаємозаміни, пропуски, перестановки тощо). • Звуки вимовляються ненормовано, спотворено, невідповідно до фонетичної системи мови. • Порушення звукового оформлення мовлення, не пов'язані з неправильно сформованими артикуляторними позиціями. • Фонематичні процеси не відповідають віковій нормі: порушення сприймання одного або декількох звуків мовлення, що призводить до уподібнення однієї фонемі іншій на основі спільності ознак; ускладнення слухової диференціації акустично подібних фонем (дзвінкості і глухості, м'якості і твердості, свистячих і шиплячих та інших), що проявляється в ототожненні, уподібненні та заміні фонем; недостатнє розрізнення і труднощі у впізнаванні порушених у вимові звуків, складів та їх аналізі. • Речення граматично правильні. • Лексичний запас відповідає віковій нормі. • Зв'язне мовлення відповідає віковій нормі. 	<p>Труднощі у вимові звуків (пропуск, заміна, взаємозаміна, змішування, спотворення чи перестановки). Звуковий та звуко-складовий образ слова нестійкий. Труднощі у звуковому та складовому аналізі, особливо у виділенні окремих звуків, що порушені у вимові. Загальна пом'якшеність мовлення. Недоліки дзвінкості та оглушення – заміни глухих приголосних парними дзвінкими і навпаки; недоліки твердості та пом'якшення – заміни твердих приголосних парними м'якими звуками і навпаки. Присутність незначних помилок у писемній продукції.</p>	<p><i>Труднощі I ступеня прояву</i></p> <p>Наявність незначних (поодиноких) особливостей функціонування звуковимови, які можуть бути притаманні мовленню дитини як окремо, так і в різних поєднаннях.</p>	<p>Функціональні (мовленнєві)</p>	<p>Не створює бар'єру в успішному опануванні знань.</p>	<p>Наявність потреби у створенні незначних прилаштувань освітнього середовища (надання логопедичної допомоги в межах логопункту).</p>	<p>Перший</p>

<p>Стан усного мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> Порушення відтворення ряду звуків двох і більше груп різного характеру (спотворення, заміни, взаємозаміни, пропуски, перестановки тощо). Фонематичні процеси (сприймання, уявлення, звуковий аналіз та синтез) не відповідають віковій нормі: порушення звукового оформлення мовлення, зумовлені вибіркковістю, несформованістю операцій перероблення фонем за їхніми акустичними параметрами в сенсорній ланці механізму сприймання мовлення; недостатнє розрізнення великої кількості звуків з декількох фонетичних груп (також при достатньо сформованій їх артикуляції) в усному мовленні з проявом грубого порушення звукового аналізу; нечітке розрізнення на слух фонем у власному і чужому мовленні (глухих-дзвінких, свистячих-шиплячих, твердих-м'яких, шиплячих-свистячих-африкатів); фонематичне сприймання та (або) фонематичні уявлення, а також звуковий аналіз та синтез у зовнішньому та/або внутрішньому плані не відповідають віковій нормі; відсутність елементарних форм звукового аналізу та синтезу. Речення граматично правильні. Лексичний запас відповідає віковій нормі. Зв'язне мовлення відповідає віковій нормі. 	<p>Труднощі у вимові значної кількості звуків (пропуск, заміна, взаємозаміна, змішування, спотворення чи перестановки).</p> <p>Звуковий образ слова нестійкий.</p> <p>Недостатньо чітка та чиста звучанням вимова звуків.</p> <p>Загальна пом'якшеність мовлення.</p> <p>Недоліки дзвінкості та оглушення – заміни глухих приголосних парними дзвінкими і навпаки; недоліки твердості та пом'якшення – заміни твердих приголосних парними м'якими звуками і навпаки.</p> <p>Труднощі при аналізі звукового складу мовлення.</p> <p>Труднощі у сприйманні мовлення і розумінні з боку оточення.</p> <p>Незначні помилки у складовій структурі слова і звуконаповненості.</p> <p>Присутність помилок у писемній продукції.</p>	<p><i>Труднощі II ступеня прояву</i></p> <p>Наявність значних особливостей функціонування звуко-складової структури слова, які можуть бути притаманні мовленню дитини в різних поєднаннях.</p>	<p>Функціональні (мовленнєві)</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні знань з предметів мовного циклу.</p>	<p>Наявність потреби у здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану, дизайну приміщень тощо).</p> <p>Вірогідність потреби у: допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці.</p>	<p>Другий</p>
---	--	--	-----------------------------------	---	--	---------------

Особливості голосового оформлення мовлення, фонаційного дихання

Особливості функціонування голосового оформлення мовлення, фонаційного дихання	Освітні труднощі	Критерії визначення ступеня труднощів	Категорії освітніх труднощів	Освітні бар'єри	Потреби у наданні підтримки	Рівень підтримки
<p>Стан усного мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Особливості відтворення назального відтінку тембру голосу, глухий, тихий голос, у голосних звуках [а] звучить найбільш ринофонічно, значна присутність назального відтінку у звуках [і], [у], голосні звуки вимовляються при відтягнутому назад язикові з видихом повітря через ніс із в'ялою губною артикуляцією. • Особливості мовленнєвого дихання: повітря проходить через ніс, видих короткий, повітряний струмінь слабкий, нецілеспрямований. • Фонематичні процеси відповідають віку дитини. • Речення граматично правильні; використовуються різні типи речень в усному мовленні. • Лексичний запас відповідає віковій нормі. 	<p>Незначні труднощі внаслідок назального відтінку мовлення, недостатньо інтонаційної виразності усного мовлення.</p>	<p><i>Труднощі I ступеня прояву</i></p> <p>Наявність незначних (поодиноких) особливостей функціонування мовлення, які можуть бути притаманні мовленню дитини (присутній лише назальний відтінок в усному мовленні та поодинокі випадки порушення звуковимови в поєднанні з недостатнім інтонуванням).</p>	<p>Функціональні (мовленнєві)</p>	<p>Не створює бар'єру в успішному опануванні знань.</p>	<p>Наявність потреби у створенні незначних прилаштувань освітнього середовища (наданні логопедичної допомоги в межах логопункту).</p>	<p>Перший</p>
<p>Стан усного мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Особливості голосу (<i>тихий, монотонний, затухаючий</i>); при вимові приголосних звуків додається хриплий звук, що виникає в носовій порожнині. • Дихання носо-ротове (тривалість видиху різко скорочується, дихання переривчасте, малооб'ємне). • Мовленнєве дихання: повітря проходить через ніс, видих короткий, повітряний струмінь слабкий, нецілеспрямований. • Вибухові (зімкнені) приголосні звуки [п], [б], [д], [т], [к], [г] звучать нечітко, подекуди незрозуміло, оскільки в ротовій порожнині не утворюється необхідний 	<p>Значні труднощі в усному мовленні, що проявляються у нерозбірливості та монотонності мовлення загалом та призводять до дефіциту спілкування.</p>	<p><i>Труднощі II ступеня прояву</i></p> <p>Наявність значних особливостей функціонування мовлення, які можуть бути притаманні мовленню дитини (присутні назальний відтінок усного мовлення та особливості відтворення приголосних звуків), порушення дихальної, голосової функції.</p>	<p>Функціональні (мовленнєві)</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні знань.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану, дизайну приміщень тощо); допоміжних засобів навчання; додаткової підтримці.</p>	<p>Другий</p>

<p>повітряний тиск унаслідок неповного перекриття носової порожнини.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Нейтралізація зубних щілинних звуків за способом творення ([з], [с]). • Заміна вибухових звуків фрикативними ([г-х]). • Свистячий фон при вимові шиплячих звуків або навпаки. • Відсутність вібранта [р] або заміна його звуком [и] при сильному видиху. • Накладення додаткового шуму на назалізовані звуки (шипіння, свист, придих, хропіння, гортанність). • Фонематичні процеси відповідають віковій нормі. • Речення граматично правильні; використовуються різні типи речення в усному мовленні. • Лексичний запас відповідає віковій нормі. 						
<p>Стан усного мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Особливості голосу (<i>тихий, монотонний, затухаючий</i>); при вимові приголосних звуків додається хриплий звук, що виникає в носовій порожнині. • Дихання носо-ротове: тривалість видиху різко скорочується, дихання переривчасте, малооб'ємне. • Мовленнєве дихання: повітря проходить через ніс, видих короткий, повітряний струмінь слабкий, нецілеспрямований. • Вибухові приголосні звуки [п], [б], [д], [г], [к], [г] звучать нечітко, подекуди незрозуміло, оскільки в ротовій порожнині не утворюється необхідний повітряний тиск унаслідок неповного перекриття носової порожнини. • Нейтралізація зубних (щілинних) 	<p>Значні труднощі під час усного мовлення, що проявляються у нерозбірливості та монотонності мовлення загалом та призводять до спілкуванні.</p> <p>Незначні труднощі в оволодінні фонетичним принципом.</p> <p>Завдання, що вимагають застосування навичок читання та/або письма, призводять до уповільненого темпу під час їх виконання, підвищеної втомлюваності та швидкого виснаження дитини.</p>	<p><i>Труднощі II ступеня прояву</i></p> <p>Наявність значних особливостей функціонування мовлення, які можуть бути притаманні мовленню дитини (присутні назальний відтінок усного мовлення та особливості відтворення приголосних звуків, особливості дихальної, голосової функції та фонематичних процесів).</p>	<p>Функціональні (мовленнєві у поєднанні з навчальними)</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні знань.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної оцінки розвитку дитини в IPLC; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці.</p>	<p>Другий</p>

<p>звуків за способом творення ([з], [с].</p> <ul style="list-style-type: none"> • Заміна вибухових звуків фрикативними([г-х]). • Свистячий фон при вимові шиплячих звуків або навпаки. • Відсутність вібранта [р] або заміна звуком [и] при сильному видиху. • Накладення додаткового шуму на назалізовані звуки (шипіння, свист, придих, хрпіння, гортанність). • Фонематичні процеси (сприймання, уява, звуковий аналіз та синтез) значно порушено. 						
<p>Стан усного мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Особливості зміни тембру голосу, відкрита назалізація, носовий резонанс, що надає глухого звучання вимові голосних звуків, голос стає монотонним, незрозумілим і слабким. • Дихання носо-ротове, при якому тривалість видиху різко скорочується, дихання переривчасте, малооб'ємне, страждає фонаційне дихання. • Дихання прискорене, поверхневе, переважає ключичний тип. • Особливості відтворення вимови звуків [л], [г], [д], [ч], [ш], [щ], [ж], [р], [с], [з], [ц] з одночасним ротовим видихом. • Звуки [к], [г] або відсутні, або замінюються характерним вибухом. • Звуки [л], [р] звучать ринофонічно. • Особливості специфічного забарвлення деяких приголосних звуків 	<p>Труднощі в голосоутворенні та диханні призводять до неправильного функціонування усного мовлення та його розбірливості. Значні труднощі під час усного мовлення, що проявляються у нерозбірливості та монотонності мовлення загалом та призводять до дефіциту у спілкуванні. Труднощі в розумінні усних висловлювань (особливо складних розгорнутих речень) та у формуванні власних. Труднощі у розумінні</p>	<p><i>Труднощі III ступеня прояву</i></p> <p>Виражені особливості функціонування мовлення в різних поєднаннях спричиняють особливості когнітивного, емоційно-вольового функціонування.</p>	<p>Функціональні (мовленнєві) труднощі в поєднанні з навчальними</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні знань.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій змісту навчання, дизайну приміщень тощо); допоміжних засобів навчання; додатковій підтримці; присутності асистента вчителя.</p>	<p>Третій</p>

<p>(наприклад, звук [д] приймає нетипову для нього позицію і набуває ознак задньопіднебінного).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Присутність вимушених пауз, повторів одиниць мовлення (мимовільні зупинки, складність переходу від однієї одиниці мовлення до іншої). • Особливості фонетичного оформлення усного мовлення (всі ротові звуки набувають назального відтінку). • Зміни аеродинамічних умов фонації, звуки стають назальними, змінюється характерний тон приголосних. • Особливості розрізнення звуків мовлення на слух: дефіцит розпізнавання певних слухових ознак звуків (дзвінкості-глухості, м'якості-твердості) при виконанні завдань на слух. • Присутність вимушених пауз, повторів одиниць мовлення (мимовільні зупинки, складність переходу від однієї одиниці мовлення до іншої). • Особливості використання словникового запасу: дефіцит добору слів, неодноразове використання тих самих слів, невідповідність певній мовленнєвій ситуації. • Граматична складова (дефіцит узгодження слів між собою у словосполученнях, реченнях або добору правильної форми слова). • Заміни форми одного відмінка формою іншого. • Неправильне вживання відмінково-прийменникових конструкцій (опускання, заміни прийменників). <p>Стан писемного мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Присутність помилок у писемній продукції (заміни [п]/[б], [м]/[г], [д]/[н] у зв'язку з відсутністю фонологічного зіставлення відповідних звуків в усному 	<p>складних логіко-граматичних конструкцій. Труднощі у виконанні багатетапних словесних інструкцій. Труднощі у діалогічному та монологічному мовленні. Труднощі в розумінні нових лексичних одиниць. Труднощі в опануванні фонетичного принципу письма. Труднощі під час письма та читання.</p>	<p>Усному мовленню особи притаманний виражений назальний відтінок у поєднанні зі специфічною звуковимовою і дефіцитом фонематичних процесів, лексико-граматичної сторони та зв'язного мовлення.</p>				
--	---	---	--	--	--	--

<p>мовленні).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Пропуски, заміни, вживання зайвих голосних; заміни і змішування шиплячих-свистячих. • Заміни дзвінких приголосних звуків глухими; при написанні слова зі збігом приголосних пропускає одну літеру. 						
<p>Стан усного мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Особливості голосу (<i>тихий, монотонний, затухаючий</i>), при вимові приголосних звуків додається хриплий звук, що виникає в носовій порожнині. • Дихання носо-ротове (тривалість видиху різко скорочується, дихання переривчасте, мало об'ємне). • Мовленнєве дихання: повітря проходить через ніс, видих короткий, повітряний струмінь слабкий, нецлеспрямований. • Майже повна відсутність словесних засобів спілкування. • Наявність специфічного вимовляння звуків. • Фонематичні процеси, починаючи від простих форм сприймання, порушено. • Особливості в розумінні та користуванні граматичною будовою мовлення. • Присутність вимушених пауз, повторів одиниць мовлення (мимовільні зупинки, складність переходу від однієї одиниці мовлення до іншої). • Особливості граматики (дефіцит узгодження слів між собою у словосполученнях, реченнях або в доборі правильної форми слова). • Особливості в розумінні пізнавати, вивчати, усвідомлювати, сприймати і переробляти інформацію. • Недосконалість мисленневих процесів (вторинно). 	<p>Труднощі в нездатності до усного спілкування. Неспроможність опанування навчального матеріалу загалом. Труднощі у розумінні виконання інструкцій. Труднощі у розумінні складних логіко-граматичних конструкцій. Труднощі у виконанні багатоетапних словесних інструкцій. Особливості функціонування когнітивних функцій призводять до труднощів у запам'ятовуванні матеріалу, що вивчається. Труднощі в концентрації та стійкості уваги під час навчальної діяльності.</p>	<p><i>Труднощі IV ступеня прояву</i></p> <p>Наявність чітко окреслених особливостей початкової стадії функціонування мовлення або його повна відсутність спричиняють особливості когнітивного, емоційно-вольового функціонування (передусім вербальних розумових операцій).</p>	<p>Функціональні (мовленнєві) труднощі</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні знань, навичок комунікації.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій і модифікацій організації, змісту, оцінювання навчання, дизайну приміщень тощо); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці; присутності асистента вчителя; присутності асистента дитини.</p>	<p>Четвертий</p>

		<p><i>Труднощі V ступеня прояву</i></p> <p>Наявність особливостей функціонування мовлення різного ступеня прояву в поєднанні з іншими особливостями функціонування.</p>		<p>Наявність бар'єрів (відповідно до різних сфер розвитку), що перешкоджають успішному функціонуванню (навчання/взаємодії/пересуванню) в закладі освіти.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій і модифікацій організації, змісту, оцінювання навчання, дизайну приміщень тощо); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці; присутності асистента вчителя; присутності асистента дитини.</p>	П'ятий
--	--	---	--	--	---	--------

Особливості лексико-граматичного оформлення мовлення

Особливості функціонування фонетичного та лексико-граматичного оформлення спонтанного мовлення	Освітні труднощі	Критерії визначення ступеня труднощів	Категорії освітніх труднощів	Освітні бар'єри	Потреби у наданні підтримки	Рівень підтримки
<p>Стан усного мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Незначні порушення всіх компонентів мовлення. - Особливості відтворення звуко-складової структури слова (відсутні виражені недоліки звуковимови, наявні поодинокі випадки недостатньої диференціації звуків, нестійкі заміни за глухістю-дзвінкістю, твердістю-м'якістю). - Особливості використання словникового запасу (дефіцит добору слів; недостатнє і неточне використання лексичного значення слова, недосконалість словника за якістю; змішування слів за семантичними та акустичними ознаками). - Особливості використання граматичної системи (дефіцит узгодження слів у словосполученнях, реченнях або добору правильної форми слова; 	<p>Незначні поодинокі труднощі в опануванні лексико-граматичної складової мовленнєвої діяльності. Недостатнє розуміння відтінків значення слова та його звуження значення слів. Труднощі в опануванні утворення нових слів. Поодинокі труднощі в засвоєнні і вживанні нових слів та понять. Деякі труднощі в опануванні мовного аналізу і синтезу (фонетичного, морфологічного, синтаксичного). Труднощі в оволодінні деякими відмінковими формами, неправильне керування та узгодження слів у реченні. Труднощі у граматично правильному оформленні усної та письмової фрази, речення. Труднощі в оволодінні грамотним письмом, наявність поодиноких орфографічних та дизорфографічних</p>	<p><i>Труднощі 1 ступеня прояву</i></p> <p>Наявність незначних, поодиноких особливостей функціонування мовлення, які можуть бути присутні в різних поєднаннях.</p>	<p>Функціональні</p>	<p>Не створює бар'єру для успішного опанування знань та успішного функціонування і взаємодії в закладі освіти.</p>	<p>Наявність потреби у створенні незначних прилаштувань освітнього середовища (наданні логопедичної допомоги в межах логопункту).</p>	<p>Перший</p>

<p>окремі випадки недостатньої сформованості мовних операцій процесу породження мовлення; недоліки процесу творення слів з новим лексичним значенням за допомогою словотворчих засобів).</p> <p>- Особливості перебігу читання, письма (присутність поодиноких помилок у читацькій і писемній продукції).</p>	<p>помилок.</p> <p>Труднощі в застосуванні отриманих знань з лексики, граматики в усному і писемному мовленні за рахунок уповільненого темпу мовленнєвої діяльності.</p>					
<p>Стан усного мовлення:</p> <p>- Порушення всіх компонентів мовлення.</p> <p>- Особливості відтворення звуко-складової структури слова (викривлення, заміни, взаємозаміни, пропуски, перестановки; дефіцит розпізнавання певних акустичних та артикуляторних ознак звуків: дзвінкості-глухості, м'якості-твердості тощо при виконанні завдань на слух).</p> <p>- Особливості використання словникового запасу (дефіцит добору слів; неточне, обмежене знання і використання багатьох слів; помилки у використанні простих</p>	<p>Можливе зниження мовленнєвої активності. Наявність мовленнєвих особливостей спричиняє труднощі (обмеження, зниження ефективності) в усному і писемному мовленні.</p> <p>Можливі труднощі у розумінні зверненого мовлення, особливо незнайомих слів та/або складних граматичних конструкцій.</p> <p>Численні труднощі у формуванні умінь і навичок писемного мовлення.</p> <p>Складнощі у формуванні до готовності оволодіння грамотою і граматикую.</p> <p>Стійкі граматичні, орфографічні помилки, труднощі у вираженні думок засобами усного і</p>	<p><i>Труднощі II ступеня прояву</i></p> <p>Наявність значних особливостей функціонування мовлення, які можуть бути присутні в різних поєднаннях.</p>	<p>Функціо-нальні</p>	<p>Створює бар'єр для успішного опанування знань та успішного функціонування і взаємодії в закладі освіти.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці.</p>	<p>Другий</p>

<p>прийменників, не використовуються складні прийменники; заміни слів, неточність вираження думки).</p> <p>- Особливості використання граматичної системи (помилки та недостатня сформованість словотворення; помилки у засвоєнні та використанні системи словозміни; обмеження та змішування часових, видових форм дієслів, помилки в узгодженні слів у словосполученні та реченні).</p> <p>- Самостійне спілкування дещо обмежене знайомими ситуаціями.</p> <p>Недостатня мовленнєва активність може обмежувати можливість опанування загальних понять.</p> <p>Стан писемного мовлення:</p> <p>- Особливості перебігу читання і письма (присутність стійких специфічних помилок у читацькій і писемній продукції).</p>	<p>писемного мовлення.</p> <p>Повільне опанування навички читання, недостатнє розуміння прочитаного.</p> <p>При оволодінні писемним мовленням виявляються вторинні порушення читання і письма.</p> <p>Труднощі в оволодінні програмовим матеріалом з мови та інших предметів мовного циклу щодо розуміння маловідомих слів і текстів природничого, географічного, математичного та літературного змісту.</p> <p>Уповільнений темп опанування знань, знижений темп мовленнєвої діяльності.</p>					
<p>Стан усного мовлення:</p> <p>- Порушення всіх компонентів мовлення.</p> <p>- Особливості</p>	<p>Труднощі помірного ступеня прояву.</p> <p>Зниження і обмеження активного мовленнєвого</p>		<p>Функціо- нальні</p>	<p>Створює бар'єр для успішного опанування знань і взаємодії (опанування знань з предметів мовного циклу).</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки</p>	<p>Третій</p>

<p>відтворення звуко-складової структури слова (порушення вимови багатьох груп звуків, нестійкі і нечіткі артикуляції, викривлення, заміни, змішування, взаємозаміни, пропуски, перестановки звуків і складів; спрощення структури слів; дефіцит розпізнавання певних фонематичних ознак звуків: дзвінкості-глухості, м'якості-твердості тощо при виконанні завдань на слух; недостатність фонематичного сприймання; несформованість фонематичних уявлень; неготовність до оволодіння звуковим аналізом і синтезом, значні труднощі у моторному плануванні мовлення; наявність слухової, сенсорної агнозії).</p> <p>- Особливості використання словникового запасу (дефіцит добору слів; словниковий запас обмежений, недостатньо точний, заміна слів іншими, близькими за значенням словами).</p> <p>- Особливості</p>	<p>спілкування.</p> <p>Труднощі в розумінні зверненого мовлення.</p> <p>Труднощі в усвідомленому сприйманні мовлення.</p> <p>Труднощі в аналізі та узагальненні мовних явищ, виконанні мислительних операцій з мовним матеріалом: співвідносити певну морфему, слово з конкретним предметом чи явищем.</p> <p>Труднощі в побудові фрази та засвоєнні граматичної будови мовлення, в оперуванні мовними одиницями, які можуть бути в пасивному лексичному запасі.</p> <p>Труднощі у засвоєнні значень і використання прийменників.</p> <p>Труднощі в розрізненні та засвоєнні граматичних форм слова, в оволодінні правильною звуковимовою та розрізненням звуків, звуко-складовою структурою слова.</p> <p>Труднощі в оволодінні грамотним письмом.</p> <p>Труднощі у злитті звуків в один динамічний стереотип, труднощі в переключенні з однієї артикуляції до іншої.</p> <p>Труднощі у засвоєнні послідовності слів у фразах, реченнях.</p> <p>При оволодінні писемним</p>	<p><i>Труднощі III ступеня прояву</i></p> <p>Наявність виражених особливостей функціонування мовлення, які можуть бути притаманні мовленню дитини в різних поєднаннях, спричинювати особливості когнітивного (вторинно), емоційно-вольового функціонування.</p>		<p>Зниження здатності до опанування навчальних завдань (вторинно).</p>	<p>розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій змісту навчання, дизайну приміщень, тощо); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці; присутності асистента вчителя.</p>	
---	---	---	--	--	---	--

<p>використання граматичної системи (грубі помилки у використанні граматичних конструкцій; змішування відмінкових форм; грубі помилки у засвоєнні та використанні системи словозміни: відсутність узгодження прикметників з іменниками, числівників з іменниками; обмеження та змішування часових, видових форм дієслів; опускання та заміни частини прийменників, часте неузгодження слів у словосполученні, реченні; обмеження мовленнєвого спілкування на рівні простої фрази; навички словотвору практично відсутні); дефіцит розбірливості мовлення внаслідок низького рівня фонематичних (сенсорних) і артикуляційних (моторних) можливостей дитини; несформованість структури речення може бути наслідком незрілості внутрішніх мовленнєвих операцій – операцій вибору слів і побудови плану висловлювання.</p>	<p>мовленням виявляються вторинні порушення читання і письма. Труднощі в опануванні писемного мовлення (стійкі граматичні, орфографічні, дизорфографічні, пунктуаційні помилки в реченнях; у письмових вираженнях думок). Труднощі в запам'ятовуванні та утриманні вербального матеріалу. Труднощі в розумінні прочитаного: зміст, послідовність, логічні зв'язки прочитаного. Недостатнє розуміння маловідомих слів і текстів природничого, географічного, математичного та літературного змісту. Зниження здатності засвоєння навчальної інформації.</p>					
--	--	--	--	--	--	--

<p>Стан писемного мовлення: - Особливості перебігу читання і письма (присутність помилок у читацькій і писемній продукції); наявність грубих, стійких орфографічних та дизорфографічних помилок (злитне написання слів, пропуски букв, заміни букв за глухістю-дзвінкістю, твердістю-м'якістю тощо). Недостатня мовленнєва активність може суттєво обмежувати здатність опанування загальних понять. Недосконалість мисленнєвих процесів (вторинно).</p>						
<p>Стан усного мовлення: - Практично відсутнє фразове мовлення. - У спілкуванні користується жестами, словами простої складової структури та спрощеними словами. - Особливості використання словникового запасу (дуже обмежений словниковий запас, грубий дефіцит добору слів, неодноразове невинуватне використання тих самих</p>	<p>Труднощі в активному мовленнєвому спілкуванні. Суттєве зниження мовленнєвої активності, мовленнєвого спілкування. Значні труднощі в розумінні зверненого мовлення. Труднощі в наслідуванні усного мовлення. Неможливість засвоювати та використовувати мовлення для вираження думок, прохань тощо. Неможливість словотвору, словозміни, що перешкоджає розумінню і</p>	<p>Труднощі IV ступеня прояву Критерії визначення: наявність чітко окреслених особливостей початкової стадії функціонування мовлення, які можуть бути притаманні мовленню дитини в різних поєднаннях, спричинювати особливості когнітивного, емоційно-вольового функціонування.</p>	<p>Функціональні</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії в закладі освіти.</p>	<p>Наявність потреби у: - здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; - створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій і модифікацій</p>	<p>Четвертий</p>

<p>слів, невідповідність словника певній мовленнєвій ситуації тощо; пасивний словник ширший за активний). - Особливості відтворення звуко-складової структури слова (домінують незмінні звукові комплекси без флексій; точне звучання слів не передається внаслідок відсутності постійної звуковимови; звуконаслідування нечіткі, малозрозумілі; дефіцит розбірливості мовлення внаслідок низького рівня сформованості фонематичних (сенсорних) і артикуляційних (моторних) можливостей дитини; грубо спотворена складова і звукова структура слів (викривлення, взаємозаміни, пропуски звуків, складів, перестановки; дифузність фонематичних процесів (уявлень) нечіткість звукового сприймання і відтворення, неможливість орієнтації у звуко-складовій структурі слова на тлі структурної</p>	<p>розширенню активного словника, семантики слів, засвоєнню мови як предмета. Неможливість опанувати елементарний мовний аналіз. Значні труднощі при відображеному мовленні: продукування тільки приблизного контура слова, неясний звукокомплекс замість слова, викривлення одного й того самого слова. Значні труднощі в опануванні граматичної системи мови унеможливають правильну побудову власних висловлювань та розуміння зв'язного мовлення. Значні труднощі в опануванні навчально-мовленнєвої діяльності.</p>				<p>організації, змісту, оцінювання навчання); - допоміжних та альтернативних засобах навчання; - додатковій підтримці; - присутності асистента вчителя.</p>	
---	--	--	--	--	---	--

<p>несформованості слів і фраз). - Особливості використання граматики (розуміння граматичного значення слів неможливе, грубий дефіцит узгодження слів між собою у словосполученнях, речення відсутнє). Стан писемного мовлення: - Неможливе опанування навичок читання, письма аналітико-синтетичним (класичним) методом.</p>						
		<p><i>Труднощі V ступеня прояву</i></p> <p>Наявність проявів визначених комбінованих категорій труднощів найтяжчого ступеня прояву: тяжкі порушення мовлення у дітей з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, емоційно-вольової сфери. Обмеження або свосвідність перебігу довільних видів діяльності найтяжчого ступеня прояву (писемного виду діяльності, математичних дій тощо). Уповільнений процес засвоєння знань.</p>		<p>Наявність бар'єрів (відповідно до різних сфер розвитку), що перешкоджають успішному функціонуванню (навчанню/взаємодії/пересуванню) в закладі освіти.</p>	<p>Наявність потреби у: - здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; - створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптації і модифікації організації, змісту, оцінювання навчання); - допоміжних засобах навчання; - додатковій підтримці; - присутності асистента вчителя;</p>	<p>П'ятий</p>

		Обмеження функціонування найтяжчого ступеня прояву передумов інтелекту (пам'яті, уваги, мислення, мовлення, вольових процесів, мотивації тощо).			- присутності асистента дитини.	
--	--	---	--	--	---------------------------------	--

Особливості стану сформованості темпо-ритмічної сторони мовлення

Особливості функціонування темпо-ритмічної складової мовлення	Освітні труднощі	Критерії визначення ступеня труднощів	Категорії освітніх труднощів	Освітні бар'єри	Потреби у наданні підтримки	Рівень підтримки
<p>Стан усного мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Артикуляційний апарат: <ul style="list-style-type: none"> – губи: легка короткочасна верхньогубна, нижньогубна судома. • Голос: періодично дрижачий, напружений. • Дихання: <ul style="list-style-type: none"> – дихальні рухи: укорочений видих; – види: а) фізіологічне – сформоване; б) мовленнєве – мовлення на виху. – мимовільні м'язові скорочення – короткочасні, на видиху. <p>Темпо-ритмічна складова мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> – дикція – чітка, відповідає типовому розвитку; – темп – дещо уповільнений чи прискорений; – ритм – скандований, нерівномірний. • Звуковимова: подовження окремих звуків. • Фонематичні процеси: у повній мірі відповідають віку або верхній межі норми. • Складова структура: поодинокі повторення окремих складів, злиття. • Словниковий запас: несистемні повторення одних і тих самих слів. • Граматика: необґрунтовані поодинокі паузи, недомовлені закінчення. • Синтаксис: наявні всі типи речень, присутні поодинокі помилки. <p>Немовленнєва діяльність:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Рухова сфера:</i> незначний тремор пальців рук. <p>Емоційно-вольова сфера:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Страх мовлення – незначний або відсутній. • Тривожність – <u>незначна</u> або відсутня. • Вегетатика – іноді почервоніння, блідість під час мовлення, пітливість. 	<p>Незначні труднощі під час усного мовлення, що загалом не перешкоджають розумінню зверненого мовлення та комунікації.</p>	<p><i>Труднощі 1 ступеня прояву</i></p> <p>Наявність незначних (поодиноких) особливостей функціонування темпо-ритмічної складової усного мовлення, які можуть бути притаманні дитині як окремо, так і в різних поєднаннях.</p>	<p>Функціональні (мовленнєві) труднощі</p>	<p>Не створює бар'єру для успішного опанування знань.</p>	<p>Наявність потреби у створенні незначних прилаштувань освітнього середовища (наданні логопедичної допомоги в межах логопункту, створенні сприятливого психологічного клімату, наданні більшого часу на усні відповіді).</p>	<p>Перший</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Інші прояви – чутливість, коливання настрою. <p>Загалом особливості проявляються у незначному зниженні окремих параметрів якості темпо-ритмічної складової усного мовлення.</p>						
<p>Стан усного мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Артикуляційний апарат: <ul style="list-style-type: none"> – губи – короткотривала зімкнена судома, верхньогубна, нижньогубна, кутова; – язик – «виганяюча». • Голос: періодично дрижачий, напружений; короткочасна вокальна судома. • Дихання: <ul style="list-style-type: none"> – вид: часто верхньо-ключичне; – дихальні рухи: укорочений видих; – види: а) фізіологічне – сформоване; <p>б) мовленнєве – мовлення на вдиху;</p> <ul style="list-style-type: none"> – мимовільні м'язові скорочення – короткочасні, на видиху. <p>Темпо-ритмічна складова мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> – дикція – чітка, відповідає типовому розвитку; – темп – дещо уповільнений чи прискорений; – ритм – скандований, нерівномірний. <ul style="list-style-type: none"> • Звуковимова: подовження окремих звуків. • Фонематичні процеси: повною мірою відповідають віку або верхній межі норми. • Складова структура: поодинокі повторення окремих складів, злиття. • Словниковий запас: несистемні повторення одних і тих самих слів. • Граматика: необгрунтовані поодинокі паузи, недомовлені закінчення. • Синтаксис: наявні всі типи речень, присутні поодинокі помилки. <p>Немовленнєва діяльність:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Рухова сфера:</i> незначний тремор пальців рук. <p>Емоційно-вольова сфера:</p> <ul style="list-style-type: none"> – страх мовлення – незначний; – тривожність – <u>незначна</u>; 	<p>Значні труднощі у темпо-ритмічній складовій усного мовлення, що перешкоджають повноцінному розумінню та комунікації.</p> <p>Недостатня соціальна адаптація.</p> <p>Проблеми комунікації.</p> <p>Перепопи на шляху вільних усних відповідей.</p> <p>Складність довільної концентрації на змісті навчального матеріалу.</p> <p>Відчуття постійного психоемоційного напруження під час усних відповідей.</p> <p>Нездатність плавного формулювання власних думок.</p> <p>Самоізоляція в ігровій, трудовій, комунікативній діяльності, мовчазність.</p>	<p><i>Труднощі II ступеня прояву</i></p> <p>Наявність значних особливостей функціонування темпо-ритмічної складової усного мовлення в різних поєднаннях.</p>	<p>Функціональні (мовленнєві) труднощі</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні знань.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці.</p>	<p>Другий</p>

<p>– вегетатика – іноді почервоніння, блідість під час мовлення, пітливість;</p> <p>– інші прояви – чутливість, коливання настрою, підвищена збудливість.</p> <p>Загалом собливості проявляються у наявності значних особливостей показників темпо-ритмічної складової мовлення, однак усне мовлення та когнітивні функції відповідають віковій нормі.</p>						
<p>Стан усного мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Артикуляційний апарат: <ul style="list-style-type: none"> – губи – тривала зімкнена судом, верхньогубна, нижньогубна, кутова; – язик – «виганяюча». • Голос: дрижачий, напружений; короткочасна вокальна судом. • Дихання: <ul style="list-style-type: none"> – дихальні рухи: укорочений видих; – види: а) фізіологічне – сформоване; б) мовленнєве – мовлення на вдиху і на видиху; – мимовільні м'язові скорочення – досить часті, на видиху. <p>Темпо-ритмічна складова мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> – дикція – змазана, <u>не відповідає типовому</u> розвитку; – темп – дещо уповільнений чи прискорений; – ритм – скандований, нерівномірний. • Звуковимова: подовження окремих звуків, повторення, відсутність, спотворення, змішування, оглушення, одзвінчення, перестановки, додавання, пропуски. • Фонематичні процеси: не відповідають віку, порушені уявлення про звуки зверненого та власного мовлення, труднощі розрізнення. • Складова структура: повторення окремих складів, перестановки, додавання, пропуски, злиття. • Словниковий запас: повторення одних і тих самих слів, іноді заміна одних слів іншими, простішими за вимовою; вживання додаткових безглузких слів – незначна наявність. 	<p>Значні труднощі в темпо-ритмічній складовій усного мовлення, що перешкоджають повноцінному розумінню зверненого та формуванню власних мовленнєвих висловлювань.</p> <p>Значні труднощі у темпо-ритмічній складовій усного мовлення, що перешкоджають повноцінному розумінню мовлення та комунікації.</p> <p>Недостатня соціальна адаптація.</p> <p>Проблеми комунікації.</p> <p>Перепони на шляху вільних усних відповідей.</p> <p>Деякі ускладнення довольної концентрації на змісті навчального матеріалу.</p> <p>Відчуття постійного</p>	<p><i>Труднощі II ступеня прояву</i></p> <p>Наявність значних особливостей функціонування темпо-ритмічної складової усного мовлення в різних поєднаннях та у сполученні з особливостями функціонування фонетичної та фонематичної сторін мовлення.</p>	<p>Функціональні (мовленнєві) труднощі</p>	<p>Створює бар'єр у комунікації, успішному опануванні знань, зокрема предметів суспільно-гуманітарного та природничо-математичного циклів.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці.</p>	<p>Другий</p>

<ul style="list-style-type: none"> Граматика: поодинокі помилки у структуруванні речень, необгрунтовані паузи, недомовляння закінчень, пропуск слів. Синтаксис: іноді в мовленні прості приєднанні конструкторів, перерахування предметів. <p>Немовленнєва діяльність:</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Рухова сфера:</i> незначний тремор пальців рук. <p>Емоційно-вольова сфера:</p> <ul style="list-style-type: none"> страх мовлення – незначний; тривожність – <u>значна</u>; вегетатика – іноді почервоніння, блідість під час мовлення, пітливість; інші прояви – надмірна чутливість, коливання настрою. <p>Загалом особливості проявляються у наявності значних особливостей темпо-ритмічної складової усного мовлення та в особливостях функціонування фонетичної та фонематичної сторін мовлення, однак лексична та граматична сторони мовлення, зв'язне мовлення, а також когнітивні функції відповідають віковій нормі.</p>	<p>психоемоційного напруження під час усних відповідей. Нездатність плавного висловлювання власних думок. Схильність до самоізоляції в ігровій, трудовій, комунікативній діяльності, мовчазність.</p>					
<p>Стан усного мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> Артикуляційний апарат: <ul style="list-style-type: none"> губи – тривала змінена судова, верхньогубна, нижньогубна, кутова; язик – «виганяюча». Голос: дрижачий, напружений; короточасна вокальна судова. Дихання: <ul style="list-style-type: none"> дихальні рухи: укорочений видих/вдих; види: а) фізіологічне – сформоване; <p>б) мовленнєве – мовлення на вдиху і на видиху;</p> <ul style="list-style-type: none"> мимовільні м'язові скорочення – досить часті, на видиху і на вдиху. <p>Темпо-ритмічна складова мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> дикція – змазана, <u>не відповідає типовому</u> розвитку; темп – дещо уповільнений чи прискорений; ритм – скандований, нерівномірний. 	<p>Особливості стану комунікативної сфери призводять до труднощів в умінні плавно висловлювати власну думку, взаємодіяти з іншими учасниками спілкування, адекватно сприймати зауваження та незначну критику на свою адресу. Труднощі в опануванні навичок читання. Особливості стану писемного мовлення</p>	<p><i>Труднощі III ступеня прояву</i></p> <p>Наявність значних особливостей функціонування темпо-ритмічної складової усного мовлення в різних поєднаннях та у сполученні з особливостями функціонування писемного мовлення.</p>	<p>Функціональні (мовленнєві) труднощі у поєднанні з навчальними</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні знань, зокрема предметів суспільно-гуманітарного та природничо-математичного циклів.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій змісту навчання, дизайну</p>	<p>Третій</p>

<ul style="list-style-type: none"> Звуковимова: подовження окремих звуків, повторення, відсутність, спотворення, змішування, оглушення, одзвінчення, перестановки, додавання, пропуски. Фонематичні процеси: не відповідають віку, порушені уявлення про звуки зверненого та власного мовлення, труднощі розрізнення. Складова структура: повторення окремих складів, перестановки, додавання, пропуски, злиття. Словниковий запас: повторення одних і тих самих слів, іноді заміна одних слів іншими, простішими за вимовою; вживання додаткових слів, які не мають смислу, – незначна наявність. ГраMATика: поодинокі помилки у структуруванні речень, необґрунтовані паузи, недовомовляння закінчень, пропуск слів. Синтаксис: іноді в мовленні прості речення у вигляді прийменникових конструкцій, перерахування предметів. <p>Немовленнєва діяльність:</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Рухова сфера:</i> значний тремор пальців рук; порушення координації, розвитку загальної і дрібної моторики, графомоторних функцій. <p>Емоційно-вольова сфера:</p> <ul style="list-style-type: none"> страх мовлення – незначний; тривожність – <i>значна</i>; вегетатика – іноді почервоніння, блідість під час мовлення, пітливість; інші прояви – надмірна чутливість, коливання настрою. <p>Загалом особливості темпо-ритмічної складової мовлення проявляються у поєднанні з наявністю значних особливостей усного та писемного мовлення, однак когнітивні функції відповідають віковій нормі.</p>	<p>призводять до відсутності чіткості в написанні літер, цифр, під час малювання, зафарбовування, креслення, виготовлення поробок. Особливості афективно-вольової сфери призводять до непевненості у виконанні завдань, відмови від спілкування, виконання фізичних вправ.</p>				<p>приміщень, тощо); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці; присутності асистента вчителя.</p>	
<p>Стан усного мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> Артикуляційний апарат: – губи – тривала зімкнена судома, верхньогубна, нижньогубна, кутова; 	<p>Особливості функціонування темпо-ритмічної складової усного та</p>	<p><i>Труднощі III ступеня прояву</i> Наявність виражених особливостей</p>	<p>Функціональні (мовленнєві) труднощі у</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні знань, зокрема</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної</p>	<p>Третій</p>

<p>– язык – «виганяюча».</p> <ul style="list-style-type: none"> • Голос: часто дрижачий, напружений; іноді тривала вокальна судомна. • Дихання: <ul style="list-style-type: none"> – вид: часте верхньо-ключичне, – характер: переривчастість, судомність; – дихальні рухи: укорочений видих/вдих; – види: а) фізіологічне – сформоване; <p>б) мовленнєве – мовлення на вдиху і на видиху;</p> <ul style="list-style-type: none"> – мимовільні м'язові скорочення – часті, на видиху / на вдиху. <p>Темпо-ритмічна складова мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> – дикція – змазана, <u>не відповідає</u> типовому розвитку; – темп – дещо уповільнений чи прискорений; – ритм – скандований, нерівномірний. • Звуковимова: подовження окремих звуків, повторення, відсутність, спотворення, змішування, оглушення, одзвінчення, перестановки, додавання, пропуски. • Фонематичні процеси: не відповідають віку, порушені уявлення про звуки зверненого та власного мовлення, труднощі розрізнення. • Складова структура: повторення окремих складів, перестановки, додавання, пропуски, злиття. • Словниковий запас: повторення одних і тих самих слів, іноді заміна одних слів іншими, простішими за вимовою; вживання додаткових безглузких слів – часте; бідність, пошук адекватних лексем; неточність лексичних значень, вживання частотних слів. • Граматика: часті помилки у структуруванні речень, необгрунтовані паузи, недомовляння закінчень, пропуск слів. • Синтаксис: сформована своєрідна система мовлення; хитрощі в мовленні; говорить не те, що хоче сказати, а те, що легше сказати; шаблонні фрази, відсутність логічних наголосів, складних синтаксичних конструкцій, інтонаційна невиразність мовлення, порушення мовленнєвої 	<p>писемного мовлення призводять до труднощів в умінні ініціювати діалог, проявляти активність під час опитування, виконання творчих робіт;</p> <p>в умінні плавно висловлювати власну думку, взаємодіяти з іншими учасниками спілкування, адекватно сприймати зауваження та незначну критику на свою адресу.</p> <p>Особливості функціонування афективної сфери призводять до труднощів в умінні завершувати розпочату розповідь, вільно виражати свої емоційні переживання, справлятися з психоемоційним напруженням.</p> <p>Особливості функціонування когнітивних функцій призводять до вторинних труднощів в умінні зосередитись, запам'ятати інформацію, здійснювати самоконтроль.</p>	<p>функціонування темпо-ритмічної складової усного мовлення в різних поєднаннях у сполученні з особливостями функціонування усного мовлення та особливостями когнітивного функціонування, спричиненого останнім.</p>	<p>поєднанні з навчальними</p>	<p>предметів суспільно-гуманітарного та природничо-математичного циклів.</p>	<p>психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ;</p> <p>створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій змісту навчання, дизайну приміщень, тощо); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці; присутності асистента вчителя.</p>	
---	--	--	--------------------------------	--	--	--

<p>логіки побудови висловлювання.</p> <p>Особливості писемного мовлення (читання):</p> <ul style="list-style-type: none"> • подовження окремих літер, повторення, перестановки, додавання, пропуски літер і складів; • необґрунтовані паузи; • помилкове прогнозування. <p>Немовленнєва діяльність:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Рухова сфера:</i> незначний тремор пальців рук, порушена координованість, часті хитрощі в руках, супутні рухи руками, ногами. <p>Емоційно-вольова сфера:</p> <p>– страх мовлення – значний;</p> <p>– тривожність – значна;</p> <p>– вегетатика – часті почервоніння, блідість під час мовлення, пітливість, виснажуваність, втомлюваність при інтелектуальному, фізичному навантаженні;</p> <p>– хитрощі – психологічні;</p> <p>– інші прояви – надмірна чутливість, коливання настрою, усвідомлення наявності мовленнєвого порушення, обмеження мовленнєвих контактів, зниження мовленнєвої активності під час спілкування в новому оточенні чи з малознайомими людьми, підвищена збудливість.</p> <p>Загалом особливості проявляються у наявності виражених особливостей темпо-ритмічної складової мовлення, особливостей функціонування усіх ланок усного мовлення, а також когнітивних функцій (сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мисленнєвих операцій), які відповідають нижній межі вікової норми.</p>						
<p>Стан усного мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Артикуляційний апарат: <ul style="list-style-type: none"> – губи – тривала зімкнена судома, верхньогубна, нижньогубна, кутова; – язик – «виганяюча». • Голос: постійно дрижачий, напружений; тривала вокальна судома. • Дихання: <ul style="list-style-type: none"> – вид: часте верхньо-ключичне; 	<p>Особливо сильно виражені труднощі темпо-ритмічної складової усного та писемного мовлення – початкова стадія функціонування мовлення.</p> <p>Особливості в</p>	<p><i>Труднощі IV ступеня прояву</i></p> <p>Наявність початкового етапу формування усного мовлення у поєднанні</p>	<p>Функціональні (мовленнєві) труднощі у поєднанні з навчальними</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні знань, зокрема предметів суспільно-гуманітарного</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні</p>	<p>Четвертий</p>

<p>– характер: переривчастість, судомність; – дихальні рухи: укорочений видих/вдих; – види: а) фізіологічне – сформоване; б) мовленнєве – мовлення на вдиху і на видиху; – мимовільні м'язові скорочення – постійні, на видиху / на вдиху.</p> <p>Темпо-ритмічна складова мовлення: – дикція – змазана, <u>не відповідає типовому</u> розвитку; часта повна неможливість мовлення; – темп – дещо уповільнений чи прискорений; – ритм – скандований, нерівномірний.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Звуковимова: вживання додаткових вигуків і звуконаслідувань – значна наявність; подовження окремих звуків, повторення, відсутність, спотворення, змішування, оглушення, одзвінчення, перестановки, додавання, пропуски. • Фонематичні процеси: не відповідають віку, порушені уявлення про звуки зверненого та власного мовлення, труднощі розрізнення. • Складова структура: повторення окремих складів, перестановки, додавання, пропуски, злиття. • Словниковий запас: повторення одних і тих самих слів, іноді заміна одних слів іншими, простішими за вимовою; вживання додаткових безглузких слів – часте; бідність, пошук адекватних лексем; неточність лексичних значень, вживання частотних слів, заміна слів жестами, звуконаслідуваннями, мовчання. • Граматика: часті помилки у структуруванні речень, необґрунтовані паузи, недомовляння закінчень, пропуск слів. • Синтаксис: сформована своєрідна система мовлення; хитрощі в мовленні; говорить не те, що хоче сказати, а те, що легше сказати; шаблонні фрази, відсутність логічних наголосів, складних синтаксичних конструкцій, інтонаційна невиразність мовлення, порушення мовленнєвої логіки побудови висловлювання. <p>Особливості писемного мовлення:</p>	<p>комунікативній сфері призводять до труднощів в умінні взаємодіяти з іншими учасниками спілкування. Особливості в емоційно-вольовій сфері призводять до: труднощів у соціальній адаптації, відчуття постійного психоемоційного напруження.</p>	<p>з особливостями функціонування окремих ланок когнітивної сфери.</p>		<p>та природничо-математичного циклів.</p>	<p>прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій і модифікацій змісту, оцінювання навчання, дизайну приміщень, тощо); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці; присутності асистента вчителя; присутності асистента дитини.</p>	
--	--	--	--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • подовження окремих літер, повторення, перестановки, додавання, пропуски літер і складів; • необґрунтовані паузи; • помилкове прогнозування; • тремор на письмі, подовження графічних елементів, нечіткість, переривчастість почерку. <p>Немовленнєва діяльність:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Рухова сфера:</i> тремор пальців рук, порушена координованість, постійні хитроці в рухах, супутні рухи руками, ногами. <p>Емоційно-вольова сфера:</p> <ul style="list-style-type: none"> – страх мовлення – значний; – тривожність – значна; – вегетатика – часті почервоніння, блідість під час мовлення, пітливість, виснажуваність, втомлюваність при інтелектуальному, фізичному навантаженні; – хитроці – психологічні; – інші прояви – надмірна чутливість, коливання настрою, усвідомлення наявності мовленнєвого порушення, обмеження мовленнєвих контактів, зниження мовленнєвої активності під час спілкування в новому оточенні чи з малознайомими людьми, підвищена збудливість, мовчазність. <p>Загалом особливості проявляються в наявності виражених особливостей темпоритмічної складової мовлення, функціонування всіх ланок усного мовлення, а також когнітивних функцій (сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мисленнєвих операцій), які відповідають нижній межі вікової норми.</p>						
<p>Стан усного мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Артикуляційний апарат: – губи – тривала зімкнена судова, верхньогубна, нижньогубна, кутова; – язик – «виганяюча». • Голос: постійно дрижачий, напружений; тривала вокальна судова. • Дихання: 	<p>Особливості темпоритмічної складової мовлення призводять до труднощів в умінні ініціювати елементарне спілкування, використовуючи як</p>	<p><i>Труднощі IV ступеня прояву</i> Наявність початкового етапу формування мовлення в поєднанні з особливостями функціонування</p>	<p>Функціональні (мовленнєві) труднощі у поєднанні з навчальними</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні знань.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ;</p>	<p>Четвертий</p>

<p>– вид: часте верхньо-ключичне; – характер: переривчастість, судомність; – дихальні рухи: укорочений видих; – види: а) фізіологічне – сформоване; б) мовленнєве – мовлення на вдиху і на видиху. – мимовільні м'язові скорочення – постійні, на видиху.</p> <p>Темпо-ритмічна складова мовлення: – дикція – змазана, не відповідає типовому розвитку; часта повна неможливість мовлення; – темп – дещо уповільнений чи прискорений; – ритм – скандований, нерівномірний.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Звуковимова: вживання додаткових вигуків і звуконаслідувань – значна наявність; подовження окремих звуків, повторення, відсутність, спотворення, змішування, оглушення, одзвінчення, перестановки, додавання, пропуски. • Фонематичні процеси: не відповідають віку, порушені уявлення про звуки зверненого та власного мовлення, труднощі розрізнення. • Складова структура: повторення окремих складів, перестановки, додавання, пропуски, злиття. • Словниковий запас: повторення одних і тих самих слів, іноді заміна одних слів іншими, простішими за вимовою; вживання додаткових безглузких слів – часте; бідність, пошук адекватних лексем; неточність лексичних значень, вживання частотних слів, заміна слів жестами, звуконаслідуваннями, мовчання. • Граматика: часті помилки у структуруванні речень, необґрунтовані паузи, недомовляння закінчень, пропуск слів. • Синтаксис: сформована своєрідна система мовлення; хитрощі в мовленні; говорить не те, що хоче сказати, а те, що легше сказати; шаблонні фрази, відсутність логічних наголосів, складних синтаксичних конструкцій, інтонаційної невиразності мовлення, порушення мовленнєвої логіки побудови висловлювання. 	<p>вербальні, так і невербальні засоби. Особливості когнітивної сфери призводять до: труднощів в умінні зосередитися, запам'ятати інформацію, здійснювати самоконтроль, осмислювати, аналізувати та синтезувати навчальну інформацію. Особливості афективно-вольової сфери призводять до труднощів у вираженні своїх емоційних переживань, складності справлятися з психоемоційним напруженням.</p>	<p>усного та писемного мовлення та особливостями когнітивного функціонування, спричиненого останнім.</p>			<p>створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій і модифікацій змісту, оцінювання навчання, дизайну приміщень, тощо); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці; присутності асистента вчителя; присутності асистента дитини.</p>	
--	---	--	--	--	--	--

<p>Особливості писемного мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • подовження окремих літер, повторення, перестановки, додавання, пропуски літер і складів; • необгрунтовані паузи; • помилкове прогнозування; • тремор на письмі, подовження графічних елементів, нечіткість, переривчастість почерку. <p>Немовленнєва діяльність:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Рухова сфера:</i> тремор пальців рук, порушена координаність, постійні хитрощі в рухах, супутні рухи руками, ногами. <p>Емоційно-вольова сфера:</p> <ul style="list-style-type: none"> – страх мовлення – значний; – тривожність – значна; – вегетатика – часті почервоніння, блідість під час мовлення, пітливість, виснажуваність, втомлюваність при інтелектуальному, фізичному навантаженні; – хитрощі – психологічні; – інші прояви – надмірна чутливість, коливання настрою, усвідомлення наявності мовленнєвого порушення, обмеження мовленнєвих контактів, зниження мовленнєвої активності під час спілкування в новому оточенні чи з малознайомими людьми, підвищена збудливість, мовчазність. <p>Загалом особливості проявляються у наявності виражених особливостей темпо-ритмічної складової мовлення, функціонування всіх ланок усного мовлення, а також когнітивних функцій (сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мисленнєвих операцій), які відповідають нижній межі вікової норми.</p>						
		<p><i>Труднощі V ступеня прояву</i> Наявність особливостей функціонування темпо-ритмічної складової усного та</p>		<p>Створює бар'єр в успішному опануванні знань та взаємодії.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в</p>	<p>П'ятий</p>

		<p>писемного мовлення різного ступеня прояву на тлі та/або в поєднанні з іншими особливостями функціонування.</p>			<p>ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій і модифікацій змісту, оцінювання навчання, дизайну приміщень, тощо); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці; присутності асистента вчителя; присутності асистента дитини.</p>
--	--	---	--	--	---

Особливості стану сформованості навичок читання та письма

Особливості функціонування писемного мовлення	Освітні труднощі	Критерії визначення ступеня труднощів	Категорії освітніх труднощів	Освітні бар'єри	Потреби у наданні підтримки	Рівень підтримки
<p>Стан усного мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Фонетично чисте мовлення. • Фонематичний слух відповідає віковій нормі, диференціація (розрізнення) звуків, близьких за акустико-артикуляційними ознаками, а також аналіз та синтез на рівні різноманітних за складністю слів не викликають труднощів. • Речення граматично правильні. • Лексичний запас відповідає віковій нормі. • Використовує різні типи речень, зв'язне мовлення відповідає віковій нормі. <p>Особливості стану сформованості навички читання:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Спосіб читання складами та словами. • Темп читання близький до середнього, в окремих випадках (під час читання незнайомих або багатоскладових слів) – дещо уповільнений. • Читання недостатньо інтоноване та часом монотонне. • Читання переважно правильне, однак містить окремі помилки одного або різних типів (заміни, пропуски, перестановки, додавання зайвих літер, неправильне прогнозування тощо). • Розуміння прочитаного переважно достатнє (переказування прочитаного тексту з правильно викладеною послідовністю подій та відповідними умовисновками), можливі окремі незначні неточності. <p>Особливості стану сформованості навички письма:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Письмо переважно правильне, однак містить окремі помилки одного або різних типів: <i>графічні</i> (заміни, пропуски, перестановки, додавання зайвих літер, неправильне прогнозування тощо), <i>орфографічні</i> (недостатньо сформоване вміння застосовувати орфограми на практичному рівні під час різних видів письма 	<p>Незначні труднощі під час читання та письма, що загалом не перешкоджають розумінню прочитаного та формуванню письмового висловлювання.</p>	<p><i>Труднощі I ступеня прояву</i></p> <p>Наявність незначних (поодиноких) особливостей функціонування писемного мовлення, які можуть бути притаманні дитині як окремо, так і в різних послідностях.</p>	<p>Навчальні труднощі</p>	<p>Не створює бар'єру для успішного опанування знань.</p>	<p>Наявність потреби у створенні незначних прилаштувань освітнього середовища (наданні логопедичної допомоги в межах логопункту).</p>	<p>Перший</p>

<p>при відносно хорошому знанні та розумінні відповідних правил), <i>пунктуаційні</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> Письмове продуктивне мовлення відповідає етапу оволодіння навичкою письма. <p>Загалом особливості проявляються в незначному зниженні окремих параметрів якості письма та читання, в тому числі у дітей з двомовністю.</p>						
<p>Стан усної мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> Фонетично чисте мовлення. Фонематичний слух відповідає віковій нормі, диференціація (розрізнення) звуків, близьких за акустико-артикуляційними ознаками, а також аналіз та синтез на рівні різноманітних за складністю слів не викликають труднощів; Речення граматично правильні. Лексичний запас відповідає віковій нормі. Використовує різні типи речень, зв'язне мовлення відповідає віковій нормі. <p>Особливості стану сформованості навички читання:</p> <ul style="list-style-type: none"> Спосіб читання переважно складами, складами та словами. Темп читання повільний. Читання недостатньо інтоноване, монотонне. Читання містить помилки одного або різних типів (помилкове прогнозування закінчення та цілих слів, пропуски літер і складів, заміни та змішування літер, які позначають фонетично близькі звуки, заміни та змішування літер, звуки яких близькі за артикуляцією (місцем та способом творення), заміни графічно схожих літер, додавання зайвих літер і складів, перестановки, недочитування, злиття або роз'єднання слів, спотворення, перекручування звуко-складової структури). Розуміння прочитаного неповне (переказ із порушеною послідовністю подій), можливі труднощі у формуванні умовисновків. 	<p>Значні труднощі під час читання та письма, що перешкоджають повноцінному розумінню прочитаного та формуванню розгорнутого письмового висловлювання. Труднощі у сприйнятті, усвідомленні та закріпленні навчального матеріалу, що подається у письмовій формі. Труднощі під час виконання письмових форм домашніх завдань. Труднощі під час виконання письмових самостійних та контрольних робіт. Завдання, що вимагають застосування навичок читання та/або письма, призводять до уповільненого</p>	<p><i>Труднощі II ступеня прояву</i></p> <p>Наявність значних особливостей функціонування писемного мовлення, які можуть бути притаманні стану сформованості навичок читання та письма в різних поєднаннях.</p>	<p>Навчальні труднощі</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні знань, зокрема предметів суспільно-гуманітарного та природничо-математичного циклів.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці.</p>	<p>Другий</p>

<p>Особливості стану сформованості навички письма:</p> <ul style="list-style-type: none"> Письмо містить помилки одного або різних типів: <i>графічні</i> (заміни, пропуски, перестановки, додавання зайвих літер, неправильне прогнозування, тощо), <i>орфографічні</i> (недостатньо сформоване вміння застосовувати орфограми на практичному рівні під час різних видів письма, недостатнє знання та/або розуміння відповідних правил), <i>пунктуаційні</i>. Висловлення думок письмово може мати певні особливості, які проявляються у використанні простих речень. <p>Загалом особливості проявляються у наявності значних особливостей писемного мовлення (читання та/або письма), однак усне мовлення та когнітивні функції відповідають віковій нормі.</p>	<p>темпу під час їх виконання, підвищеної втомлюваності та швидкого виснаження дитини.</p>					
<p>Стан усного мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> Наявність замін або неправильного вимовляння звуків. Фонематичне сприймання та/або фонематичні уявлення, а також звуковий аналіз та синтез у зовнішньому та/або внутрішньому плані не відповідають віковій нормі. Речення граматично правильні. Лексичний запас відповідає віковій нормі. Використовує різні типи речень, зв'язне мовлення відповідає віковій нормі. <p>Особливості стану сформованості навички читання:</p> <ul style="list-style-type: none"> Спосіб читання переважно складами, складами та словами. Темп читання повільний. Читання недостатньо інтоноване, монотонне. Читання містить помилки одного або різних типів (помилкове прогнозування закінчень та цілих слів, пропуски літер і складів, заміни та змішування літер, які позначають фонетично 	<p>Значні труднощі під час читання та письма, що перешкоджають повноцінному розумінню прочитаного та формуванню розгорнутого письмового висловлювання. Труднощі у сприйнятті, усвідомленні та закріпленні навчального матеріалу, що подається у письмовій формі. Труднощі під час виконання письмових форм домашніх завдань.</p>	<p><i>Труднощі II ступеня прояву</i></p> <p>Наявність значних особливостей функціонування писемного мовлення, які можуть бути притаманні стану сформованості навичок читання та письма в різних поєднаннях та поєднуватися з особливостями функціонування фонетичної та фонематичної сторін мовлення.</p>	<p>Навчальні труднощі у поєднанні з функціональними (мовленнєвими)</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні знань, зокрема предметів суспільно-гуманітарного та природничо-математичного циклів.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану); допоміжних засобів навчання; додаткової підтримки.</p>	<p>Другий</p>

<p>близькі звуки, заміни та змішування літер, звуки яких близькі за артикуляцією (місцем та способом творення), заміни графічно схожих літер, додавання зайвих літер і складів, перестановки, недочитування, злиття або роз'єднання слів, спотворення, перекручування звуко-складової структури).</p> <ul style="list-style-type: none"> Розуміння прочитаного неповне (переказ з порушеною послідовністю подій), можливі труднощі у формуванні умовисновків. <p>Особливості стану сформованості навички письма:</p> <ul style="list-style-type: none"> Письмо містить помилки одного або різних типів: <i>графічні</i> (заміни, пропуски, перестановки, додавання зайвих літер, неправильне прогнозування тощо), <i>орфографічні</i> (недостатньо сформоване вміння застосовувати орфограми на практичному рівні під час різних видів письма, недостатнє знання та/або розуміння відповідних правил), <i>пунктуаційні</i>. Висловлення думок письмово може мати певні особливості, які проявляються у використанні простих речень. <p>Загалом особливості проявляються у наявності значних особливостей писемного мовлення (читання та/або письма), а також в особливостях функціонування фонетичної та фонематичної сторін мовлення, однак лексична та граматична сторони мовлення, зв'язне мовлення, а також когнітивні функції відповідають віковій нормі.</p>	<p>Труднощі під час виконання письмових самостійних та контрольних робіт. Завдання, що вимагають застосування навичок читання та/або письма, призводять до уповільненого темпу під час їх виконання, підвищеної втомлюваності та швидкого виснаження дитини.</p>					
<p>Стан усного мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> Наявність замін та/або неправильного вимовляння звуків. Фонематичне сприймання та/або фонематичні уявлення, а також звуковий аналіз та синтез у зовнішньому та/або внутрішньому плані не відповідають віковій нормі. Речення аграматичні. Лексичний запас збіднений, не відповідає віковій нормі. 	<p>Особливості функціонування усного мовлення призводять до:</p> <ul style="list-style-type: none"> труднощів у розумінні усних висловлювань (особливо складних розгорнутих речень) та формування 	<p><i>Труднощі III ступеня прояву</i></p> <p>Наявність значних особливостей функціонування писемного мовлення, які можуть бути розгорнутих речень сформованості</p>	<p>Навчальні труднощі у поєднанні з функціональними (мовленнєвими)</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні знань, зокрема предметів суспільно-гуманітарного та природничо-математичного циклів.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань</p>	<p>Третій</p>

<ul style="list-style-type: none"> Використовує переважно прості речення, зв'язне мовлення не відповідає віковій нормі. <p>Особливості стану сформованості навички читання:</p> <ul style="list-style-type: none"> Спосіб читання переважно складами, складами та словами. Темп читання повільний. Читання недостатньо інтоноване, монотонне. Читання містить помилки одного або різних типів (помилкове прогнозування закінчень та цілих слів, пропуски літер і складів, заміни та змішування літер, які позначають фонетично близькі звуки, заміни та змішування літер, звуки яких близькі за артикуляцією (місцем та способом творення), заміни графічно схожих літер, додавання зайвих літер і складів, перестановки, недочитування, злиття або роз'єднання слів, спотворення, перекручування звуко-складової структури). Розуміння прочитаного неповне (переказ із порушеною послідовністю подій), можливі труднощі у формуванні умовисновків. <p>Особливості стану сформованості навички письма:</p> <ul style="list-style-type: none"> Письмо містить помилки одного або різних типів: <i>графічні</i> (заміни, пропуски, перестановки, додавання зайвих літер, неправильне прогнозування, тощо), <i>орфографічні</i> (недостатньо сформоване вміння застосовувати орфограми на практичному рівні під час різних видів письма, недостатнє знання та/або розуміння відповідних правил), <i>пунктуаційні</i>. Висловлення думок письмово може мати певні особливості, які проявляються у використанні простих речень. 	<p>власних;</p> <ul style="list-style-type: none"> труднощів у діалогічному та монологічному мовленні; труднощів у розумінні нових лексичних одиниць (визначень, термінів) та їх засвоєнні; <p>ускладнюють формування навичок читання та письма.</p> <p>Особливості функціонування писемного мовлення призводять до:</p> <ul style="list-style-type: none"> значних труднощів під час читання та письма, що перешкоджають повноцінному розумінню прочитаного та формуванню розгорнутого письмового висловлювання; труднощів у сприйнятті, усвідомленні та закріпленні навчального матеріалу, що подається у письмовій формі; труднощів під час виконання письмових форм домашніх завдань; 	<p>навичок читання та письма в різних поєднаннях та поєднуватися з особливостями функціонування усного мовлення.</p>			<p>освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптації змісту навчання, дизайну приміщень, тощо); допоміжних засобів навчання; додатковій підтримці; присутності асистента вчителя.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

<p>Загалом особливості проявляються в особливостях функціонування усного мовлення у поєднанні з наявністю значних особливостей писемного мовлення (читання та/або письма), однак когнітивні функції відповідають віковій нормі.</p>	<p>- труднощів під час виконання письмових самостійних та контрольних робіт. Завдання, що вимагають застосування навичок читання та/або письма, призводять до уповільненого темпу під час їх виконання, підвищеної втомлюваності та швидкого виснаження дитини.</p>					
<p>Стан усного мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Наявність замін та/або неправильного вимовляння звуків. • Фонематичне сприймання та/або фонематичні уявлення, а також звуковий аналіз та синтез у зовнішньому та/або внутрішньому плані не відповідають віковій нормі. • Речення аграматичні. • Лексичний запас збіднений, не відповідає віковій нормі. • Використовує переважно прості речення, зв'язне мовлення не відповідає віковій нормі. <p>Особливості стану сформованості навички читання:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Спосіб читання переважно складами, складами та словами. • Темп читання повільний. • Читання недостатньо інтоноване, монотонне. • Читання містить помилки одного або різних типів (помилкове прогнозування закінчень та цілих слів, пропуски літер і складів, заміни та змішування літер, які позначають фонетично близькі звуки, заміни та змішування літер, які 	<p>Особливості функціонування усного мовлення призводять до:</p> <ul style="list-style-type: none"> - труднощів у розумінні усних висловлювань (особливо складних розгорнутих речень) та формуванні власних; - труднощів у розумінні складних логіко-граматичних конструкцій; - труднощів у виконанні багатоетапних усних словесних інструкцій; - труднощів у діалогічному та монологічному мовленні; 	<p><i>Труднощі III ступеня прояву</i></p> <p>Наявність виражених особливостей функціонування писемного мовлення, які можуть бути притаманні стану сформованості навичок читання та письма в різних поєднаннях, поєднуватися з особливостями функціонування усного мовлення та особливостями словесних функціонування, спричиненого останнім.</p>	<p>Навчальні труднощі у поєднанні з функціональними (мовленнєвими)</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні знань, зокрема предметів суспільно-гуманітарного та природничо-математичного циклів.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій змісту навчання, дизайну приміщень, тощо); допоміжних засобах навчання;</p>	<p>Третій</p>

<p>позначають звуки, близькі за артикуляцією (місцем та способом творення), заміни графічно схожих літер, додавання зайвих літер та складів, перестановки, недочитування, злиття або роз'єднання слів, спотворення, перекручування звуко-складової структури).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Розуміння прочитаного неповне (переказ із порушеною послідовністю подій), труднощі у формуванні умовисювків. <p>Особливості стану сформованості навички письма:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Письмо містить помилки одного або різних типів: <i>графічні</i> (заміни, пропуски, перестановки, додавання зайвих літер, неправильне прогнозування тощо), <i>орфографічні</i> (недостатньо сформоване вміння застосовувати орфограми на практичному рівні під час різних видів письма, недостатнє знання та/або розуміння відповідних правил), <i>пунктуаційні</i>. • Висловлення думок письмово може мати певні особливості, які проявляються у використанні простих речень. <p>Загалом особливості проявляються у наявності виражених особливостей писемного мовлення (читання та/або письма), функціонування усіх ланок усного мовлення, а також когнітивних функцій (сприймання, уваги, пам'яті, уяви, розумових операцій), які не відповідають віковій нормі.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - труднощів у розумінні нових лексичних одиниць (визначень, термінів) та їх засвоєнні; ускладнюють формування навичок читання та письма. <p>Особливості функціонування писемного мовлення призводять до:</p> <ul style="list-style-type: none"> - значних труднощів під час читання та письма, що перешкоджають повноцінному розумінню прочитаного та формуванню розгорнутого письмового висловлювання; - труднощів у сприйнятті, усвідомленні та закріпленні навчального матеріалу, що подається у письмовій формі; - труднощів під час виконання письмових форм домашніх завдань; - труднощів під час виконання письмових самостійних та контрольних робіт. 				<p>додатковій підтримці; присутності асистента вчителя.</p>	
---	---	--	--	--	---	--

	<p>Завдання, що вимагають застосування навичок читання та (або) письма, призводять до уповільненого темпу під час їх виконання, підвищеної втомлюваності та швидкого виснаження дитини.</p> <p>Особливості функціонування когнітивних функцій призводять до:</p> <ul style="list-style-type: none"> - труднощів у смислового (логічного) запам'ятовуванні матеріалу, що вивчається; - труднощів у концентрації та стійкості уваги під час навчальної діяльності; - труднощів у орієнтуванні в просторі, часі, на аркуші паперу тощо. 					
<p>Стан усного мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Фонетично чисте мовлення. • Фонематичний слух відповідає віковій нормі, диференціація (розрізнення) звуків, близьких за акустико-артикуляційними ознаками, а також аналіз та синтез на рівні різноманітних за складністю слів не викликають труднощів. • Речення граматично правильні. • Лексичний запас відповідає віковій 	<p>Особливо сильно виражені труднощі під час читання та письма, що перешкоджають розумінню прочитаного та формуванню самостійного</p>	<p><i>Труднощі IV ступеня прояву</i> Наявність початкових етапів формування писемного мовлення.</p>	<p>Навчальні труднощі</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні знань, зокрема предметів суспільно-гуманітарного</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні</p>	<p>Четвертий</p>

<p>нормі.</p> <ul style="list-style-type: none"> Використовує різні типи речень, зв'язки мовлення відповідає віковій нормі. <p>Особливості стану сформованості навички читання:</p> <ul style="list-style-type: none"> Спосіб читання буквами та складами, складами. Темп читання повільний. Читання недостатньо інтоноване, монотонне. Читання містить помилки різних типів (помилкове прогнозування закінчень та цілих слів, пропуски літер і складів, заміни та змішування літер, які позначають фонетично близькі звуки, заміни та змішування літер, звуки яких близькі за артикуляцією (місцем та способом творення), заміни графічно схожих літер, додавання зайвих літер та складів, перестановки, недочитання, злиття або роз'єднання слів, спотворення, перекручування звуко-складової структури); Розуміння прочитаного неповне (переказ із порушеною послідовністю подій), труднощі у формуванні умовисновків. <p>Особливості стану сформованості навички письма:</p> <ul style="list-style-type: none"> Письмо містить помилки різних типів: <i>графічні</i> (заміни, пропуски, перестановки, додавання зайвих літер, неправильне прогнозування тощо), <i>орфографічні</i> (недостатньо сформоване вміння застосовувати орфограми на практичному рівні під час різних видів письма, недостатнє знання та/або розуміння відповідних правил), <i>пунктуаційні</i>. Висловлення думок письмово не є можливим. <p>Загалом особливості проявляються у вигляді початкового етапу формування навичок писемного мовлення з вираженням зниженням якості, однак усне мовлення та когнітивні функції відповідають віковій нормі.</p>	<p>письмового висловлювання. Особливо сильно виражені труднощі у сприйнятті, усвідомленні та закріпленні навчального матеріалу, що подається у письмовій формі. Особливо сильно виражені труднощі під час виконання письмових форм домашніх завдань. Особливо сильно виражені труднощі під час виконання письмових самостійних та контрольних робіт. Завдання, що вимагають застосування навичок читання та/або письма, призводять до уповільненого темпу під час їх виконання, підвищеної втомлюваності та швидкого виснаження дитини.</p>			<p>та природничо-математичного циклів.</p>	<p>прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій і модифікацій змісту, оцінювання навчання, дизайну приміщень, тощо); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці; присутності асистента вчителя; присутності асистента дитини.</p>	
---	---	--	--	--	--	--

<p>Стан усного мовлення:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Наявність заміन та/або неправильного вимовляння звуків. • Фонематичне сприймання та/або фонематичні уявлення, а також звуковий аналіз та синтез у зовнішньому та/або внутрішньому плані не відповідають віковій нормі. • Речення аграматичні. • Лексичний запас збіднений, не відповідає віковій нормі. • Використовує переважно прості речення, зв'язне мовлення не відповідає віковій нормі. <p>Особливості стану сформованості навички читання:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Спосіб читання літерами та складами, складами. • Темп читання повільний. • Читання недостатньо інтоноване, монотонне. • Читання містить помилки різних типів (помилкове прогнозування закінчень та цілих слів, пропуски літер і складів, заміни та змішування літер, які позначають фонетично близькі звуки, заміни та змішування літер, звуки яких близькі за артикуляцією (місцем та способом творення), заміни графічно схожих літер, додавання зайвих літер і складів, перестановки, недочитування, злиття або роз'єднання слів, спотворення, перекручування звуко-складової структури). • Розуміння прочитаного неповне (переказ із порушеною послідовністю подій), труднощі у формуванні умовисновків. <p>Особливості стану сформованості навички письма:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Письмо містить помилки різних типів: <i>графічні</i> (заміни, пропуски, перестановки, додавання зайвих літер, неправильне прогнозування тощо), <i>орфографічні</i> (недостатньо сформоване вміння застосовувати орфограми на практичному рівні під час різних видів письма, 	<p>Особливості функціонування усного мовлення призводять до:</p> <ul style="list-style-type: none"> - труднощів у розумінні усних висловлювань (особливо складних розгорнутих речень) та формуванні власних; - труднощів у розумінні складних логіко-граматичних конструкцій; - труднощів у виконанні багатетапних словесних інструкцій; - труднощів у діалогічному та монологічному мовленні; - труднощів у розумінні нових лексичних одиниць (визначень, термінів) та їх засвоєнні; ускладнюють формування навичок читання та письма. <p>Особливості функціонування писемного мовлення призводять до:</p> <ul style="list-style-type: none"> - особливо сильно виражених труднощів під час читання та письма, 	<p><i>Труднощі IV ступеня прояву</i></p> <p>Наявність початкових етапів формування писемного мовлення у поєднанні з особливостями функціонування усного мовлення та особливостями когнітивного функціонування, спричиненого останнім.</p>	<p>Навчальні труднощі у поєднанні з функціональними (мовленнєвими)</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні знань, зокрема предметів суспільно-гуманітарного та природничо-математичного циклів.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій і модифікацій змісту, оцінювання навчання, дизайну приміщень, тощо); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці; присутності асистента вчителя; присутності асистента дитини.</p>	<p>Четвертий</p>
--	---	---	--	---	---	------------------

<p>недостатнє знання та/або розуміння відповідних правил), <i>пунктуаційні</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Висловлення думок письмово не є можливим. <p>Загалом особливості проявляються у вигляді початкового етапу формування навичок писемного мовлення з вираженим зниженням якості в поєднанні з особливостями функціонування всіх ланок усного мовлення, а також когнітивних функцій (сприймання, уваги, пам'яті, уяви, розумових операцій), які не відповідають віковій нормі.</p>	<p>що перешкоджають розумінню прочитаного та формуванню самостійного письмового висловлювання;</p> <ul style="list-style-type: none"> - особливо сильно виражених труднощів у сприйнятті, усвідомленні та закріпленні навчального матеріалу, що подається у письмовій формі; - особливо сильно виражених труднощів під час виконання письмових форм домашніх завдань; - особливо сильно виражених труднощів під час виконання письмових самостійних та контрольних робіт. <p>Завдання, що вимагають застосування навичок читання та/або письма, призводять до уповільненого темпу під час їх виконання, підвищеної втомлюваності та швидкого виснаження дитини.</p>					
--	--	--	--	--	--	--

	<p>Особливості функціонування когнітивних функцій призводять до:</p> <ul style="list-style-type: none"> - труднощів у смислового (логічного) запам'ятовуванні матеріалу, що вивчається; - труднощів у концентрації та стійкості уваги під час навчальної діяльності; - труднощів в орієнтуванні у просторі, часі, на аркуші паперу тощо. 					
		<p><i>Труднощі V ступеня прояву</i></p> <p>Наявність особливостей функціонування писемного мовлення різного ступеня прояву на тлі та/або в поєднанні з іншими особливостями функціонування.</p>		Створює бар'єр в успішному опануванні знань та взаємодії.	<p>Наявність потреби у:</p> <ul style="list-style-type: none"> здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій і модифікацій змісту, оцінювання навчання, дизайну приміщень, тощо); 	П'ятий

					допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці; присутності асистента вчителя; присутності асистента дитини.	
--	--	--	--	--	---	--

ФУНКЦІОНАЛЬНІ ЗОРОВІ ФУНКЦІЇ

Особистісні зміни не виникають безпосередньо під впливом порушення якоїсь конкретної функції, тому що самі функції безособові. Особистість не зводиться до своїх природних передумов, у тому числі до окремих функцій. Особистість формується в процесі включення людини в систему суспільних відносин. Та або інша патологія ускладнює насамперед процес вrostання в цю систему, змінює характер відносин у ній як вибіркового зв'язку людини зі світом і, зокрема, зі світом культури. І тільки через порушення цих зв'язків, тобто опосередковано, недоліки окремої функції здатні вплинути на процес формування особистості.

Порушення розвитку дитини – це складна

біопсихосоціальна проблема, зумовлена зміною функціонування всіх рівнів її особистісної організації. Особистісний розвиток дітей з психофізичними порушеннями відбувається в умовах поліфакторної (зорової, соціальної, емоційної і т. д.) депривації, що суттєво ускладнює задоволення актуальних потреб дитини та призводить до дефіциту особистісного досвіду (сенсорного, соціального й емоційного), зумовлюючи в подальшому виникнення фрустрації, яка виражається в характерних переживаннях і поведінці.

Психологічні (особистісні) деформації, до яких призводить депривація, за своєю глибиною й наслідками нічим не поступаються, а часом і перевершують ті фізіологічні аномалії, які є прямим наслідком хвороби або травми.

Крім того, часто такі школярі перебувають у несприятливих життєвих обставинах, які, окрім наявної поліфакторної депривації, характеризуються всіма трьома типами кризових ситуацій: віковою кризою, зміною системи міжособистісних стосунків (якщо раніше вона включала переважно батьків, то відтепер – інших дорослих та однолітків з типовим розвитком) та різкою зміною звичного способу життя.

Дитина з порушеннями зорової функції часто не здатна адекватно сприймати та оперативно опрацьовувати надзвичайно насичений потік нової інформації, що проявляється в імпульсивному реагуванні, у поверховому сприйманні інформації та її аналізі.

У дітей із порушеннями зору формування і розпізнавання образів ускладнюється обмеженою інформацією, що, відповідно, потребує певного рівня розвитку інших когнітивних процесів, які забезпечують пошук істотних ознак та оволодіння стратегіями розпізнавання образів.

Труднощі у навчанні усвідомлюються дітьми в основному через ставлення вчителя до них. Гостро переживаючи їх, дитина може зневіритися у власних силах і здібностях, у неї виникає невпевненість, бажання уникнути негативного емоційного напруження, пов'язаного з навчанням.

Особливості особистості дітей з порушеннями зорової функції лише побічно пов'язані з порушеннями зору і більшою мірою є наслідками соціальними. Тобто у формуванні основних властивостей особистості на перший план виходять саме соціальні чинники. У багатьох сучасних дослідженнях акцентується увага на тому, що провідним психологічним чинником соціальної адаптації особистості виступає її адаптаційний потенціал.

Особливості функціонування зорової функції	Освітні труднощі	Критерії визначення ступеня труднощів	Категорії освітніх труднощів	Освітні бар'єри	Потреби у наданні підтримки	Рівень підтримки
<p>Особливості зорової уваги (швидка втомлюваність, несформований вектор зорового сприймання)</p> <p>Особливості перебігу читання, письма (присутність помилок у читацькій і писемній продукції)</p> <p>Перевантаження ока при роботі на близькій відстані (швидка втомлюваність, неправильна постава)</p> <p>Особливості використання набутих візуальних образів (дефіцит, невідповідність)</p> <p>Особливості самоорганізації, пов'язані з індивідуальними особливостями зорового сприймання</p> <p>Особливості навчальної діяльності, пов'язані з темпом та рівнем працездатності</p>	<p>Уповільнене засвоєння навчального візуального матеріалу, зниження працездатності в роботі з візуальною інформацією.</p> <p>Швидка втомлюваність при роботі з візуальною інформацією.</p>	<p><i>Труднощі I ступеня прояву</i></p> <p>Наявність незначних (поодиноких) особливостей сприйняття, засвоєння та відтворення візуального матеріалу можуть бути притаманні дитині як окремо, так і в різних поєднаннях.</p>	<p>Функціональні (зорові) труднощі</p>	<p>Не створює бар'єру для успішного опанування знань.</p>	<p>Підтримка шкільного психолога</p> <p>Індивідуальний підхід у рамках спільного навчального підходу</p> <p>Консультація профільних медичних фахівців</p>	<p>Перший</p>
<p>Неможливість сприймання при слабкому освітленні, сповільнене сприймання</p> <p>Складно розрізнити світлі об'єкти на світлому тлі.</p> <p>Має особливості впізнання предметів.</p> <p>Особливості збереження зображення у фокусі</p> <p>Особливості зорового сприймання облич, об'єктів приміщення, кольору, форм, фігур, літер</p>	<p>Швидка втомлюваність при роботі з візуальною інформацією.</p> <p>Труднощі під час читання та письма що перешкоджають повноцінному розумінню інформації на уроці.</p>	<p><i>Труднощі II ступеня прояву</i></p> <p>Наявність індивідуальних особливостей сприйняття, засвоєння та відтворення візуального матеріалу.</p>	<p>Функціональні (зорові) труднощі</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні знань.</p>	<p>Наявність потреби у здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ.</p> <p>Можлива необхідність психолого-</p>	<p>Другий</p>

<p>Поступова втрата центрального зору</p> <p>Особливості в ідентифікації зображень, у розрізненні світлих предметів на темному тлі, що викликає труднощі читання тексту на дошці або сторінці.</p>	<p>Труднощі під час виконання письмових форм домашніх завдань.</p> <p>Труднощі при сприйманні інформації з дошки і на відстані.</p> <p>Труднощі під час сприймання відео та презентацій.</p> <p>Труднощі під час виконання письмових самостійних та контрольних робіт.</p> <p>Завдання, що вимагають роботи з візуальною інформацією, призводять до уповільненого темпу під час їх виконання, підвищеної втомлюваності та швидкого виснаження дитини.</p>	<p>Наявність індивідуальних особливостей функціонування тих видів діяльності, які відбуваються під контролем зорового аналізатора.</p>			<p>педагогічного діагностування і надання порад вчителю та шкільному психологу.</p> <p>Психолого-педагогічний супровід батьків щодо навчання та корекційно-розвиткових занять.</p> <p>Можлива необхідність у створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану, дизайну приміщень тощо).</p>	
<p>Часткове функціонування зорових аналізаторів, порушення візуального сприймання. Особливості сприймання на далекій відстані, при поганому освітленні.</p> <p>Ускладнене сприймання об'єктів на близькій</p>	<p>Наявність особливостей сприйняття, засвоєння та відтворення візуального</p>	<p><i>Труднощі III ступеня прояв</i></p> <p>Наявність значних особливостей функціонування тих видів діяльності, які</p>	<p>Функціональні (зорові) труднощі</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні знань.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки</p>	<p>Третій</p>

<p>відстані, дрібних предметів чи деталей</p> <p>Не може сфокусувати погляд на об'єкті, порушений бінокулярний зір, зниження просторового синтезу та цілісності сприймання, сповільнене сприймання, ускладнене сприймання об'єктів, що рухаються.</p> <p>Різна гострота зору на очах</p> <p>Використання одного ока (яке краще бачить) замість обох. Порушення бінокулярності зору, що зумовлює труднощі при письмі та читанні.</p> <p>Зниження периферичного та сутінкового зору. При зниженні освітлення фактично втрачає можливість бачити. Виникають труднощі з мобільністю, сприйманням простору та читанням текстів на дошці або в книзі.</p>	<p>матеріалу.</p> <p>Швидка втомлюваність при роботі з візуальною інформацією.</p> <p>Труднощі під час читання та письма, що перешкоджають повноцінному розумінню інформації на уроці.</p> <p>Деяку візуальну інформацію не сприймає взагалі.</p> <p>Значні труднощі під час виконання письмових форм домашніх завдань.</p> <p>Значні труднощі при сприйманні інформації з дошки та на відстані.</p> <p>Значні труднощі під час сприйманні відео та презентацій.</p> <p>Значні труднощі під час виконання письмових самостійних та контрольних робіт.</p> <p>Завдання, що вимагають роботи з</p>	<p>відбуваються під контролем зорового аналізатора. Часткова відсутність здатності до опанування візуального матеріалу.</p>			<p>розвитку дитини в ІРЦ;</p> <p>створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій змісту навчання, дизайну приміщень тощо);</p> <p>допоміжних засобах навчання;</p> <p>додатковій підтримці;</p> <p>присутності асистента вчителя.</p> <p>Можлива потреба в консультаціях корекційного педагога, спеціального психолога, фахівця з орієнтування та мобільності або інших фахівців за потреби.</p> <p>Необхідність суворого дотримання порад лікаря щодо збереження</p>	
---	--	---	--	--	--	--

	<p>візуальною інформацією, призводять до повільного темпу під час їх виконання, високої втомлюваності та швидкого виснаження дитини.</p>				<p>здоров'я.</p> <p>Можлива потреба у спеціальній наочності, зошитах зі спеціальним лінуванням, індивідуальних освітлювальних приладах, лупах та інших тифлоприладах.</p> <p>Необхідність витратити більше часу на виконання завдань, які містять візуальний компонент: читання, списування, робота в зошиті, з роздатковим матеріалом та ін.</p> <p>Можлива потреба в індивідуальному темпі навчання.</p> <p>Необхідність адаптації навчальної програми.</p> <p>Можлива потреба в корекційно-розвиткових заняттях.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

<p>Однобічна або двобічна сліпота з наявністю незначних (поодиноких) особливостей функціонування як окремо, так і в різних поєднаннях, можуть створювати бар'єри в успішному опануванні знань.</p> <p>Значне зниження гостроти зору і «затуманення» або виключення частини зорового сприймання, особливо в яскравому світлі.</p> <p>Ускладнене розрізнення кольорів. Значне звуження полів зору.</p>	<p>Неможливість сприйняття візуальної інформації.</p> <p>Обмежені можливості в орієнтуванні у візуальній інформації.</p> <p>Несприйняття візуальної інформації на відстані.</p> <p>Порушення сприйняття та засвоєння.</p> <p>Повільний темп під час виконання завдань, висока втомлюваність та швидке виснаження дитини.</p> <p>Труднощі в орієнтуванні в мікро- та макропросторі.</p> <p>Труднощі у взаємодії з навчальним колективом.</p>	<p><i>Труднощі IV ступеня прояву</i></p> <p>Значні особливості функціонування тих видів діяльності, які мали відбуватися під контролем зорового аналізатора, але відбуваються шляхом діяльності збережених сенсорних систем, що призводить до особливостей функціонування окремих ланок когнітивної сфери.</p>	<p>Функціональні (зорові) труднощі в поєднанні з навчальними</p>	<p>Створює бар'єри в опануванні знань, включенні в колектив однолітків та орієнтуванні в освітньому просторі.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРІІ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій і модифікацій організації, змісту, оцінювання навчання, дизайну приміщень тощо); допоміжних засобах навчання;</p> <p>додатковій підтримці;</p> <p>присутності асистента вчителя;</p> <p>присутності асистента дитини.</p> <p>Необхідність психолого-педагогічного діагностування і</p>	<p>Четвертий</p>
--	---	--	--	---	--	------------------

					<p>надання порад вчителю та шкільному психологу.</p> <p>Потреба в консультаціях корекційного педагога, спеціального психолога, фахівця з орієнтування та мобільності або інших фахівців за потреби.</p> <p>Необхідність спеціальної наочності: підручників, роздаткового матеріалу, іншої наочності.</p> <p>Потреба у спеціальних технічних засобах навчання.</p> <p>Потреба в корекційно-розвиткових заняттях.</p>	
<p><i>Однобічна сліпота в поєднанні з іншими особливостями функціонування</i></p> <p><i>Двобічна сліпота в поєднанні з іншими</i></p>	<p>Неможливість сприйняття візуальної інформації.</p> <p>Індивідуальні</p>	<p><i>Труднощі V ступеня прояву</i></p> <p>Значні особливості функціонування тих</p>	<p>Функціональні (зорові) труднощі в поєднанні з</p>	<p>Створює бар'єр в опануванні знань, включенні в колектив однолітків та</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-</p>	<p>П'ятий</p>

<p><i>особливостями функціонування</i></p>	<p>особливості в орієнтуванні у візуальній інформації, що поєднуються з іншими психофізичними порушеннями.</p> <p>Несприйняття візуальної інформації на відстані.</p> <p>Порушення сприйняття та засвоєння інформації різних модальностей.</p> <p>Повільний темп під час виконання завдань, висока втомлюваність та швидке виснаження дитини.</p> <p>Труднощі в орієнтуванні в мікро- та макропросторі.</p> <p>Труднощі у взаємодії з навчальним колективом.</p>	<p>видів діяльності, які мали відбуватися під контролем зорового аналізатора та в поєднанні з іншими психофізичними порушеннями, але відбуваються шляхом діяльності збережених сенсорних систем, що призводить до особливостей функціонування когнітивної сфери.</p>	<p>навчальними</p>	<p>орієнтуванні в освітньому просторі.</p>	<p>педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ;</p> <p>створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій і модифікацій організації, змісту, оцінювання навчання, дизайну приміщень тощо);</p> <p>допоміжних засобах навчання;</p> <p>додатковій підтримці;</p> <p>присутності асистента вчителя;</p> <p>присутності асистента дитини.</p> <p>Необхідність суворого дотримання порад лікаря щодо збереження здоров'я.</p> <p>Необхідність психолого-</p>	
--	--	--	--------------------	--	--	--

					<p>педагогічного діагностування і надання порад вчителю та шкільному психологу.</p> <p>Необхідність постійної підтримки профільних фахівців: корекційного педагога, тифлопедагога, спеціального психолога, фахівця з орієнтування та мобільності, ерготерапевта або інших.</p> <p>Необхідність спеціальної наочності: підручників, роздаткового матеріалу, іншої наочності.</p> <p>Потреба у спеціальних технічних засобах навчання.</p> <p>Потреба в корекційно-розвиткових заняттях.</p>	
--	--	--	--	--	--	--

НАВЧАЛЬНІ ТРУДНОЦІ

Навчальна діяльність – це особлива форма соціальної активності, вид діяльності, спрямований на засвоєння дітьми, підлітками та юнаками теоретичних знань, умінь і навичок у сфері мистецтва, права, науки тощо. Здійснюється вона під керівництвом вчителя.

Навчальна діяльність здобувача освіти є пізнавальною діяльністю, оскільки вона спрямована на зміну його власного досвіду.

Навчальна діяльність є специфічним видом діяльності через те, що в ній учень виступає як суб'єкт діяльності, тобто між навчанням і розвитком дитини існує взаємний зв'язок. Характер і динаміка цього взаємозв'язку залежать від того, як формується і протікає навчання, чого і як навчаються школярі, наскільки навчання спрямовано на розвиток. Навчання дає змогу перебудувати всю систему свідомості дитини, яка структурується механізмами психічних процесів. Для кожного вікового періоду є домінуюча функція (наприклад, у структурі

свідомості сприймання посідає провідне місце в ранньому віці, пам'ять – у дошкільному, мислення – у молодшому шкільному), а решта функцій розвиваються під впливом цієї домінуючої. Розвиток психічних функцій сприяє перебудові структури свідомості, що зумовлюється рівнем розвитку узагальнень, і є показником психічного розвитку дитини.

Навчальна діяльність традиційно розглядається як діяльність переважно інтелектуальна. В інтелектуальному акті виділяють такі етапи: мотив, план (задум, програму дій), виконання і контроль. У навчальній діяльності провідним мотивом виступає пізнавальний інтерес або психічний розвиток дитини.

Мотивація є одним із важливих компонентів цієї діяльності. Вона є джерелом активності суб'єкта. Загалом мотиваційна сфера учня визначається характером самої навчальної діяльності, розлогістю та зрілістю її структури, сформованістю її компонентів (навчального завдання, навчальних дій, дій контролю та самоконтролю).

Навчальне завдання є формою вираження несвідомого, тобто чинником, що зумовлює пізнання. У процесі навчання широко використовуються пізнавальні завдання, специфічність яких полягає в тому, що вони сприяють розширенню та уточненню кола знань учня, засвоєнню ґрунтовної інформації тощо.

Морфологічною одиницею навчальної діяльності учнів є навчальні дії. Людська діяльність не існує інакше, як у формі дій або цілих дій, а діяльність провадиться завдяки сукупності дій, підпорядкованих окремим цілям. Тобто будь-яка, в тому числі навчальна діяльність, складається з дій і без них не існує, хоча дії можуть існувати без діяльності. Втім, слід мати на увазі, що навчальні дії не утворюються самі собою. Учителю має керувати цим процесом, щоб кожна дія для учня була предметом засвоєння і контролю.

Велику роль у навчальній діяльності учнів відіграють дії контролю і самоконтролю. Значущість цих дій у структурі навчальної діяльності пояснюється тим, що процес їх формування у

суб'єкта навчання розкриває внутрішній механізм переходу зовнішнього у внутрішнє. У цих компонентах фокусується зв'язок діяльнісного та особистісного, бо саме ці дії виникають процесуально і перетворюються на особистісну, суб'єктну якість, властивість особистості.

Динаміка навчальної діяльності

Дитина до вступу в перший клас має пройти «єдипову» стадію (вичерпати повну прив'язаність до батьків) і вступити в латентну фазу, пов'язану з появою предметних інтересів до світу за межами родини, що супроводжується потребою самостійно досліджувати навколишній світ.

Насправді ж дуже часто, приходячи до школи, дитина ще не має особистої автономії, хоча інтелектуально буває добре розвиненою. Звідси – страх залишитися «без мами», тривожність і низька адаптованість до школи. У цьому випадку дитина бачить у вчителів ту особу, яка заміняє матір, любові якої вона повинна домогтись. Так народжується навчальна поведінка, тобто дитина хоче стати не стільки зна-

ючою, скільки улюбленою. Надалі, якщо передавати дитині елементи навчальної діяльності (контроль, пошук способів рішення та оцінки), можна зберегти інтерес до шкільних занять. У протилежному випадку пізнавальна мотивація падатиме, коли прихильність до значущої фігури зменшується і з'являється багато педагогів.

Таким чином, легкість підміни навчальної діяльності навчальною поведінкою зумовлена тим, що навчальна діяльність у початковій школі комунікативна (спрямована на завоювання любові вчителя).

У молодшому шкільному віці ця діяльність є провідною, тобто її виконання визначає виникнення і формування основних психологічних новацій дитини на цьому етапі її особистісного розвитку.

Мислення дитини у школі розвивається завдяки навчальній діяльності. Першокласник одразу не може опанувати всі елементи навчальної діяльності. Спочатку за ним закріплюється лише ланка виконання, а встановлення мети, вибір дії, здійснення

контролю та оцінки закріплено за вчителем. У міру розширення навчальних можливостей та зміни мотивації дитина починає засвоювати інші елементи навчальної діяльності. Якщо дорослі йдуть у цьому їй назустріч, інтерес до навчання зберігається, якщо ні – дитина або внутрішньо «відходить» від школи, щоб організувати цілісну діяльність за її межами, або заміщує навчальну діяльність навчальною поведінкою, тобто пристосовується до вчителів і конкретної навчальної ситуації, а власне пізнання навчальної інформації перебуває на другому плані.

У підлітковому віці навчальна діяльність залишається провідним видом діяльності, проте вона зазнає значних змін, відбувається подальша її перебудова, що зумовлено зростанням самостійності дитини. Навчальній діяльності підлітка властиві вибіркова готовність, підвищена сприйнятливність до навчання.

Якщо в умовах школи дитині у «повне володіння» поступово передаються елементи навчальної діяльності, то до 8-9-го класу вона може опанувати чотири елементи: виконання, контроль,

спосіб та оцінку. Цілі навчання формуються, як правило, трохи пізніше, у 10-11-му класі, коли школяр усвідомлює, навіщо йому потрібні ті чи інші предмети.

Сформованою є така навчальна діяльність, коли учні на підставі навчальних (пізнавальних) мотивів можуть самостійно визначати навчальні завдання, обирати раціональні прийоми та способи виконання навчальних дій, контролювати та оцінювати свою роботу.

Педагогічна практика показує, що навчання учнів з особливими освітніми потребами залежить від їхніх індивідуальних відмінностей в науковості, від схильностей, загальних і спеціальних здібностей, психічного та фізичного розвитку тощо. На кожному етапі навчання у цих учнів спостерігаються відмінності в темпі та якості засвоєння шкільного матеріалу, у виробленні необхідних для нього дій, операцій, узагальнених прийомів розумової діяльності, у перенесенні їх на виконання нових навчальних і практичних завдань. Внаслідок цього подібне за своїм змістом і методами навчання має

різні наслідки для розвитку різних учнів.

Визначення прояву навчальних труднощів, освітніх бар'єрів, відповідних рівнів підтримки таких учнів необхідне для того, щоб підвищити вплив навчальної діяльності на їх розвиток.

Нижче пропонуємо структуровану характеристику критеріїв визначення навчальних труднощів відповідно до кожного ступеня прояву.

Перший ступінь прояву поодиноких незначних труднощів: наявність **незначних, поодиноких** особливостей освітніх труднощів, які можуть бути присутні в різних поєднаннях і подолання яких можливе на рівні закладу освіти.

Другий ступінь прояву труднощів (легкого ступеня): наявність незначного зниження пізнавальної діяльності та самостійної продуктивності, які можуть бути присутні в різних поєднаннях, створювати бар'єр в успішному опануванні знань, потребують здійснення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку

дитини в ІРЦ та подальших рекомендацій щодо організації освітнього процесу.

Третій ступінь прояву труднощів (помірного ступеня): наявність виражених особливостей навчальної діяльності, які можуть бути присутні в різних поєднаннях, спричинювати особливості когнітивного, емоційно-вольового функціонування, створювати бар'єр в успішному опануванні знань; є потреба у здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ та в подальших рекомендаціях щодо організації освітнього процесу.

Четвертий ступінь прояву труднощів (тяжкого ступеня): наявність значного зниження пізнавальної діяльності, активності та продуктивності, які можуть бути присутні в різних поєднаннях, спричинювати особливості когнітивного, емоційно-вольового функціонування, створюють бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії; є потреба у здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ та в подальших рекомендаціях щодо організації

освітнього процесу.

П'ятий ступінь прояву труднощів (найтяжчого ступеня): наявність глибокої своєрідності особливостей пізнавальної діяльності, активності та продуктивності в поєднанні з іншими особливостями функціонування, що створює суттєвий бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії; є потреба у здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ та в подальших рекомендаціях щодо організації освітнього процесу.

Особливості навчальної діяльності	Освітні труднощі	Критерії визначення ступеня труднощів	Категорії освітніх труднощів	Освітні бар'єри	Потреби у наданні підтримки	Рівень підтримки
<p>Розвиток психічних процесів відповідає віку, спостерігаються нерівномірні прояви пізнавальної активності та продуктивності, а також нестійке прагнення до одержання нової інформації.</p> <p>Наявні неухильність, розгальмованість, гіперактивність, імпульсивність.</p> <p>Має тимчасові, непостійні, короткотривалі, ситуативні, незначні порушення пам'яті, уваги, мислення.</p> <p>Обсяг знань відповідає віку.</p> <p>Навчальна (пізнавальна) мотивація:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Недостатньо повне усвідомлення поставлених завдань, спричинене наявністю неухильності, розгальмованості, гіперактивності, імпульсивності. - Незначна залежність від зовнішніх обставин та оцінок. <p>Навчальні завдання:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Недостатній рівень таких якостей уваги, як обсяг, концентрація та стійкість. - Опановує знання, відчуває труднощі в опануванні різних способів їх отримання. <p>Навчальні дії:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Схильність розв'язувати коло завдань середньої складності без намагання поліпшити власні досягнення і здібності. <p>Контроль та самоконтроль навчальної діяльності:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Здатність реально оцінювати поставлені цілі сформована. - Нестійке бажання активізувати свої освітні можливості. - Можливий дитячий негативізм. 	<p>Незначні труднощі у формуванні навчальної діяльності, засвоєнні програмного матеріалу, невміння систематично працювати, незначні проблеми в розпізнаванні й написанні літер, швидка втомлюваність, недисциплінованість тощо, що не перешкоджає опануванню навчального матеріалу.</p>	<p><i>Труднощі I ступеня прояву</i></p> <p>Наявність незначних (поодиноких) особливостей навчальної діяльності, які можуть бути притаманні дитині як окремо, так і в різних поєднаннях труднощів.</p>	<p>Навчальні труднощі</p>	<p>Не створює бар'єрів для успішного навчання/взаємодії.</p>	<p>Наявність потреби в наданні психологічного-педагогічного супроводу, індивідуального/ диференційованого підходу щодо опрацювання/засвоєння навчального матеріалу. Регулярні консультації педагогічних працівників з іншими працівниками та оцінювання вибраних методів навчання. Забезпечення допоміжними засобами навчання (за потреби).</p>	<p>Перший</p>
<p>У дитини спостерігається незначне зниження пізнавальної діяльності та самостійної продуктивності. Наявна пасивність у пошуку шляхів розв'язку задач, в успішності та відвідуванні занять, у прагненні до виконання</p>	<p>Помітні труднощі в навчальній діяльності та продуктивності: пропуски літер у письмових роботах,</p>	<p><i>Труднощі II ступеня прояву</i></p> <p>Наявність незначного зниження</p>	<p>Навчальні труднощі</p>	<p>Створює бар'єр для успішного навчання/взаємодії.</p>	<p>Наявність потреби у здійсненні комплексної психолого-</p>	<p>Другий</p>

<p>завдань підвищеної складності.</p> <p>Має незначні порушення пам'яті, уваги, мислення, вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки тощо.</p> <p>Обсяг знань не достатній відповідно до віку. Активно приймає допомогу.</p> <p>Навчальна (пізнавальна) мотивація:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Мотиваційна незрілість, відсутність шкільної мотивації. - Поверхове сприймання/усвідомлення поставлених завдань. - Поверхове розуміння особистісно-розвивального значення навчання, потреби в розвитку світогляду і розуміння навколишнього світу. - Залежність від зовнішніх обставин та оцінок. <p>Навчальні завдання:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Опановує знання на низькому рівні, відчуває труднощі в опануванні різних способів їх отримання. - Має труднощі у формуванні прийомів навчальної діяльності. <p>Навчальні дії:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Схильність розв'язувати коло завдань середньої складності без намагання поліпшити власні досягнення і здібності. <p>Контроль та самоконтроль навчальної діяльності:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Здатність реально оцінювати поставлені цілі сформована поверхово, неадекватно. 	<p>велика кількість орфографічних помилок, проблеми при переказі тексту, опису серії малюнків та при розв'язку математичних завдань, обмежений словниковий запас; розуміє і дотримується елементарних причинно-наслідкових зв'язків, присутні неухайність, несамостійність, непосидючість/пасивність тощо.</p>	<p>пізнавальної діяльності та самостійної продуктивності, які можуть бути притаманні дитині як окремо, так і в різних поєднаннях труднощів.</p>			<p>педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ;</p> <p>організації освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану), адаптації змісту навчання; допоміжних засобах; додатковій підтримці (наданні психологічного, логопедичного супроводу) тощо; присутності асистента вчителя.</p> <p>Забезпечення допоміжними засобами навчання, додатковою підтримкою відповідно до потреб і можливостей.</p>	
<p>У дитини спостерігається значне зниження пізнавальної діяльності, активності та продуктивності, сформовані прийоми навчальної</p>	<p>Має стійкі, виражені труднощі в оволодінні</p>	<p><i>Трудиності III ступеня прояву</i></p>	<p>Навчальні труднощі</p>	<p>Створює бар'єр для успішного</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні</p>	<p>Третій</p>

<p>діяльності не відповідають віку. Найважче нездатність у пошуку шляхів розв'язку задач, в успішності та відвідуванні занять, у прагненні до виконання завдань підвищеної складності.</p> <p>Бідність і вузькість мотивів, не сформовано вміння ставити цілі, долати труднощі, відсутнє вміння виконувати дію за розгорнутою інструкцією дорослого, відсутня орієнтація на пошук різних способів дій.</p> <p>Активно приймає допомогу.</p> <p>Навчальна (пізнавальна) мотивація:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Інтерес до отримання знань, допитливість, прагнення до розвитку пізнавальних здібностей, отримання задоволення від інтелектуальної діяльності є поверховими/несстійкими. - Недостатньо повне усвідомлення поставлених завдань. - Байдужість до зовнішніх обставин та оцінок. <p>Навчальні завдання:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Опанування знань відбувається за активної підтримки, відчуває труднощі в опануванні різних способів їх отримання. - Недостатнє розуміння граматичних конструкцій, несформованість уміння орієнтуватися на систему ознак, низький рівень розвитку образного мислення тощо. - Має стійкі труднощі у формуванні прийомів навчальної діяльності. <p>Навчальні дії:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Відсутність бажання поліпшити власні досягнення і здібності. - Несформованість уміння планувати свої дії, слабкий розвиток логічного запам'ятовування, низький рівень мовного розвитку, низький рівень розвитку логічних операцій (аналізу, узагальнення, систематизації) тощо. <p>Контроль та самоконтроль навчальної діяльності:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Здатність реально оцінювати поставлені цілі сформована поверхово/неадекватно. - Відсутній потенціал самостійно активізувати свої можливості. 	<p>програмовим матеріалом, не проявляє самостійного інтересу до процесів та явищ, що відбуваються у природі та соціумі, важко засвоює математичні знання, має труднощі зі встановленням причинно-наслідкових зв'язків, має труднощі в орієнтуванні в зошиті, підручнику тощо, застосовує знання, вміння й навички в аналогічних та, зі значною допомогою педагога – в частково змінених умовах, до самостійної діяльності здатна в обмеженому обсязі.</p>	<p>Нааявність виражених особливостей пізнавальної діяльності, активності та продуктивності, які можуть бути притаманні дитині в різних поєднаннях.</p>		<p>навчання/взаємодії.</p>	<p>комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; організації освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану), адаптації/модифікації змісту навчання; забезпеченні дитини додатковою підтримкою відповідно до потреб і можливостей (надання психологічного, логопедичного супроводу), допоміжними засобами навчання; присутності асистента вчителя.</p>	
--	---	--	--	----------------------------	---	--

<p>У дитини спостерігається значне зниження пізнавальної діяльності, активності та продуктивності, сформовані прийоми навчальної діяльності не відповідають віку, домінантна мотивація навчання – ігрова.</p> <p>Сформовані знання мають поверховий/фрагментарний характер. Знання вміння використовуються механічно. Діяльність під безпосереднім контролем і з <i>допомогою педагога</i>.</p> <p>Навчальна (пізнавальна) мотивація:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Недостатньо повне усвідомлення поставлених завдань. - Інтерес до отримання знань, допитливість, прагнення до розвитку пізнавальних здібностей, отримання задоволення від інтелектуальної діяльності відсутні. - Байдужість до зовнішніх обставин та оцінок. <p>Навчальні завдання:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Нездатність самостійно виконувати завдання. - Труднощі в опануванні різних способів отримання знань. - Постійний контроль, підтримка та супровід. <p>Навчальні дії:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Фрагментарно, неточно відтворює окремі елементи, ознаки об'єкта вивчення; з допомогою вчителя виконує окремі дії, елементарні завдання. <p>Контроль та самоконтроль навчальної діяльності:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Здатність реально оцінювати поставлені цілі не сформована. - Потребує контролю, допомоги та стимулювання з боку вчителя. 	<p>Має стійкі, виражені труднощі в оволодінні програмовим матеріалом, не цікавиться і не ставить запитань дорослим стосовно процесів та явищ, які відбуваються у природі та соціумі, має фрагментарні знання, які періодично, зі значною допомогою педагога, застосовує у практичній діяльності. Не здатна застосувати знання в аналогічних умовах, потребує безпосереднього контролю і <i>допомоги педагога</i>.</p>	<p><i>Труднощі IV ступеня прояву</i></p> <p>Наявність значного зниження пізнавальної діяльності, активності та продуктивності, які можуть бути притаманні дитині у різних поєднаннях труднощів.</p>	<p>Навчальні труднощі</p>	<p>Створює бар'єр для успішного навчання/взаємодії.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРІЦ; організації освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану); модифікації змісту навчання; допоміжних засобах; додатковій підтримці (наданні психологічного, логопедичного супроводу) тощо; присутності асистента вчителя, асистента дитини (за потреби).</p>	<p>Четвертий</p>
<p>У дитини спостерігається значне зниження пізнавальної діяльності, активності та продуктивності, не сформована навчальна діяльність, домінантною є предметно-практична діяльність.</p> <p>Сформовані знання мають фрагментарний характер. Знання та вміння використовуються механічно, за зразком. Потребує повної підтримки та супроводу з боку педагога.</p>	<p>Має стійкі, виражені труднощі в оволодінні програмовим матеріалом, знання не стійкі, фрагментарні, виконання завдань шаблонне. Активності та</p>	<p><i>Труднощі V ступеня прояву</i></p> <p>Наявність глибокої своєрідності особливостей пізнавальної діяльності, активності та продуктивності, які</p>	<p>Навчальні труднощі</p>	<p>Створює бар'єри, що перешкоджають успішному функціонуванню (навчання/взаємодії) в закладі освіти.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРІЦ; організації</p>	<p>П'ятий</p>

<p>Навчальна (пізнавальна) мотивація:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Мотивація до навчання відсутня. - Неусвідомлення поставлених завдань. - Інтерес до отримання знань, допитливість, прагнення до розвитку пізнавальних здібностей, отримання задоволення від інтелектуальної діяльності відсутні. - Байдушність до зовнішніх обставин та оцінок. <p>Навчальні завдання:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Опановує знання, відчуває труднощі в опануванні різних способів їх отримання. <p>Навчальні дії:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Виконання навчальних дій лише за зразком та з допомогою. <p>Контроль та самоконтроль навчальної діяльності:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Відсутня здатність контролювати та оцінювати власну діяльність, активізувати свої можливості. 	<p>зацікавленості в підтриманні розмови не виявляє. Не здатна побудувати монологічне звернення, підтримувати діалог. Володіє елементарними уміннями на рівні копіювання зразка способу дій. Потребує постійного стимулювання діяльності.</p>	<p>можуть бути притаманні дитині у різних поєднаннях труднощів.</p>			<p>освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану), модифікації змісту навчання; допоміжних засобах; додатковій підтримці (наданні психологічного, логопедичного супроводу); присутності асистента вчителя; присутності асистента дитини.</p>	
--	--	---	--	--	---	--

ФІЗИЧНІ ТРУДНОЩІ

Виявлення фізичних труднощів у дітей є індикатором переведення певних особливостей фізичного розвитку до статусу особливих освітніх потреб у наданні освітніх послуг закладом освіти та пристосуванні освітнього середовища до стану психофізичного розвитку дитини.

Важливим є встановлення у дитини особливостей функціонування рухової (моторної) сфери, основними показниками якої є:

- стан функціонування рухових навичок та умінь;
- стан сформованості дрібної моторики.

Зазначимо, що при порушеннях функціонування рухової (моторної) сфери враховується стан великих моторних функцій, серед яких особлива увага надається функціям ходьби і сидіння (контролю тулуба), а також сформованості рухових навичок рук дитини, що відіграє важливу роль у освітньому процесі. Слід мати на увазі, що виявлені під час обстеження фізичні особливості дитини, які проявляються у вигляді певних труднощів, але не

створюють бар'єру на шляху до опанування шкільних знань (що може трапитися внаслідок адаптивних психофізичних можливостей організму дитини або сприятливих чинників навколишнього середовища, які мали вплив упродовж усього попереднього життя дитини), не набувають статусу особливих освітніх потреб і тому не потребують спеціальних налаштувань освітнього середовища.

Фізичні труднощі – це труднощі, які зумовлені особливостями психофізичного розвитку та які виявляються в обмежених можливостях дитини щодо опанування довільних видів рухової діяльності. Наявність у дітей фізичних труднощів у шкільному віці в більшості випадків призводить до виникнення труднощів в опануванні навчального матеріалу в контексті різних предметів (фізичних навичок на уроках фізичної культури, занять з ритміки, трудового навчання, образотворчого мистецтва), опануванні навичок письма, соціально-побутових навичок. Таким чином, розуміння особливостей фізичних труднощів дає змогу чітко визначити послідовність виникнення причин обмеження психофізичної життєдіяльності на шляху до опанування знань. Важливо враховувати

і той факт, що різні фізичні труднощі, притаманні одній дитині, можуть мати різний ступінь прояву. Вочевидь, правильною в такому випадку має бути стратегія визначення рівня підтримки за ступенем прояву фізичних труднощів. Це, своєю чергою, дає змогу правильно обрати шлях педагогічного впливу, уникаючи зайвих кроків у процесі моделювання освітнього простору, що становить зміст організації корекційно-розвивальних послуг у плані забезпечення фізичного розвитку дитини.

Система класифікації великих моторних функцій (Gross Motor Function Classification System, GMFCS) при рухових порушеннях базується на оцінці самостійних рухів, особлива увага надається сидінню (контролю тулуба) і ходьбі.

Відмінності між рівнями базуються на функціональних обмеженнях, необхідності в допоміжному обладнанні (ходунках, милицях, палицях, інвалідному візку), а також на якості рухів.

Особлива увага приділяється визначенню

рівня, який найкраще відповідає вмінням і характеризує труднощі моторних функцій дитини на час обстеження. Акцент робиться на повсякденній активності дитини вдома, у школі, в суспільному оточенні. Тому важливо класифікувати можливості дитини на основі її стандартної поведінки (а не максимальних можливостей) і не включати суб'єктивних прогнозів.

Необхідно класифікувати дитину за її великими моторними функціями на момент обстеження, а не судити про якість рухів чи потенційні можливості їх покращення. Опис п'яти рівнів є довільним і не ставить за мету детально описати всі аспекти функціонування моторної сфери конкретної дитини. Слід більше підкреслити функціональні можливості дітей, а не їхні обмеження.

Система класифікації функції руки у дітей (Manual Ability Classification System, MACS) спрямована на визначення того рівня функції, що найбільше відповідає типовій діяльності дитини вдома, у школі чи в колективі.

Рівень за MACS визначають на основі знань про типову щоденну поведінку дитини. Визначення рівня здійснюють не на основі спеціального тестування, а на основі розмови з людиною, яка добре знає дитину та її типову поведінку.

Визначаючи рівень функції руки, вміння дитини маніпулювати предметами оцінюють з огляду на її вік.

Система MACS спрямована на оцінювання загальної функції обох рук, а не кожної руки окремо.

Особливості функціонування рухової (моторної) сфери	Освітні труднощі	Критерії визначення ступеня труднощів	Категорії освітніх труднощів	Освітні бар'єри	Потреби у наданні підтримки	Рівень підтримки
<p>Стан функціонування рухових навичок та умінь:</p> <ul style="list-style-type: none"> Незначні труднощі під час бігу, стрибків, підскоків, виконання фізичних вправ та інших фізичних навантажень, недостатня точність і координованість рухів при збереженні схеми руху та функції самостійного сидіння (контролю тулуба), що не позначається на якості виконання вправ та фізичних активностей. 	<p>Незначні труднощі у стані моторної сфери, що загалом не перешкоджає опануванню навчального матеріалу.</p>	<p><i>Труднощі I ступеня прояву</i></p> <p>Наявність незначних (поодиноких) особливостей функціонування рухової (моторної) сфери, які можуть бути притаманні дитині як окремо, так і в різних поєднаннях.</p>	<p>Фізичні труднощі</p>	<p>Не створює бар'єрів для успішного функціонування (навчання/взаємодії/пересування) в закладі освіти.</p>	<p>Наявність потреби у створенні незначних прилаштувань освітнього середовища (наданні психологічної допомоги та індивідуального підходу щодо дозування фізичних навантажень).</p>	<p>Перший</p>
<p>Стан функціонування дрібної моторики:</p> <ul style="list-style-type: none"> Дитина легко та успішно користується предметами. В більшості випадків обмеження виявляються при виконанні завдань, що вимагають швидкості та точності. 	<p>Незначні труднощі у стані функціонування дрібної моторики (руки), що загалом не перешкоджає опануванню навчального матеріалу та не обмежує самостійності у повсякденній діяльності.</p>	<p><i>Труднощі I ступеня прояву</i></p> <p>Наявність незначних (поодиноких) особливостей функціонування руки, які можуть бути притаманні дитині як окремо, так і в різних поєднаннях.</p>	<p>Фізичні труднощі</p>	<p>Не створює бар'єрів для успішного функціонування (навчання/взаємодії/пересування) в закладі освіти.</p>	<p>Наявність потреби у створенні незначних прилаштувань освітнього середовища (наданні психологічної допомоги та індивідуального підходу: ТЗН, насадки-тренажери для письма, збільшення розміру клітинок у зошиті, письмо в клітинку, альтернативне малювання рукою, пальцем тощо).</p>	<p>Перший</p>
<p>Стан функціонування рухових навичок та умінь:</p> <ul style="list-style-type: none"> Помітні труднощі під час ходьби, бігу, стрибків, підскоків, виконання фізичних 	<p>Помітні порушення у стані моторної сфери, що перешкоджає опануванню</p>	<p><i>Труднощі II ступеня прояву</i></p> <p>Наявність помітних</p>	<p>Фізичні труднощі</p>	<p>Створює бар'єри, що перешкоджають успішному</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної</p>	<p>Другий</p>

<p>вправ та інших фізичних активностей: рухи уповільнені, недостатньо скоординовані, що позначається на якості (швидкості, спритності, силі, витривалості, гнучкості) виконання вправ та фізичних навантажень. Значні труднощі у пересуванні по нерівній поверхні та схилах, а також у людних місцях чи вузьких проходах. Збережена функція самостійного сидіння (контролю тулуба).</p>	<p>навчального матеріалу.</p>	<p>особливостей функціонування рухової (моторної) сфери, які можуть бути притаманні дитині як окремо, так і в різних поєднаннях.</p>		<p>опануванню знань з різних галузей, пересуванню в закладі освіти.</p>	<p>психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану); допоміжних засобах пересування (використання фізичної опори у вигляді поручня або милиці); додатковій підтримці (наданні психологічної, логопедичної допомоги); фізичній реабілітації.</p>	
<p>Стан функціонування дрібної моторики:</p> <ul style="list-style-type: none"> Дитина користується більшістю предметів, але з дещо зниженою якістю та/або швидкістю. Дитина може уникати певних дій або виконувати їх з певними труднощами; дитина може виконувати альтернативні дії. 	<p>Помітні порушення у стані функціонування дрібної моторики (руки), що перешкоджає опануванню навчального матеріалу.</p>	<p><i>Труднощі II ступеня прояву</i></p> <p>Наявність помітних особливостей функціонування дрібної моторики (руки), які можуть бути притаманні дитині як окремо, так і в різних поєднаннях.</p>	<p>Фізичні труднощі</p>	<p>Створює бар'єри, що перешкоджають успішному опануванню знань з різних галузей, пересуванню в закладі освіти.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної</p>	<p>Другий</p>

					програми розвитку та індивідуального навчального плану); допоміжних засобах навчання (альтернативні ТЗН, тейпінг кисті, насадки-тренажери для письма, збільшення розміру клітинок у зошиті, письмо в клітинку, альтеративне малювання рукою, пальцем тощо); додатковій підтримці (наданні психологічної, логопедичної підтримки); фізичній реабілітації.	
<p>Стан функціонування рухових навичок та умінь:</p> <ul style="list-style-type: none"> Значні труднощі під час самостійного пересування. Значно обмежена фізична активність. Дитина сидить на звичайному кріслі, але потребує фіксації таза або тулуба для підвищення можливості використання рук. Може самостійно сідати і вставати з крісла, підтягуючись руками та спираючись на стійку поверхню. Може ходити по рівній поверхні з допоміжними засобами, підніматися сходами з допомогою дорослих. При пересуванні на довгі відстані та по нерівній поверхні дитину здебільшого транспортують у візку. 	Значні порушення у стані моторної сфери, обмежена рухова активність, знижений рівень мобільності, що перешкоджає опануванню навчального матеріалу, а також значно заважає функціонуванню в різних контекстах.	<p><i>Труднощі III ступеня прояву</i></p> <p>Наявність значних особливостей функціонування рухової (моторної) сфери, які можуть бути притаманні дитині як окремо, так і в різних поєднаннях.</p>	Фізичні труднощі	Створює бар'єри, що перешкоджають успішному функціонуванню (навчання/взаємодії/пересуванню) в закладі освіти.	Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану);	Третій

					допоміжних засобах пересування (інвалідний візок); додатковій підтримці (наданні психологічної, логопедичної допомоги); фізичній реабілітації. Вірогідність наявності потреби в присутності асистента дитини.	
<p>Стан функціонування дрібної моторики:</p> <ul style="list-style-type: none"> Дитині важко використовувати предмети, вона потребує допомоги у підготовці до дії чи її змін. Дитина виконує дії руками повільно, результати обмежені за кількістю та якістю. Дитина виконує дії самостійно, якщо їй допомогли розпочати дію або створили спеціальні умови. 	Значні порушення у стані функціонування дрібної моторики (руки), обмежена рухова активність, знижений рівень мобільності, що перешкоджає опануванню навчального матеріалу, а також значно заважає функціонуванню в різних контекстах.	<p><i>Труднощі III ступеня прояву</i></p> <p>Наявність значних особливостей функціонування дрібної моторики (руки), які можуть бути притаманні дитині як окремо, так і в різних поєднаннях.</p>	Фізичні труднощі	Створює бар'єри, що перешкоджають успішному функціонуванню (навчанню/взаємодії/пересуванню) в закладі освіти.	Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану); допоміжних засобах навчання (альтернативні ТЗН, тейпінг кисті, ортези, артмалювання, насадки-тренажери на ручку, олівець	Третій

					для правильного письма тощо); додатковій підтримці (наданні психологічної, логопедичної допомоги); фізичній реабілітації. Вірогідність наявності потреби в присутності асистента дитини.	
<p>Стан функціонування рухових навичок та умінь:</p> <ul style="list-style-type: none"> Тяжкі порушення моторної сфери. Дитина має основи антигравітаційного контролю постави, може сісти і встати з крісла з допомогою дорослих, може пройти тільки декілька кроків з допоміжними засобами та під наглядом дорослих, але їй складно повертати чи втримувати рівновагу на нерівній поверхні. Може пересуватися самостійно за допомогою електричних інвалідних візків. 	Тяжкі порушення у стані моторної сфери, що призводять до серйозних порушень у функціонуванні; вкрай обмежена рухова активність, низький рівень мобільності, що суттєво ускладнює функціонування в усіх сферах.	<p><i>Труднощі IV ступеня прояву</i></p> <p>Наявність тяжких порушень функціонування рухової (моторної) сфери, які можуть бути притаманні дитині як окремо, так і в різних поєднаннях.</p>	Фізичні труднощі	Створює бар'єри, що перешкоджають успішному функціонуванню (навчанням/взаємодії/пересуванню) в закладі освіти.	Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій змісту, оцінювання навчання, дизайну приміщень тощо); допоміжних засобах навчання (ААК) та пересування (спеціалізоване крісло для фіксації тулуба та	Четвертий

					збільшення можливості використання (рук); додаткової підтримки (наданні психологічної, логопедичної допомоги); фізичній реабілітації; присутності асистента вчителя; присутності асистента дитини.	
<p>Стан функціонування дрібної моторики:</p> <ul style="list-style-type: none"> Дитина виконує обмежену кількість простих дій у пристосованих умовах. Виконує лише деякі дії, з труднощами та невеликим успіхом. Потребує постійної допомоги під час виконання дії і щонайбільше може самостійно змістовно виконувати лише певну частину дії. 	Тяжкі порушення у стані функціонування дрібної моторики рук, що призводять до серйозних порушень у функціонуванні; край обмежена рухова активність, низький рівень активності, що суттєво ускладнює функціонування в усіх сферах.	<p><i>Труднощі IV ступеня прояву</i></p> <p>Наявність тяжких порушень функціонування дрібної моторики рук, які можуть бути притаманні дитині як окремо, так і в різних поєднаннях.</p>	Фізичні труднощі	Створює бар'єри, що перешкоджають успішному функціонуванню (навчанню/взаємодії/пересуванню) в закладі освіти.	Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій змісту, оцінювання навчання, дизайну	Четвертий

					<p>приміщень тощо); допоміжних засобах навчання (ААК) та пересування (спеціалізоване крісло для фіксації тулуба та збільшення можливості використання рук; альтернативні ТЗН, тейпінг, ортезування); додатковій підтримці (наданні психологічної, логопедичної допомоги); фізичній реабілітації; присутності асистента вчителя; присутності асистента дитини.</p>	
<p>Стан функціонування рухових навичок та умінь:</p> <ul style="list-style-type: none"> Найважчі порушення моторної сфери. Всі моторні функції значно обмежені. Дитина не має навіть основ антигравітаційного контролю постави. Фізична неповносправність обмежує вольовий контроль за рухами та положенням голови й тіла. Функціональні обмеження в сидінні та стоянні не можна компенсувати шляхом використання адаптивного обладнання та допоміжних пристроїв. Не може самостійно пересуватися, тому її транспортують інші. Самостійне 	<p>Найтяжчі порушення у стані моторної сфери, що призводять до серйозних порушень у функціонуванні; вкрай обмежена рухова активність, вкрай низький рівень мобільності, що суттєво ускладнює функціонування в усіх сферах.</p>	<p><i>Труднощі V ступеня прояву</i> Наявність найтяжчих порушень функціонування моторної сфери, які можуть бути притаманні стану сформованості вказаних навичок у різних поєднаннях.</p>	<p>Фізичні труднощі</p>	<p>Створює бар'єри, що перешкоджають успішному функціонуванню (навчанням/взаємодії/пересуванню) в закладі освіти.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального</p>	<p>П'ятий</p>

<p>пересування можливе лише у випадку, якщо дитина навчиться користуватись електричним інвалідним візком.</p>					<p>навчального плану адаптацій і модифікацій змісту, оцінювання навчання, дизайну приміщень тощо); допоміжних засобах навчання (ААК) та пересування (електричний інвалідний візок); додатковій підтримці (наданні психологічної, логопедичної допомоги); фізичній реабілітації; присутності асистента вчителя; присутності асистента дитини.</p>	
<p>Стан функціонування дрібної моторики:</p> <ul style="list-style-type: none"> Дитина не утримує предметів, їй важко виконувати руками навіть найпростіші дії. Дитина потребує цілковитої сторонньої допомоги. Може щонайбільше брати участь у виконанні простих дій у спеціальних умовах, наприклад, натискаючи на простеньку кнопочку. 	<p>Найтяжчі порушення у стані функціонування дрібної моторики рук, що призводять до серйозних порушень у функціонуванні; край обмежена рухова активність, край низький рівень моторної активності, що суттєво ускладнює функціонування в усіх сферах.</p>	<p><i>Труднощі V ступеня прояву</i> Наявність найтяжчих порушень функціонування дрібної моторики рук, які можуть бути притаманні стану сформованості вказаних навичок у різних поєднаннях.</p>	<p>Фізичні труднощі</p>	<p>Створює бар'єри, що перешкоджають успішному функціонуванню (навчання/взаємодії/пересуванню) в закладі освіти.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРІ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій змісту,</p>	<p>П'ятий</p>

					<p>оцінювання навчання, дизайну приміщень тощо); допоміжних засобах навчання (ААК) та пересування (спеціалізоване крісло для фіксації тулуба та збільшення можливості використання рук; альтернативні ТЗН, тейпінг, ортезування); додатковій підтримці (наданні психологічної, логопедичної допомоги); фізичній реабілітації; присутності асистента вчителя; присутності асистента дитини.</p>	
--	--	--	--	--	--	--

СОЦІОАДАПТАЦІЙНІ ТРУДНОЩІ

Розвиток емоційної сфери дітей *з порушеннями зорової функції* має певні особливості:

- труднощі в засвоєнні і застосуванні знаково-символічних засобів, що передають емоційні стани;
- труднощі у взаємодії з соціальним та природним середовищем, затримка в діяльності спілкування;
- відсутність або обмеженість зорової інформації про емоційні стани людей навколо;
- труднощі у формуванні цілісних уявлень про ситуації, які є причиною тих чи інших емоційних переживань і визначають контекст спілкування.

Для дитини ситуація спілкування є найінтенсивнішим джерелом переживання, проте у дітей з порушеннями зору цей процес може мати негативний наслідок. Діти з порушеннями зору відчують труднощі в доброзичливому, діалогічному спілкуванні, що вимагає адекватного сприймання та осмислення емоційних переживань людей. Партнер

по спілкуванню часто розглядається цими дітьми тільки як слухач, тому діалог перетворюється на монолог.

Людина та її рухи, вираження емоційних переживань є досить складними об'єктами для сприймання дітьми з порушеннями зорової функції. Це зумовлює труднощі в розумінні реальності емоційних переживань людей у процесі спілкування. Тому діти з порушеннями зору можуть мати труднощі в оволодінні еталонами сприймання емоцій людини.

Типи сприймання емоційних станів у дітей з порушеннями зору:

1. Дифузно-локальний тип сприймання характеризується поверховим сприйманням емоційного стану співбесідника, виділяється тільки один елемент експресії; спираючись на нього, дитина намагається визначити емоційний стан.
2. Аналітичний тип сприймання характеризується тим, що дитина з глибокими порушеннями зору

сприймає емоційний стан завдяки виділенню ряду характерних ознак експресії.

3. Синтетичний тип сприймання характеризується цілісністю сприймання емоційного стану, при якому елементи експресії сприймаються як не диференційована за елементами сукупність.
4. Аналітико-синтетичний тип сприймання: виділяються всі елементи експресії, які одночасно об'єднуються і узагальнюються.

У процесі взаємодії з дорослими та однолітками діти з порушеннями зору майже не використовують жестів, рухів, міміки, дуже рідко відчувають зміну настрою партнера.

Розуміння дитиною з порушеннями зорової функції емоційних станів людей відбувається завдяки введенню її в переживання, тобто це досягається шляхом емоційного зараження. Процес опосередкованого зараження емоційним переживанням іншої людини у дітей з порушеннями зору дуже складний. Це пов'язано з труднощами

фіксації у мовленні співрозмовника яскравих образних уявлень про його переживання. У зв'язку з цим дітям з глибокими порушеннями зору важко зрозуміти словесний контекст емоційних переживань людей. Складність проникнення в контекст емоційних переживань інших людей проявляється в тому, що діти з порушеннями зору здебільшого використовують для аналізу ситуації, що є причиною визначення емоційного стану, соціальні правила і стереотипи або визначають зовнішні обставини ситуації.

Результати досліджень у тифлопсихології свідчать, що зорові порушення і як самостійний негативний чинник, і в поєднанні з негативним мікросоціальним середовищним оточенням є основною причиною, яка впливає на формування відхилень у розвитку дитини: труднощі перебігу процесу гри, праці, навчання, зниження емоційного фону, наявність конфліктів, які ускладнюють спілкування і відображаються на міжособистісних стосунках у процесі діяльності. Найяскравішою особливістю спілкування дітей з порушеннями зорової функції молодшого шкільного віку є труднощі

формування немовленнєвих засобів спілкування, оскільки ці діти не спроможні оцінювати візуально стан реципієнта, його ставлення до співрозмовника і теми, яка обговорюється. Незрячі діти не лише не вміють виявляти свої невербальні стани, а й не сприймають і не розуміють їх. Особливе відставання спостерігається в позах і жестах, не адекватних ситуаціям (скутість рухів, стереотипія у вираженні емоційних станів, вербальність знань про правильні жести). Спостерігаються також недоліки в мовних засобах міжособистісного спілкування (в культурі мови «обличчям до обличчя», у плавності мовлення, зв'язку між мовленнєвими і немовленнєвими засобами спілкування, в розумінні та відтворенні в мові емоційного стану людини за описом та ін.). Крім того, несприятливий вплив на встановлення позитивних міжособистісних стосунків у змішаних колективах пов'язаний з труднощами в соціальній перцепції (сприйманні людини) сліпими.

Рівень розвиненості та позитивності стосунків дітей у малих соціальних групах на всіх вікових етапах значною мірою залежить від якості

педагогічного керівництва процесом їх соціалізації у сфері спілкування. Це підсилює значення компетентної психолого-педагогічної роботи з дітьми з порушеннями зорової функції не лише в галузі їх гностичного розвитку, а й у впливі на особистість як суб'єкт соціальної взаємодії з іншими людьми.

Особливості функціонування емоційно-вольової сфери	Освітні труднощі	Критерії визначення ступеня труднощів	Категорії освітніх труднощів	Освітні бар'єри	Потреби у наданні підтримки	Рівень підтримки
<ul style="list-style-type: none"> • Поодинокі труднощі під час комунікації з дорослими • Поодинокі труднощі під час комунікації з однолітками • Поодинокі труднощі в розумінні соціального контексту ситуації 	<p>Незначні труднощі у взаємодії з дорослими та однолітками, що загалом не перешкоджає опануванню навчального матеріалу.</p>	<p><i>Труднощі I ступеня прояву</i></p> <p>Наявність незначних (поодиноких) особливостей функціонування соціально-комунікативної сфери, які можуть бути притаманні дитині як окремо, так і в різних поєднаннях.</p>	<p>Соціоадаптаційні труднощі</p>	<p>Не створює бар'єру для успішного опанування знань.</p>	<p>Наявність потреби у створенні незначних прилаштувань освітнього середовища (наданні психологічної допомоги).</p>	<p>Перший</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Помітні труднощі під час комунікації з дорослими (порушення в невербальних навичках соціальної комунікації; обмежене ініціювання соціальної взаємодії і нетипове реагування на соціальні пропозиції чи ініціативи дорослих) • Помітні труднощі під час комунікації з однолітками (порушення в невербальних навичках соціальної комунікації; обмежене ініціювання соціальної взаємодії і нетипове реагування на соціальні пропозиції чи ініціативи однолітків) • Помітні труднощі в розумінні соціального контексту ситуації • Помітні труднощі в аналізі та прогнозуванні наслідків дій інших відповідно до контексту ситуації • Поодинокі прояви стереотипної 	<p>Помітні порушення в невербальних навичках соціальної комунікації; поодинокі труднощі в соціальному спілкуванні і взаємодії, особливо у великих групах; обмежене ініціювання соціальної взаємодії.</p>	<p><i>Труднощі II ступеня прояву</i></p> <p>Наявність особливостей функціонування соціально-комунікативної сфери та наявність небажаної поведінки, які можуть бути притаманні стану сформованості вказаних навичок у різних поєднаннях.</p>	<p>Соціоадаптаційні труднощі</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні різних областей знань.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці.</p>	<p>Другий</p>

поведінки						
<ul style="list-style-type: none"> Значні труднощі під час комунікації з дорослими (порушення в невербальних навичках соціальної комунікації; можливе обмежене ініціювання комунікації; можливе незвичне реагування на соціальні пропозиції чи ініціативи дорослих); труднощі з ідентифікацією невербальних засобів спілкування Значні труднощі під час комунікації з однолітками (порушення невербальних навичках соціальної комунікації; можливе обмежене ініціювання комунікації; можливе незвичне реагування на соціальні пропозиції чи ініціативи дорослих); труднощі з ідентифікацією невербальних засобів спілкування Значні труднощі в розумінні соціального контексту ситуації Можливі труднощі в аналізі та прогнозуванні наслідків дій інших відповідно до контексту ситуації; порушене розуміння емоцій, почуттів інших людей Можливі прояви стереотипної поведінки та аутистимуляції 	<p>Значні порушення в невербальних навичках соціальної комунікації; труднощі в соціальному спілкуванні і взаємодії; відсутнє або обмежене ініціювання соціальної взаємодії; відсутнє або нетипове реагування на соціальні пропозиції чи ініціативи інших, які заважають функціонуванню в різних контекстах.</p>	<p><i>Труднощі III ступеня прояву</i></p> <p>Наявність особливостей функціонування соціально-комунікативної сфери та можлива наявність небажаної поведінки в різних поєднаннях.</p>	<p>Соціоадаптаційні труднощі</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні знань з різних областей.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій змісту навчання, дизайну приміщень тощо); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці. Можлива потреба в присутності асистента вчителя та асистента дитини.</p>	<p>Третій</p>
<ul style="list-style-type: none"> Помітні порушення комунікації з дорослими (відсутність погляду, порушення в невербальних навичках соціальної комунікації; можливі порушення у вербальних навичках соціальної комунікації; можлива 	<p>Значні порушення в невербальних навичках соціальної комунікації; труднощі в соціальному спілкуванні і</p>	<p><i>Труднощі IV ступеня прояву</i></p> <p>Наявність порушень функціонування соціально-</p>	<p>Соціоадаптаційні труднощі</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні знань.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки</p>	<p>Четвертий</p>

<p>відсутність або обмежене ініціювання комунікації; можливе незвичне реагування на соціальні пропозиції чи ініціативи дорослих)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Помітні порушення комунікації з однолітками (відсутність погляду, порушення в невербальних навичках соціальної комунікації; можливі порушення у вербальних навичках соціальної комунікації; можлива відсутність або обмежене ініціювання комунікації; можливе незвичне реагування на соціальні пропозиції чи ініціативи дорослих) • Помітні порушення в розумінні дій інших • Можливі прояви небажаної поведінки, що заважають функціонуванню в різних контекстах (стереотипні рухи, ауто стимуляція, можлива соціально неприйнятна поведінка). • Помітні складнощі в розумінні культурних явищ, які базуються на візуальному сприйманні. 	<p>взаємодії; відсутнє або обмежене ініціювання соціальної взаємодії; відсутнє або нетипове реагування на соціальні пропозиції чи ініціативи інших, які заважають функціонуванню в різних контекстах.</p>	<p>комунікативної сфери та наявність небажаної поведінки, які можуть бути притаманні стану сформованості вказаних навичок у різних поєднаннях.</p>			<p>розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій і модифікацій змісту, оцінювання навчання, дизайну приміщень тощо); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці; присутності асистента вчителя; присутності асистента дитини.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Тяжкі порушення комунікації з дорослими • Тяжкі порушення комунікації з однолітками • Тяжкі порушення в розумінні власних дій та дій інших • Тяжкі порушення під час соціальної взаємодії з іншими людьми • Часті прояви небажаної поведінки, що 	<p>Неможливість сприйняття візуальної інформації. Індивідуальні особливості в орієнтуванні у візуальній інформації, що поєднуються з іншими психофізичними порушеннями. Несприйняття</p>	<p><i>Труднощі V ступеня прояву</i> Наявність тяжких порушень функціонування соціально-комунікативної сфери та наявність небажаної поведінки, які можуть бути в різних поєднаннях.</p>	<p>Соціоадаптаційні труднощі</p>	<p>Наявність бар'єрів (відповідно до різних сфер розвитку), що перешкоджають успішному функціонуванню (навчанню/взаємодії/пересуванню) в закладі освіти.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища</p>	<p>П'ятий</p>

<p>заважають функціонуванню в різних контекстах (можлива наявність різних проявів: істерики, агресії, самоагресії, аутостимуляції, соціально неприйнятної поведінки).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Труднощі з адаптацією до змін • Значні складнощі у розумінні культурних явищ, які базуються на візуальному сприйманні. 	<p>візуальної інформації на відстані. Порушення сприйняття та засвоєння інформації різних модальностей. Повільний темп під час виконання завдань, висока втомлюваність та швидке виснаження дитини. Труднощі в орієнтуванні в мікро- та макропросторі. Труднощі у взаємодії з навчальним колективом.</p>				<p>(індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій і модифікацій змісту, оцінювання навчання, дизайну приміщень тощо); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці; присутності асистента вчителя; присутності асистента дитини.</p>	
---	--	--	--	--	--	--

СОЦІОАДАПТАЦІЙНІ ТРУДНОЩІ

Однією з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти є включення в освітній процес дітей, у яких наявні соціоадаптаційні труднощі. Ці труднощі можуть проявлятися у стійкому дефіциті соціальної комунікації та соціальної взаємодії, а також у небажаній поведінці (приклади є ілюстративними, але не вичерпними):

1. Дефіцит соціально-емоційної взаємодії – наприклад, від відхилення в соціальному вмінні зблизитись та неспроможності вести нормальну розмову до зниження вміння ділитися інтересами, емоціями, афектами та до неспроможності ініціювати соціальну взаємодію чи відповідати на неї.
2. Дефіцит невербальної комунікації, яка використовується в соціальній взаємодії, – наприклад, від недостатньої цілісності вербальної та невербальної комунікації до порушень зорового контакту і мови тіла або до дефіциту в розумінні й використанні жестів та до повної відсутності

міміки і невербальної комунікації.

3. Дефіцит уміння розвивати, підтримувати та розуміти стосунки – наприклад, від труднощів у регулюванні поведінки в різних соціальних ситуаціях до труднощів у спільних іграх на уяву і в зав'язуванні стосунків та до відсутності інтересу до однолітків.

Також у школярів можуть бути обмежені, повторювані зразки поведінки, інтереси чи діяльність зараз або в минулому, про що свідчать щонайменше дві з таких ознак (приклади є ілюстративними, але не вичерпними):

4. Стереотипні або повторювані моторні рухи, стереотипне використання речей або мовлення (наприклад, прості моторні стереотипії, постукування предметами, ехолоалія, ідіосинкротичні фрази).
5. Наполягання на подібності, негнучкість у дотриманні певного режиму, ритуалізовані зразки вербальної та невербальної поведінки (наприклад,

засмученість через незначні зміни, труднощі з перервами, стійкі стереотипи мислення, потреба ходити однаковим маршрутом та їсти однакову їжу щодня).

6. Надзвичайно обмежені, зациклені інтереси, ненормальні з точки зору інтенсивності чи зосередженості (наприклад, сильна прив'язаність або захоплення незвичними об'єктами, надмірно обмежені чи стійкі інтереси).
7. Гіпер- або гіпочутливість до отриманої сенсорної інформації, незвичний інтерес до сенсорних особливостей навколишнього середовища (наприклад, очевидна байдужість до болю/ температури, негативна реакція на конкретні звуки чи текстури, надмірне обнюхування чи обмацування об'єктів, захоплення спогляданням світла чи рухів).

Наявність цих особливостей певною мірою ускладнює повну адаптацію дітей із соціоадаптаційними труднощами в освітньому просторі та зумовлює необхідність застосування

цілеспрямованого корекційного впливу не тільки в освітніх закладах, а й поза їх межами.

Для того щоб визначити освітні труднощі та необхідний рівень підтримки, пропонується розглянути наведену нижче таблицю.

Соціоадаптаційні труднощі (поведінкові труднощі, труднощі соціальної комунікації та соціальної взаємодії)	Освітні труднощі	Критерії визначення ступеня труднощів	Категорії освітніх труднощів	Освітні бар'єри	Потреби у наданні підтримки	Рівень підтримки
<p>Стан сформованості навичок соціальної комунікації:</p> <ul style="list-style-type: none"> Несистематичні труднощі під час комунікації з дорослими (відповідь може бути відстрочена, несвоєчасна, не відповідати змісту запитання; відсутність ініціативи у спілкуванні або дивна форма вираження ініціативи). Несистематичні труднощі під час комунікації з однолітками (належним чином використовує погляд, соціальну усмішку; відповідь може бути відстрочена, несвоєчасна, не відповідати змісту запитання; дивна форма вираження ініціативи). <p>Особливості стану сформованості соціальної взаємодії:</p> <ul style="list-style-type: none"> Тимчасові, несистематичні труднощі в розумінні соціального контексту ситуації, правил поведінки. Тимчасові, несистематичні труднощі в аналізі та прогнозуванні наслідків власних дій та дій інших відповідно до контексту ситуації. Несистематичні труднощі під час соціальної взаємодії з дорослими (тимчасове неналежне виконання інструкцій, незначні порушення вміння пояснити мотиви та цілі власних дій). Несистематичні труднощі під час соціальної взаємодії з однолітками (слідuje за однолітками, не завжди визначає лідера у групі, може не поділяти 	<p>Незначні труднощі в розумінні правил поведінки на уроці та перерві; незначні труднощі у взаємодії з дорослими та однолітками, що загалом не перешкоджає опануванню навчального матеріалу.</p>	<p><i>Труднощі I ступеня прояву</i></p> <p>Наявність незначних (поодиноких) особливостей функціонування соціально-комунікативної сфери, які можуть бути притаманні дитині як окремо, так і в різних поєднаннях.</p>	<p>Соціоадаптаційні труднощі</p>	<p>Не створює бар'єру для успішного опанування знань.</p>	<p>Наявність потреби у створенні незначних прилаштувань освітнього середовища (наданні психологічної допомоги).</p>	<p>Перший</p>

<p>інтересів однолітків, розуміє власні почуття та не завжди розуміє почуття та емоції однолітків).</p> <p>Прояви небажаної поведінки:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Наявність стереотипних інтересів та діяльності. • Відсутності мотивації для здобуття академічних навичок у напрямках, які не цікавлять. • Незначні сенсорні порушення. <p>Загалом особливості проявляються у незначному зниженні окремих параметрів якості соціальної комунікації та соціальної взаємодії.</p>						
<p>Стан сформованості навичок соціальної комунікації:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Помітні труднощі під час комунікації з дорослими (порушення у вербальних і невербальних навичках соціальної комунікації; обмежене ініціювання соціальної взаємодії та нетипове реагування на соціальні пропозиції чи ініціативи дорослих). • Помітні труднощі під час комунікації з однолітками (порушення у вербальних і невербальних навичках соціальної комунікації; обмежене ініціювання соціальної взаємодії та нетипове реагування на соціальні пропозиції чи ініціативи однолітків). <p>Особливості стану сформованості соціальної взаємодії:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Помітні труднощі в розумінні соціального контексту ситуації, правил поведінки. • Помітні труднощі в аналізі та 	<p>Помітні порушення у вербальних і невербальних навичках соціальної комунікації; виражені труднощі в соціальному спілкуванні і взаємодії навіть за наявності підтримки; обмежене ініціювання соціальної взаємодії та нетипове реагування на соціальні пропозиції чи ініціативи інших. Відсутність гнучкості в поведінці, крайні труднощі з адаптацією до змін або обмежені/повторювані форми поведінки, які проявляються з</p>	<p><i>Труднощі II ступеня прояву</i></p> <p>Наявність помітних особливостей функціонування соціально-комунікативної сфери та наявності небажаної поведінки, які можуть бути притаманні стану сформованості вказаних навичок у різних посліданнях.</p>	<p>Соціоадаптаційні труднощі</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні різних областей знань.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці (використання візуальної підтримки у вигляді</p>	<p>Другий</p>

<p>прогнозуванні наслідків власних дій та дій інших відповідно до контексту ситуації.</p> <ul style="list-style-type: none"> Помітні труднощі під час соціальної взаємодії з дорослими (неналежне виконання інструкцій, порушення розуміння емоцій, почуттів та мотивів поведінки дорослих). Помітні труднощі під час соціальної взаємодії з однолітками (не слідує за однолітками, не слідує за лідером у групі, може не розділяти інтересів однолітків, не завжди розуміє власні почуття та емоції однолітків). <p>Прояви небажаної поведінки:</p> <ul style="list-style-type: none"> Обмежені/повторювані форми поведінки, які проявляються з достатньою частотою і помітні сторонньому спостерігачеві, а також заважають функціонуванню в різних контекстах. Відсутність гнучкості в поведінці, крайні труднощі з адаптацією до змін. Наявні сенсорні порушення, можливі прояви самостимуляцій. <p>Загалом особливості проявляються у наявності помітних порушень якості соціальної комунікації та соціальної взаємодії, проявів небажаної поведінки.</p>	<p>достатньою частотою і помітні сторонньому спостерігачеві, а також заважають функціонуванню в різних контекстах.</p>				<p>індивідуального навчального плану з піктограм, графіка дня, плану заняття, створення соціальних історій). Вірогідність наявності потреби у присутності асистента вчителя.</p>	
<p>Стан сформованості навичок соціальної комунікації:</p> <ul style="list-style-type: none"> Значні труднощі під час комунікації з дорослими (порушення у вербальних і невербальних навичках соціальної комунікації; відсутнє або обмежене 	<p>Значні порушення у вербальних і невербальних навичках соціальної комунікації; значні труднощі в</p>	<p><i>Труднощі III ступеня прояву</i></p> <p>Наявність значних особливостей функціонування</p>	<p>Соціоадаптаційні труднощі</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні знань з різних областей.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки</p>	<p>Третій</p>

<p>ініціювання комунікації; відсутнє або помітно незвичне реагування на соціальні пропозиції чи ініціативи дорослих).</p> <ul style="list-style-type: none"> Значні труднощі під час комунікації з однолітками (порушення у вербальних і невербальних навичках соціальної комунікації; відсутнє або обмежене ініціювання комунікації; відсутнє або помітно незвичне реагування на соціальні пропозиції чи ініціативи однолітків). <p>Особливості стану сформованості соціальної взаємодії:</p> <ul style="list-style-type: none"> Значні труднощі в розумінні соціального контексту ситуації, правил поведінки, навіть з додатковими підказками. Значні труднощі в аналізі та прогнозуванні наслідків власних дій та дій інших відповідно до контексту ситуації. Значні труднощі під час соціальної взаємодії з дорослими (відмова від виконання або неналежне виконання інструкцій, відсутнє або значно порушене розуміння емоцій, почуттів та мотивів поведінки дорослих). Помітні труднощі під час соціальної взаємодії з однолітками (можуть бути прояви небажаної поведінки щодо однолітків через несформованість альтернативних форм спілкування, неправильне надання значення обставинам, відсутність мотивації в розумінні інтересів однолітків, порушене розуміння власних почуттів та емоцій щодо однолітків). 	<p>соціальному спілкуванні і взаємодії навіть за наявності підтримки; відсутнє або обмежене ініціювання соціальної взаємодії; відсутнє або нетипове реагування на соціальні пропозиції чи ініціативи інших. Відсутність гнучкості в поведінці, крайні труднощі з адаптацією до змін, наявні прояви небажаної поведінки, які проявляються з достатньою частотою, а також значно заважають функціонуванню в різних контекстах.</p>	<p>соціально-комунікативної сфери та наявність небажаної поведінки, які можуть бути притаманні стану сформованості вказаних навичок у різних поєднаннях.</p>			<p>розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптації змісту навчання, дизайну приміщень, тощо); допоміжних засобах навчання; додаткової підтримці; присутності асистента вчителя та асистента дитини.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

<p>Прояви небажаної поведінки:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Наявні прояви небажаної поведінки, що заважають функціонуванню в різних контекстах (наявні різні прояви: істерики, агресія, самоагресія, аутистимуляції, соціально неприйнятна поведінка). • Відсутність гнучкості в поведінці, крайні труднощі з адаптацією до змін (причинами небажаної поведінки можуть бути: уникнення вимог, доступ до бажаного, привертання уваги, самостимуляція). • Наявні значні сенсорні порушення (можливі такі прояви: дитина затуляє вуха, починає кричати, коли чує певний музичний інструмент або звук, ховається у шафу або під стіл, нюхає або облизує предмети, що цікавлять; рухає активно руками, ходить навшпиньках, крутиться навколо себе, постійно бігає та ін.), що заважають нормальному функціонуванню. <p>Загалом особливості проявляються у наявності значних порушень якості соціальної комунікації та соціальної взаємодії, частоті проявів небажаної поведінки, що значною мірою негативно впливає на освітній процес.</p>						
<p>Стан сформованості навичок соціальної комунікації:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Тяжкі порушення комунікації з дорослими (відсутність погляду, відсутність спільної уваги, порушення у вербальних і невербальних навичках соціальної комунікації; відсутнє або 	<p>Тяжкі порушення у вербальних і невербальних навичках соціальної комунікації призводять до серйозних порушень</p>	<p><i>Труднощі IV ступеня прояву</i></p> <p>Наявність тяжких порушень функціонування соціально-</p>	<p>Соціоадаптаційні труднощі</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні знань.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в</p>	<p>Четвертий</p>

<p>обмежене ініціювання комунікації, навіть з допомогою; відсутнє або помітно незвичне реагування на соціальні пропозиції чи ініціативи дорослих).</p> <ul style="list-style-type: none"> Тяжкі порушення комунікації з однолітками (відсутність погляду, відсутність спільної уваги, порушення у вербальних і невербальних навичках соціальної комунікації; відсутнє або обмежене ініціювання комунікації, навіть з допомогою; відсутнє або помітно незвичне реагування на соціальні пропозиції чи ініціативи однолітків). <p>Особливості стану сформованості соціальної взаємодії:</p> <ul style="list-style-type: none"> Тяжкі порушення в розумінні причинно-наслідкових зв'язків, правил поведінки, навіть зі значною допомогою. Тяжкі порушення в розумінні власних дій та дій інших. Тяжкі порушення під час соціальної взаємодії з дорослими (відмова від виконання або нерозуміння інструкцій, відсутнє або значно порушене розуміння емоцій, почуттів та мотивів поведінки дорослих). Тяжкі порушення соціальної взаємодії з однолітками (можуть бути прояви небажаної поведінки щодо однолітків через несформованість альтернативних форм спілкування, неправильне надання значення обставинам, відсутність мотивації в розумінні інтересів однолітків, порушене розуміння власних почуттів та емоцій щодо однолітків). 	<p>у функціонуванні; край обмежене ініціювання соціальної взаємодії та мінімальна відповідь на соціальні ініціативи інших. Відсутність гнучкості поведінки, значні труднощі з пристосуванням до змін або обмежені/повторювані форми поведінки, які дуже заважають і суттєво ускладнюють функціонування в усіх сферах. Сильний стрес та/або виражені труднощі при зміні діяльності або переключенні уваги.</p>	<p>комунікативної сфери та наявність небажаної поведінки, які можуть бути притаманні стану сформованості вказаних навичок у різних поєднаннях.</p>			<p>ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптації і модифікації змісту, оцінювання навчання, дизайну приміщень тощо); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці; присутності асистента вчителя; присутності асистента дитини.</p>	
--	---	--	--	--	--	--

<p>Прояви небажаної поведінки:</p> <ul style="list-style-type: none"> Часті прояви небажаної поведінки, що заважають функціонуванню в різних контекстах (наявні різні прояви: істерика, агресія, самоагресія, аутостимуляція, соціально неприйнятна поведінка). Відсутність гнучкості в поведінці, крайні труднощі з адаптацією до змін (причинами небажаної поведінки можуть бути: уникнення вимог, доступ до бажаного, привертання уваги, самостимуляція). Наявні значні сенсорні порушення (можливі такі прояви: дитина затуляє вуха, починає кричати, коли чує певний музичний інструмент або звук, ховається у шафу або під стіл, нохає або облизує предмети, що цікавлять; рухає активно руками, ходить навшпиньках, крутиться навколо себе, постійно бігає та ін.), що заважають нормальному функціонуванню. <p>Загалом особливості проявляються у наявності тяжких порушень соціальної комунікації та соціальної взаємодії, частоті проявів небажаної поведінки, що значною мірою негативно впливає на освітній процес.</p>						
<p>Стан сформованості навичок соціальної комунікації:</p> <ul style="list-style-type: none"> Найтяжчі порушення комунікації з дорослими (відсутність погляду, відсутність спільної уваги, відсутність реакції на ім'я, майже повна відсутність реакції на дорослого). 	<p>Найтяжчі порушення у вербальних і невербальних навичках соціальної комунікації призводять до серйозних порушень у функціонуванні;</p>	<p><i>Труднощі V ступеня прояву</i> Наявність найтяжчих порушень функціонування соціально-комунікативної сфери та наявність</p>	<p>Соціоадаптаційні труднощі</p>	<p>Наявність бар'єрів (відповідно до різних сфер розвитку), що перешкоджають успішному функціонуванню</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ;</p>	<p>П'ятий</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Найтяжчі порушення комунікації з однолітками (відсутність погляду, відсутність спільної уваги, відсутність реакції на ім'я, майже повна відсутність реакції на дорослого). <p>Особливості стану сформованості соціальної взаємодії:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Майже повна відсутність розуміння причинно-наслідкових зв'язків, правил поведінки, навіть зі значною допомогою. • Найтяжчі порушення в розумінні власних дій та дій інших. • Найтяжчі порушення під час соціальної взаємодії з дорослими (відмова від виконання або нерозуміння інструкцій, відсутня розуміння емоцій, почуттів та мотивів поведінки дорослих). • Тяжкі порушення соціальної взаємодії з однолітками (відсутність реакції на однолітків, відсторонення, усамітнення, можуть бути прояви небажаної поведінки щодо однолітків). <p>Прояви небажаної поведінки:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Часті прояви небажаної поведінки, що заважають функціонуванню в різних контекстах (наявні різні прояви: істерики, агресія, самоагресія, аутостимуляції, соціально неприйнятна поведінка). • Відсутність гнучкості в поведінці, крайні труднощі з адаптацією до змін (причинами небажаної поведінки можуть бути: уникнення вимог, доступ до бажаного, привертання уваги, самостимуляція). 	<p>відсутність ініціювання соціальної взаємодії; відсутність мінімальної відповіді на соціальні ініціативи інших. Відсутність гнучкості поведінки, значні труднощі з пристосовуванням до змін або обмежені/повторювані форми поведінки, які дуже заважають і дуже ускладнюють функціонування в усіх сферах. Сильний стрес та/або виражені труднощі при зміні діяльності або переключенні уваги.</p>	<p>небажаної поведінки, які можуть бути притаманні стану сформованості вказаних навичок у різних поєднаннях.</p>		<p>(навчанню/взаємодії/пересуванню) в закладі освіти.</p>	<p>створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій і модифікацій змісту, оцінювання навчання, дизайну приміщень тощо); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці; присутності асистента вчителя; присутності асистента дитини.</p>	
---	---	--	--	---	---	--

<ul style="list-style-type: none"> • Наявні значні сенсорні порушення (можливі такі прояви: дитина затуляє вуха, починає кричати, коли чує певний музичний інструмент або звук, ховається у шафу або під стіл, нюхає або облизує предмети, що цікавлять; рухає активно руками, ходить навшпиньках, крутиться навколо себе, постійно бігає та ін.), що заважають нормальному функціонуванню. <p>Загалом особливості проявляються у наявності найтяжчих порушень соціальної комунікації та соціальної взаємодії, частоті проявів небажаної поведінки, що значною мірою негативно впливає на освітній процес.</p>					
---	--	--	--	--	--

Корекційно-розвивальна робота є обов'язковою передумовою успішної адаптації дітей. Для визначення соціоадаптаційних труднощів рекомендовано проведення тестування навичок дитини.

Тестування навичок дитини може відбуватися за допомогою різних діагностичних інструментів, прикладами яких є VB-MAPP, ABBLIS (ABBLIS-R) та ін.

Ми пропонуємо розглянути наведений нижче інструмент, який допоможе виявити конкретні труднощі в соціальній комунікації та соціальній взаємодії,

а також допоможе змінити небажану поведінку на соціально бажану.

Комунікація – це широке поняття, що включає різноманітні аспекти: вміння запитувати та відповідати на запитання, вміння відповідно називати предмети, дії, події; надавати правильного значення інструкціям та виконувати їх; вміння вести розмову спонтанно; вміння правильно інтерпретувати жести, міміку та ін. Для визначення правильних цілей дуже важливо розуміти, з яких компонентів складається комунікація.

При заповненні наведених нижче таблиць слід враховувати таке:

1. Дитина оволоділа навичкою тільки в тому разі, якщо виконує діяльність а) самостійно і б) спонтанно використовує навички в) хоча б у двох ситуаціях, г) хоча б з трьома людьми.
2. У другому стовпчику таблиці наведено навички.
3. У третьому стовпчику слід зазначити, чи оволоді-

ла дитина цією навичкою: «Так» чи «Ні».

4. У четвертому стовпчику вказуємо, чи є генералізація навички (чи переносить навичку на інші сфери життя: наприклад, якщо вітається тільки з мамою – «Ні», вітається з усіма знайомими – «Так»).
5. У п'ятому стовпчик слід записувати коментарі, якщо вони є.

Цілі та завдання для розвитку комунікації

	Навичка	Наявність навички (так/ні)	Генералізація навички (так/ні)	Коментарі
Запитання	Запитує про предмети, діяльність, дії			
	Запитує про допомогу, коли в цьому є потреба			
	Запитує про можливість припинення дій			
	Запитує про інформацію			
	У запитаннях правильно використовує займенники			
Називання предметів	Називає предмети, діяльність, дії			
	Правильно використовує прийменники			
	Називає емоції			
	Використовує прикметники			
	Правильно використовує займенники			

Сприймання	Розпізнає предмети, діяльність, дії			
	Розпізнає прийменники			
	Розпізнає емоції			
	Розпізнає прикметники			
	Виконує інструкції			
Розмова	Закінчує незакінчені речення (наприклад, «Київ – ...»)			
	Відповідає на запитання (наприклад: Хто? Що? Чому? Коли? Яким чином?)			
	Ставить соціальні запитання			
	Запитує про певну інформацію			
	Ініціює розмову			
	Розмовляє про минулі/майбутні події			
	Розповідає анекдоти			
	Коментує дії інших			
	Обговорює спільні інтереси			
	Просить внести ясність			
	Розуміє концепції, що засновані на особливостях, діяльності та/або занятті			
Вітання	Говорить «Привіт», коли вітається з іншими			
	Підходить до іншої людини, щоб привітатися			
	Виявляє свою прихильність за допомогою рухів, міміки (наприклад, усмішки)			
	Відповідає на привітання інших			

Невербальні засоби	Є контакт очима			
	Показує на предмет/діяльність, що зацікавила			
	Використовує жести			
	Хитає головою «Так», «Ні»			
Прагматичні аспекти комунікації	Змінює тон, уміє читати вірші			
	Має власні судження та коментує судження інших			
	Використовує та відповідно інтерпретує ідіоми, жарти, абстрактні поняття, повсякденні вирази			
	Швидко включає нову інформацію в розмову			
	Підтримує розмову			
	Реагує на сигнали з навколишнього середовища певним чином (наприклад, шепоче в бібліотеці)			
	Змінює тему розмови, коли партнер її змінює			
	Закінчує розмову вчасно			

Характерним для дітей із соціоадаптаційними труднощами є порушення соціальної взаємодії, що часто проявляється у відсутності інтересу, невмінні підтримати діалог та ін. У шкільному віці про це можуть свідчити дефіцит спільної уваги (нездатність регулювати поведінку інших, використовуючи погляд очима та жести) та нездатність до ініціювання обміну досвідом (наприклад, показати на цікаві предмети, події, запросити до діалогу). Зазвичай діти з типовим розвитком прагнуть показати результати своєї

діяльності (малюнки, оцінки) бабусям чи батькам, щоб отримати похвалу і щоб ті розділили з дитиною радість. Дитина з соціоадаптаційними труднощами, швидше за все, витратить цей час на участь в іншій відокремленій діяльності.

Погане розуміння виразу обличчя та жестів, погане вміння переносити «освоєну» навичку на інші сфери, невміння будувати відносини та ін. часто стають причинами соціальної дезадаптації.

Цілі та завдання для розвитку соціальної взаємодії

	Навичка	Наявність навички (так/ні)	Генералізація навички (так/ні)	Коментарі
Спільна увага і навички взаємодії	Відповідно використовує контакт очима			
	Використовує міміку відповідно до контексту ситуації/розмови			
	Використовує соціальну усмішку			
	Використовує випереджувальну усмішку			
	Дивиться, коли до неї звертаються			
	Слідкує за очима, поглядом, вказівним жестом чи жестами			
	Повторює рухи за значущою людиною / суб'єктом зацікавленості			
Соціальна гра	Сидить поруч з іншими дітьми під час гри			
	Орієнтується на іншу дитину			
	Зважає на іншу дитину			
	Копіює поведінку інших дітей			
	Реагує/відповідає на пропозицію іншої дитини звернути на щось увагу			
	Просить про іграшки			
	Пропонує свої іграшки			
	Показує свої іграшки			
	Просить іншу дитину погратися			
	Пропонує в щось погратися (наприклад: «Пограймося машинками?»)			

	Стежить за своєю чергою			
	Грається поруч з іншою дитиною			
	Реагує/відповідає на пропозицію іншої дитини погратися			
	Використовує предмети за зразком			
	Слідує за лідером у групі однолітків			
	Обмінюється іграшками			
	Завершує гру вчасно			
	Виконує правила на ігровому майданчику			
	Слідує за організатором в групі			
	Є ініціатором у виконанні чи створенні домовленостей			
	Виконує групові домовленості			
	Є лідером у виконанні чи створенні домовленостей			
Гра у виставах	«Перетворює»/надає інше значення предметам у грі			
	Грає певну роль у виставі			
	Показує емоції відповідно до ролі			
	Бере участь у рольових іграх за складним сценарієм			
	Імпровізує			
	Планує дії разом з однолітками			
	Домовляється з однолітками			

Усвідомлення себе та інших	Помічає за іншими, що хтось засмучений			
	Визначає особисті сильні сторони / труднощі			
	Розуміє базові соціальні пози та жести			
	Зупиняє власні дії, спричинені поведінкою інших (емоції, мова тіла)			
	Усвідомлює, коли інші роблять щось хороше/неправильне			
Дружба	Приносить свої вибачення у разі необхідності			
	Допомагає при справжній необхідності			
	Реагує на прохання інших у щось погратися			
	Є ініціатором ігрової діяльності			
	Визначає тривалість гри			
	Ходить разом з друзями по коридору			
	Ініціює та підтримує коротку взаємодію в неструктурованих або слабкоструктурованих умовах (наприклад, досліджуючи зал)			
	Визначає друзів на основі притаманних їй віку особливостей			
	Ділиться предметами/діями з іншими			
	Належним чином може дати відсіч людині			
	Захищає друзів			
	Просить дозволу, щоб узяти чиясь річ			
Дарує подарунки				

Соціальні навички	Правильно користується тоном, тримає відповідну відстань між співрозмовником і т. д.			
	Розуміє та відповідає на невербальні сигнали відповідно до контексту			
	Вчасно вступає в соціальні зв'язки			
	Довільно робить висновки			
Соціальне включення та вирішення проблем	Використовує ввічливі фрази (наприклад, «Будь ласка», «Дякую»)			
	Стримує себе від коментарів чи запитань, що можуть збентежити або вразити іншу людину			
	Звертається по допомогу для вирішення соціальних проблем за необхідності			
	Розуміє поняття «брехня» та «правда»			
	Робить простий висновок з почутої/побаченої/прочитаної історії			
	Зберігає секрети за відповідних умов			

У дітей із соціоадаптаційними труднощами може спостерігатися повторювана стереотипна поведінка, інтереси, діяльність. Ці стереотипні форми поведінки можуть перешкоджати оволодінню навчальними навичками (наприклад, дитина не зважає на інструкцію вчителя; однокласники стороняться дитини, не бажають вступати з нею в контакт).

Діти із соціоадаптаційними труднощами можуть мати вкрай обмежене коло інтересів, через

що їм дуже складно підтримувати розмову з іншими дітьми. Вони дотримуються низки ритуалів та процедур, для того щоб світ для них був більш передбачуваним та прогнозованим. Саме тому дуже складно пояснити непередбачувані зміни в розкладі чи діяльності на уроці.

Включення цілей, пов'язаних зі зменшенням чи заміною повторюваних форм поведінки, розширення інтересів для дітей із соціоадаптаційними

труднощами посідає важливе місце при розробленні індивідуального плану розвитку. Якщо ж ці завдання не буде вирішено, то така поведінка може негативно

вплинути на здатність дитини до навчання та взаємодію з навколишнім середовищем.

Цілі та завдання для розвитку/зміни поведінки, інтересів, діяльності

	Навичка	Наявність навички (так/ні)	Генералізація навички (так/ні)	Коментарі
Стереотипна поведінка	Утримується від стереотипної поведінки			
	Справляється з неочікуваними змінами сенсорних подразників			
	Шукає соціально прийнятної місця для аутостимуляцій			
	Запитує дозволу, щоб піти до соціально прийнятної місця для здійснення стереотипів			
Гнучкість у змінах у режимі та при переходах	Вчиться і знає, як слід поводитися в надзвичайних ситуаціях (наприклад, вогонь, повінь тощо)			
	Справляється із запланованими і регулярно очікуваними завданнями у графіку			
	Справляється з незначними несподіваними змінами в повсякденному житті			
	Справляється зі значними несподіваними змінами в повсякденному житті			
	Переходить від одного місця до іншого			

Нав'язливі думки і поведінка	Відстежує власні повторювані думки			
	Використовує стратегію «зупинитися та подумати»			
	Відстежує нав'язливу поведінку			
	Виконує продуктивну діяльність замість нав'язливої поведінки			
	Відстежує час, коли нав'язливі думки чи дії можуть виникати			
	Обмежує повторювані рухи чи дії прийнятним шляхом			

Заповнені таблиці не є документом чи індивідуальною програмою розвитку (ІПР) дитини, а слугують інструментом для визначення першочергових цілей і завдань для дитини з соціоадаптаційними труднощами у навчальному процесі, а також дають розуміння працівникам ІРЦ, психологам, педагогам, помічникам вчителя, логопедам та іншим учасникам групи супроводу, як рухатися в одному напрямі.

Оцінивши дитину згідно з пунктами таблиці, можна визначити зону актуального розвитку та зону найближчого розвитку, що лежить в основі ІПР та допоможе синхронізувати зусилля мультимедійної команди.

СОЦІОАДАПТАЦІЙНІ ТРУДНОЩІ

Проблема соціалізації, соціальної адаптації на сучасному етапі розвитку педагогічної науки і практики набуває дедалі більшої актуальності в контексті утвердження соціальної моделі ставлення до особливих освітніх потреб, визнання того, що всі діти різні, тому освітні цілі та очікування також мають бути різними.

У рамках соціальної моделі учні з особливими освітніми потребами стикаються з проблемами через безліч бар'єрів у середовищі, яке їх оточує, що є суттєвими в контексті здобуття освіти. А це як архітектурні, фізичні, організаційні, інформаційні, так і психологічні, комунікаційні (ставлення людей, стереотипи та упередження, неврахування рідної мови родини учня тощо). Бар'єри перешкоджають повній та ефективній *участі дитини* в освітньому процесі нарівні з іншими. Для створення справді інклюзивного середовища важливо своєчасно виявляти та усувати такі бар'єри.

Порушення слухової функції може впливати

на природний шлях розвитку дитини – пізнавальні можливості, мовленнєвий розвиток, взаємодію з навколишнім середовищем. Водночас на соціальний розвиток дитини негативно впливає не сам факт порушення слухової функції, а відсутність/недостатність взаєморозуміння, емоційного контакту, повноцінної комунікації дитини і батьків, значущих дорослих, однолітків.

Основні поняття. *Соціалізацію особистості* розглядаємо як процес становлення дитини у взаємодії із соціальним оточенням, результат входження у світ конкретних соціальних зв'язків, оволодіння досвідом людських взаємин та конструювання власного образу світу.

Соціальний розвиток передбачає насамперед такі напрями: сприяння адаптації дитини до умов життєдіяльності, тобто входження її у світ людських стосунків; сприяння розвитку самоусвідомлення, що дасть дитині можливість змінювати уявлення про себе і ставлення до себе; формування суб'єктивної життєвої позиції дитини.

Соціально компетентна дитина має розвинену потребу в контактах з іншими дітьми та дорослими, вона здатна регулювати власну поведінку та дії, їй притаманні моральні почуття співраді, співпереживання, готовності прийти на допомогу.

Аналіз праць педагогів та психологів дозволив виділити *чинники, важливі для соціального розвитку дитини* молодшого шкільного віку: вміння взаємодіяти та спілкуватися з дорослими; вміння взаємодіяти та спілкуватися з однолітками; сформованість уявлень про навколишній світ та про себе; рівень пізнавальної активності (допитливість, готовність до подолання труднощів тощо); опанування норм поведінки, зокрема навчальної; збагачення емоційної сфери дитини. Важливими також є навички розуміння однолітка, сприймання його на позитивній емоційній основі та опанування способів взаємодії; виникнення соціальної спрямованості та формування соціальних уявлень; виділення та усвідомлення різних рівнів, видів соціальних стосунків; розвиток здібності моделювати ці стосунки у певних видах діяльності.

Для людей з порушеннями слуху якісно новий етап в освіті пов'язаний із соціокультурним, особистісно-орієнтованим підходами, що змінюють ставлення до них як до представників культурно-лінгвістичної меншини та уможливають самоідентифікацію, самовизначення та вибір освітніх маршрутів. У контексті соціокультурного підходу актуальними є тези щодо уваги до розвитку особистості, пізнавальної діяльності, комунікації дитини; комунікацію розглядають у широкому сенсі (навички соціальної взаємодії, відстоювання власної позиції тощо, розвиток словесного мовлення та/або жестової мови тощо).

Соціоадаптаційні труднощі (потреби) при порушенні слухової функції у дитини мають певні особливості та передбачають насамперед труднощі у встановленні міжособистісної взаємодії з усіма учасниками навчального процесу, в налагодженні безбар'єрної комунікації, що зумовлює застосування відповідних педагогічних стратегій у правильній послідовності. У дітей з порушеннями слуху можуть бути *соціокультурні труднощі (потреби)*, зокрема щодо отримання інформації засобами жестової мови.

Відповідно до сучасних сурдопедагогічних підходів, урахування особливих потреб дитини передбачає передусім мінімізацію та усунення *бар'єрів у комунікації з оточенням* в освітньому процесі; відтак при визначенні рівня підтримки фахівцю необхідно оцінити рівень сформованості комунікативної компетентності дитини, особливо тих її складових, що є специфічними для дітей зі зниженим слухом¹.

Розрізняють такі засоби комунікації: *мовні* (словесні – усне мовлення, писемне мовлення; *жестові* – природне жестове мовлення; кальковане жестове мовлення²; дактилювання; зорове сприймання усного мовлення / зчитування з губ/обличчя); *немовні/ невербальні* (загальноживані жести, знаки, символи; зображення, малюнки тощо).

Діти зі зниженим слухом можуть відчувати різні труднощі при навчанні (що може не мати прямої

кореляції з порушенням слухової функції), мати їх різний ступінь вияву – від «незначних» і «очевидних» (з ними можна впоратися на рівні закладу освіти) до таких, що потребують вивчення з боку ІРЦ. Водночас порушення слухової функції не завжди апіорі передбачає наявність труднощів у навчанні та взаємодії, відтак діти можуть не мати особливих потреб у організації підтримки / не потребувати спеціального супроводу.

При визначенні напрямів підтримки необхідно враховувати *варіативність освітніх маршрутів / освітньої траєкторії*, що зумовлено значною кількістю чинників (такими як тип порушення, ступінь зниження слуху, засоби реабілітації, запити батьків / мова спілкування в родині, індивідуальні особливості дитини тощо): підхід, за якого сім'я обирає *розвиток слухового сприймання та словесного мовлення* дитини як основного засобу комунікації (за такого підходу

¹ Школярі зі зниженим слухом є єдиною групою осіб із особливими освітніми потребами, яку, зважаючи на позицію Всесвітньої федерації глухих, зазначено в окремому пункті Саламанської декларації (1994). Ідеться про те, що основою успішної інтеграції цих учнів в навчальний процес є забезпечення безбар'єрної комунікації та взаємодії відповідно до особливих освітніх потреб.

² Кальковане жестове мовлення – сприймання і продукування повідомлень засобами жестового мовлення, яке вибудовується за лексико-граматичною структурою усного мовлення словесної мови.

важливий корекційний супровід із розвитку слухового сприймання й мовлення, опанування значень слів української мови, сприймання й продукування повідомлень тощо); *бімодально-білінгвальний підхід*, що передбачає сприйняття осіб з порушеннями слуху як культурно-лінгвістичної меншини, в якій домінуюча (перша і основна) мова спілкування з дитиною – жестова, що використовується у формі природного жестового мовлення (супровід передусім передбачає заняття з розвитку жестомовної компетентності дитини, розвитку писемного мовлення, розвиток уміння зчитувати з губ тощо).

Загальні рекомендації щодо емоційно-вольової та соціально-комунікативної сфер: формувати позитивне ставлення до себе та оточення; формувати навички позитивної поведінки; мотивувати дитину до навчальної діяльності за допомогою ситуації успіху, з опорою на досвід та інтереси дитини; зосереджувати увагу на стані задоволення дитини від отриманих досягнень через формувальне оцінювання; заохочувати незалежність і самостійність дитини; формувати навички розпізнавання емоцій

оточення і власних; навчати висловлювати свої переживання та почуття, розвивати навички рефлексії; стимулювати до висловлювання власних міркувань, думок, словесного опису плану виконання завдань; розвивати розуміння невербальних засобів спілкування; залучати до комунікативної діяльності в парі/групі, організовуючи виконання спільних проєктів, навчальних завдань та інше (за О.Федоренко).

Особливості функціонування та участі	Освітні труднощі	Критерії визначення ступеня труднощів	Категорії освітніх труднощів	Освітні бар'єри	Потреби у наданні підтримки	Рівень підтримки
<p><i>Рівень соціальної інтегрованості, участі/залученості до різних життєвих і навчальних ситуацій, соціальної активності у встановленні та підтриманні міжособистісної взаємодії з дорослими та однолітками, самореалізації та самовираженні:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Поодинокі труднощі під час комунікації з дорослими. - Поодинокі труднощі під час комунікації з однолітками. - Поодинокі труднощі в розумінні соціального контексту ситуації. 	<p>Незначні труднощі у взаємодії з дорослими та однолітками, що загалом не перешкоджає опануванню навчального матеріалу, формуванню соціальної компетентності, організації адекватної системи відносин (в групі/класі та ін.).</p>	<p><i>Труднощі I ступеня прояву</i></p> <p>Наявність незначних (поодиноких) особливостей функціонування соціально-комунікативної сфери, які можуть бути притаманні дитині як окремо, так і в різних поєднаннях.</p>	<p>Соціоадаптаційні труднощі</p>	<p>Не створює бар'єру для успішного опанування знань.</p>	<p>Наявність потреби у створенні незначних прилаштувань освітнього середовища (наданні психологічної допомоги).</p>	<p>Перший</p>
<p><i>Рівень соціальної інтегрованості, участі/залученості до різних життєвих і навчальних ситуацій, соціальної активності у встановленні та підтриманні міжособистісної взаємодії з дорослими та однолітками, самореалізації та самовираженні:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Помітні труднощі під час комунікації з дорослими (обмежене ініціювання взаємодії, ініціювання та ведення розмови/діалогу, висловлювання міркувань, думок, бажань, запитань; обмежене відстоювання власної позиції; розуміння вербальних та невербальних засобів комунікації). - Помітні труднощі під час комунікації з однолітками (обмежене ініціювання взаємодії, ініціювання та ведення розмови/діалогу, висловлювання міркувань, думок, бажань, запитань; обмежене відстоювання власної позиції; розуміння вербальних та невербальних засобів комунікації, нетипове реагування на соціальні пропозиції чи ініціативи однолітків). - Помітні труднощі в розумінні соціального 	<p>Помітні труднощі в спілкуванні з дорослими та однолітками (особливо у великих групах); часткова участь /залученість до життєвих та навчальних ситуацій, обмежене ініціювання соціальної взаємодії.</p>	<p><i>Труднощі II ступеня прояву</i></p> <p>Наявність особливостей функціонування соціально-комунікативної сфери, які можуть бути притаманні стану сформованості вказаних навичок у різних поєднаннях.</p>	<p>Соціоадаптаційні труднощі</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні різних областей знань.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці.</p>	<p>Другий</p>

<p>контексту ситуації.</p> <p>- Помітні труднощі в аналізі та прогнозуванні наслідків дій інших відповідно до контексту ситуації.</p> <p>- Труднощі щодо засвоєння системи соціальної ролі учня.</p>						
<p><i>Рівень соціальної інтегрованості, участі/залученості до різних життєвих і навчальних ситуацій, соціальної активності у встановленні та підтриманні міжособистісної взаємодії з дорослими та однолітками, самореалізації та самовираженні:</i></p> <p>- Значні труднощі під час комунікації з дорослими (обмежене ініціювання взаємодії, ініціювання та ведення розмови/діалогу, висловлювання міркувань, думок, бажань, запитань; обмежене відстоювання власної позиції; розуміння вербальних та невербальних засобів комунікації).</p> <p>- Значні труднощі під час комунікації з однолітками (обмежене ініціювання взаємодії, ініціювання та ведення розмови/діалогу, висловлювання міркувань, думок, бажань, запитань; обмежене відстоювання власної позиції; розуміння вербальних та невербальних засобів комунікації, нетипове реагування на соціальні пропозиції чи ініціативи однолітків).</p> <p>- Значні труднощі в розумінні соціального контексту ситуації.</p> <p>- Можливі труднощі в аналізі та прогнозуванні наслідків дій інших відповідно до контексту ситуації; порушене розуміння емоцій, почуттів інших людей.</p> <p>- Недостатнє усвідомлення норм і правил соціальної поведінки, недостатній рівень розвитку самостійності.</p>	<p>Значні, суттєві труднощі у спілкуванні з дорослими та однолітками; часткова участь/залученість до життєвих і навчальних ситуацій; відсутнє або обмежене ініціювання соціальної взаємодії; відсутнє або нетипове реагування на соціальні пропозиції чи ініціативи інших, які заважають функціонуванню в різних контекстах.</p>	<p><i>Труднощі III ступеня прояву</i></p> <p>Наявність особливостей функціонування соціально-комунікативної сфери та можлива наявність небажаної поведінки в різних поєднаннях.</p>	<p>Соціоадаптаційні труднощі</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні знань з різних областей.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій змісту навчання, дизайну приміщень тощо); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці. Можлива потреба в присутності асистента вчителя та асистента дитини.</p>	<p>Третій</p>
<p><i>Рівень соціальної інтегрованості, участі/залученості до різних життєвих і навчальних ситуацій, соціальної активності у</i></p>	<p>Значні порушення в навичках соціальної комунікації; труднощі</p>	<p><i>Труднощі IV ступеня прояву</i></p>	<p>Соціоадаптаційні труднощі</p>	<p>Створює бар'єр в успішному опануванні знань.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні</p>	<p>Четвертий</p>

<p><i>встановленні та підтриманні міжособистісної взаємодії з дорослими та однолітками, самореалізації та самовираженні:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Помітні порушення комунікації з дорослими (порушення в навичках соціальної взаємодії; можлива відсутність або обмежене ініціювання комунікації; можливе незвичне реагування на соціальні пропозиції чи ініціативи дорослих). - Помітні порушення комунікації з однолітками (порушення в навичках соціальної комунікації; можлива відсутність або обмежене ініціювання комунікації; можливе незвичне реагування на соціальні пропозиції чи ініціативи однолітків). - Помітні порушення в розумінні дій інших. - Можливі прояви небажаної поведінки, що заважають функціонуванню в різних контекстах (можлива соціально неприйнятна поведінка). - Помітні складнощі в розумінні соціального контексту. 	<p>в соціальному спілкуванні і взаємодії; відсутнє або обмежене ініціювання соціальної взаємодії; відсутнє або нетипове реагування на соціальні пропозиції чи ініціативи інших, які заважають функціонуванню в різних контекстах.</p>	<p>Наявність порушень функціонування соціально-комунікативної сфери та наявність небажаної поведінки, які можуть бути притаманні стану сформованості вказаних навичок у різних поєднаннях.</p>			<p>комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, адаптацій і модифікацій змісту, оцінювання навчання, дизайну приміщень тощо); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці; присутності асистента вчителя; присутності асистента дитини.</p>	
<p><i>Рівень соціальної інтегрованості, участі/залученості до різних життєвих і навчальних ситуацій, соціальної активності у встановленні та підтриманні міжособистісної взаємодії з дорослими та однолітками, самореалізації та самовираженні:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Тяжкі порушення комунікації з дорослими. - Тяжкі порушення комунікації з однолітками. - Тяжкі порушення в розумінні власних дій та дій інших. - Тяжкі порушення під час соціальної взаємодії з 	<p>Порушення сприйняття та засвоєння інформації різних модальностей. Труднощі в орієнтуванні в мікрота макроросторі. Значні труднощі у взаємодії з навчальним колективом.</p>	<p><i>Труднощі V ступеня прояву</i> Наявність тяжких порушень функціонування соціально-комунікативної сфери та наявність небажаної поведінки, які можуть бути в різних поєднаннях.</p>	<p>Соціоадаптаційні труднощі</p>	<p>Наявність бар'єрів (відповідно до різних сфер розвитку), що перешкоджають успішному функціонуванню (навчання/взаємодії/пересуванню) в закладі освіти.</p>	<p>Наявність потреби у: здійсненні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини в ІРЦ; створенні прилаштувань освітнього середовища (індивідуальної програми розвитку,</p>	<p>П'ятий</p>

<p>іншими людьми.</p> <p>- Часті прояви небажаної поведінки, що заважають функціонуванню в різних контекстах (можлива наявність різних проявів: істерики, агресія, самоагресія, аутистимуляції, соціально неприйнятна поведінка).</p> <p>- Труднощі з адаптацією до змін.</p>					<p>індивідуального навчального плану, адаптацій і модифікацій змісту, оцінювання навчання, дизайну приміщень тощо); допоміжних засобах навчання; додатковій підтримці; присутності асистента вчителя; присутності асистента дитини.</p>	
---	--	--	--	--	---	--

Методики діагностики

Тест «Три оцінки»: Рогов Б.И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М.: ВЛАДОС, 1996; Коробко С., Коробко О. Работа психолога з мол. школярами: Методичний посібник. – К.: Літера ЛТД, 2006.

Методика «Зразок та правило»: Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М.: ВЛАДОС, 1996; Коробко С., Коробко О. Работа психолога з мол. школярами: Методичний посібник. – К.: Літера ЛТД, 2006.

Методика «Який Я?»: Самооцінка учня / Упоряд.: С. Максименко, Н. Шевченко, О. Главник. – К.: Главник, 2004, с. 95; Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2003.

Методика «Дерево»: Коробко С., Коробко О. Работа психолога з мол. школярами: Методичний посібник. – К.: Літера ЛТД, 2006.

Дослідження індивідуальних особливостей дітей: Лаврентьєва Г.П., Титаренко Т.М. Практична

психологія для вихователів. – К., ВШОЛ, вип. 1, 2, 1993.

Бесіда про школу: Коробко С., Коробко О. Робота психолога з мол. школярами: Методичний посібник. – К.: Літера ЛТД, 2006. С. 176–178.

Бесіда про ставлення до школи і навчання: Газета «Психолог» № 44, 2006. С. 9.

Методика «Експертна оцінка адаптованості дитини до школи»: Газета «Психолог», № 29–32, 2003.

Тест «Два будинки»: Венгер А.Л. Схема індивідуального обстеження дітей младшого шкільного віку. – Томск, 1993; Самооцінка учня / Упоряд.: С. Максименко, Н. Шевченко, О. Главник. – К.: Главник, 2004. – 112 с.

Анкета оцінювання рівня шкільної мотивації і адаптації: Газета «Психолог», № 29–32, 2003.

Опитувальник «Мій клас»: Коробко С., Коробко О. Робота психолога з мол. школярами: Методичний посібник. – К.: Літера ЛТД, 2006. С. 205.

Визначення міжособистісних стосунків школяра: Психологія дитинства: практикум. – К.: Главник, 2006.

Шкала самооцінювання: Практична психологія в школі. – Ів.-Франківськ, 1994.

Методика дослідження самооцінки: Худик В.А. Психологическая диагностика детского развития. – К.: Освіта, 1992.

МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДЛЯ ВИЯВЛЕННЯ ОСВІТНІХ ТРУДНОЩІВ

Вивчення психолого-педагогічної готовності до навчання у школі

1. Діагностика інтелектуальної готовності за методикою Керна-Ірасека.
2. Діагностика емоційно-вольової готовності за методикою «Шифровка».
3. Методика діагностики готовності до навчання у школі дітей шестирічного віку (авторський колектив: Н. Стадненко, Т. Ілляшенко, А. Обухівська).
4. Сприймання нової інформації (світ професій, переказ оповідання, опис предметного (сюжетного) малюнка).
5. Методика Керна-Ірасека на шкільну зрілість (розуміння завдання та дія за усною вказівкою (переказ тексту, складання геометричних конструкцій за зразком, послідовність виконання дій: графічний диктант, лабіринт).
6. Орієнтування в часі (визначення часу на годиннику, диференціація пір року, частин доби).
7. Просторове орієнтування (диференціація

понять «ліворуч – праворуч», «зверху – знизу», «посередині – скраю»).

Дослідження особливостей мислення / загальні види мислення

1. Порівняння двох предметів за схожістю та відмінністю ознак.
2. Вилучення зайвого предмета в ряду.
3. Знаходження пропущеного предмета в ряду.
4. Класифікація предметів за однією, двома ознаками.
5. Складання цілого з частин.
6. Узагальнення групи понять чи предметів одним словом.
7. Називання предмета за описом.
8. Послідовне розміщення трьох картинок, пов'язаних одним змістом.
9. Методика Равена на визначення загального інтелектуального рівня.
10. Методика для діагностики наочно-дійового мислення «Кубики Кооса».
11. Складання логічної мозаїки.
12. Дослідження загальної обізнаності (чому потрібно поливати квіти, для чого потрібна

- парасолька тощо).
13. Дослідження логічного мислення (методика «Нісенітниця»).

Психометричні методи дослідження інтелекту

1. Методика Векслера.
2. Методика Равена.

Дослідження особливостей когнітивної (пізнавальної) сфери

1. Методика «Класифікація предметів» (дитячий варіант).
2. Методика «Класифікація об'єктів за двома ознаками» (лото В. Когана).
3. Методика діагностики розуміння тексту (змісту оповідань, оповідань із прихованим змістом, розуміння змісту сюжетних картин).

Діагностика особливостей пам'яті

1. Методика «Запам'ятовування десяти слів» (за О. Лурією).
2. Тест «Відтворення трьох геометричних конструкцій».

3. Методика «Розрізні картинки» (відповідно до запропонованого зразка).
4. Тест для дослідження короточасної пам'яті (за Ю. Гільбухом).
5. Методика «Піктограма» (за О. Лурією).

Діагностика особливостей уваги

1. Тест «Коректурна проба».
2. Методика «Таблиці Шульте».
3. Знаходження двох однакових предметів у групі схожих предметів.
4. Знаходження відмінностей у сюжетних картинках.
5. Порівняння предметних зображень з еталоном форми.
6. Методика «Лабіринт».
7. Методика «Знаходження відсутнього елемента».

Дослідження особистісних особливостей, емоційно-вольової сфери

1. Дослідження самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейн.
2. Особистісні опитувальники (Айзенк, Кеттел, ММРІ, Шмішек, Личко, Русалов, опитувальник

- Басса-Даркі).
3. Шкала оцінки тривожності (за Спілбергергом, Тейлором).
 4. Опитувальник САН.
 5. Методика соціометричного анкетування.
 6. Методика Р. Жила (міжособистісні стосунки молодшого школяра).

Дослідження особливості розвитку мови та мовлення

1. Словниковий запас (закінчення слів, антоніми, синоніми).
2. Повторення речень, групи слів (18 складів).
3. Тест для перевірки фонематичного слуху (за Ю. Гільбухом).
4. Добір слова на вказаний звук/літеру.
5. Складання речення із запропонованим словом (двома, трьома словами).

Дослідження уміння вчитися / навчованості

1. Спостереження за самостійною діяльністю дитини.
2. Спостереження за діяльністю дитини у групі, колективі.

3. Спостереження за виконанням спеціально поставлених завдань.

Дослідження особистості

1. Тест фрустрації Розенцвейга.
2. Метод незавершених речень.
3. Тест «Будинок, дерево, людина».
4. Тест «Неіснуюча тварина».
5. Тест «Малюнок сім'ї».
6. Тест «Автопортрет».
7. Кольоровий тест Люшера.

Методичний інструментарій для виявлення інтелектуальних освітніх труднощів

Методика 1. «Чого не стало?» (Модифікована методика С. Забрамної). Мета: вивчення особливостей довільної уваги і здатності відтворювати на зоровому рівні об'єкти на основі впізнання.

Методика 2. «Що змінилося?» (Модифікована методика С. Забрамної). Мета: виявлення рівня та особливостей розвитку уваги, здатності запам'ятовувати і утримувати в свідомості ряд

об'єктів.

Методика 3. Опосередковане запам'ятовування (модифікований варіант методики О. Леонтьєва).

Мета: 1) виявити рівень розвитку опосередкованої пам'яті; 2) вивчити особливості мислення, здатності до мовленнєвого опосередкування пізнавального завдання.

Методика 4. «Розфарбуй предмети» (розробка Л. Фатіхової). Мета: 1) вивчення рівня та особливостей сформованості сприймання кольору, вміння співвідносити предмет і його колір (сформованості еталонів кольору); 2) виявлення знань про кольори; 3) виявлення рівня сформованості дрібної моторики рук.

Методика 5. Вивчення сприймання форми (розробка Л. Фатіхової). Мета: 1) вивчення рівня та особливостей розвитку сприймання форми; 2) виявлення здатності до конструювання, сформованості предметно-практичних дій; 3) виявлення рівня сформованості дрібної моторики рук.

Методика 6. «Підбери фігуру до предмета» (модифікований варіант методики Л. Венгера). Мета:

1) вивчення рівня сформованості перцептивних дій; 2) виявлення здатності співвідносити предмет з еталоном, рівня сформованості знань про форми; 3) виявлення здатності до переносу засвоєної перцептивної дії в нові умови.

Методика 7. Розрізні картинки (модифікований варіант). Мета: 1) вивчення рівня та особливостей сформованості наочно-дієво-образного мислення; 2) виявлення можливостей перцептивного моделювання; 3) виявлення здібностей до співвідношення частин і цілого та їх просторового розташування; 4) вивчення здатності до переносу дії в нові, більш складні умови при вирішенні наочно-дійових завдань.

Методика 8. «Склади коло» (розробка Л. Фатіхової). Мета: 1) виявлення рівня та особливостей сформованості наочно-дійового мислення; 2) виявлення здатності до переносу дії в нові умови при вирішенні наочно-дійових завдань більш складного рівня.

Методика 9. Групування предметів (модифікована методика У. Ульяновської). Мета: виявлення здібностей до класифікації предметів.

Методика 10. Виключення не придатних до групи предметів (модифікований варіант). Мета: 1) дослідити здатність бачити в об'єктах їхні істотні ознаки, робити на цій основі необхідні узагальнення; 2) виявити здатність встановлювати схожість і відмінність між предметами, які сприймаються зором.

Методика 11. Встановлення причинно-наслідкового зв'язку між подіями (розробка Л. Фатіхової). Мета: 1) вивчення рівня розвитку здатності встановлювати причинно-наслідковий зв'язок; 2) виявлення здатності до розуміння часової послідовності подій (операція серіації).

Методика 12. Зафарбовування фігур (розробка Л. Фатіхової). Мета: 1) виявлення рівня та особливостей сформованості сприймання розміру (поняття «великий – маленький»); 2) виявлення

здатності до переносу дії в нові умови.

Методика 14. Вивчення розуміння збереження кількості (розробка Л. Фатіхової). Мета: 1) вивчення здатності до розуміння збереження кількості; 2) вивчення сформованості дії прямого кількісного рахування в межах п'яти на матеріалі об'ємних предметів; 3) вивчення здатності використовувати допомогу дорослого при вирішенні пізнавального завдання.

Методика 15. «Упорядкування» (модифікований варіант методики І. Аргінської). Мета: 1) дослідження здатності дитини до впорядкування предметів за кількістю; 2) вивчення рівня сформованості дії прямого кількісного рахування; 3) виявлення здатності до переносу дії в однакові умови.

Методика 16. Вивчення здатності до розпізнавання емоційних станів (розробка Л. Фатіхової та А. Харісової). Мета: вивчення здатності до емпатії як можливості сприймати і аналізувати емоційний стан партнера у спілкуванні,

виходячи зі зроблених спостережень.

Методика 17. «Казка» (розробка Л. Фатіхової).
Мета: виявлення здатності дитини до інтерпретації та оцінки вчинків інших, вміння ідентифікувати себе з іншими (тваринами), вміння прогнозувати ситуацію залежно від скоєного вчинку, вивчення ступеня сформованості моральних інстанцій.

Методика 18. Вивчення здатності визначати емоційні стани людей у шкільній ситуації (розробка Л. Фатіхової). Мета: вивчення вміння дитини орієнтуватися в емоційних станах учасників шкільної ситуації, виявлення здатності розуміти невідповідності в емоційних станах учасників і ситуаціях, в яких вони опиняються, інтерпретувати стан, виходячи з уявлення про ситуацію.

Методика 19. «Я і школа» (розробка Л. Фатіхової). Мета: вивчення усвідомлення дитиною шкільного життя, рівня сформованості моральної свідомості, вміння фіксувати порушення шкільних правил і коригувати неправильну поведінку.

Методика 20. «Неповні фігури» (розробка Е. Торренса). Мета: визначити рівень складності уяви, ступінь фіксованості уявлень, гнучкість або ригідність уяви і ступінь її стереотипності або оригінальності.

Методика 21. «Альбом» (розробка Ш. Чхартішвілі). Мета: оцінити ступінь вольової активності дитини при виконанні завдання.

Методика 22. «Заучування десяти слів» (розробка О. Лурії). Мета: досліджувати процеси пам'яті: запам'ятовування, збереження і відтворення. Методика може бути використано для оцінки стану пам'яті, довільної уваги, виснаження осіб з особливими потребами.

Методика 23. Дослідження мовленнєвої моторики. Мета: обстеження стану загальної моторики і тонких рухів пальців рук, мимічної та артикуляційної моторики.

Методика 24. Дослідження фонематичного

слуху. Опис: система включає такі проби: 1) впізнавання немовленнєвих звуків; 2) розрізнення висоти, сили, тембру голосу; 3) розрізнення слів, близьких за звуковим складом; 4) диференціація складів; 5) диференціація фонем; 6) навички елементарного звукового аналізу.

Методика 25. Розуміння логіко-граматичних конструкцій. Мета: виявлення нейропсихологічних механізмів розуміння логіко-граматичних конструкцій, насамперед мовленнєвих процесів, а також встановлення лінгвістичних особливостей логіко-граматичних конструкцій, які впливають на їх розуміння дітьми.

Методика 26. Методика на переказ тексту, складання оповідання за сюжетною картинкою. Мета: виявлення нейропсихологічних механізмів особливостей переказу тексту та особливостей складання оповідання за сюжетною картинкою.

Методика 27. Методика виявлення особливостей читання. Мета: виявлення

особливостей читання (способу, темпу, розуміння і виразності).

Методика 28. Методика виявлення особливостей письма. Опис: пропонувалися такі види письма: списування з друкованого тексту, слуховий диктант, творча робота. Класифікація помилок: 1 група – помилки, пов'язані з недостатністю фонематичного сприймання; 2 група – помилки, пов'язані з несформованістю мовного аналізу і синтезу; 3 група – помилки, пов'язані із заміною або змішуванням графічно подібних літер; 4 група – аграматичні помилки; 5 група – орфографічні помилки.

Методика 29. Рахункові операції. Мета: досліджується просте рахування і рахування за групами. Досліджується назва чисел, співвідношення найменування з числом, розуміння розрядної будови числа. Досліджується зв'язок мовлення з уявленням числа, мовленнєва організація числа. Досліджується розрядна будова числа. Досліджується розуміння розрядної будови числа, місця десятків, одиниць у числі.

Досліджується просторове сприймання числа. Досліджується розуміння арифметичних дій, рахування про себе. Досліджується просторове орієнтування в рахункових операціях.

Методика 30. Розв'язування арифметичних задач. Мета: навчити учня ставити самому собі систему запитань (від запитання до умови, від умови до запитання та ін.) після відповіді, на які він зможе знайти рішення; скласти план рішення.

Методика 31. Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів. 2-ге вид., перероб. та доп. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2006. 36 с. : Дидактичний матеріал: комплект А і Б (45 арк.).

Методика 32. Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г. Психологічна готовність до навчання дітей шестилітнього віку. Методика діагностики та корекційно-розвиткові заняття. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2006.

52 с. : Картки (14 с.).

Методика 33. Обухівська А.Г. Психолого-педагогічне вивчення відхилень в інтелектуальному розвитку дітей молодшого дошкільного віку. *Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій* : посібник / за ред. А.Г. Обухівської. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. 247 с. С. 49–123. URL: https://lib.iitta.gov.ua/705428/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%81_%D0%B4%D1%96%D0%B0%D0%B3%D0%BD%D0%BE%D1%81_%D1%81%D1%83%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4.pdf.

Методика 34. Ілляшенко Т.Д. Психолого-педагогічне вивчення підлітків у психолого-медико-педагогічній консультації. *Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій* : посібник / за ред. А.Г. Обухівської. Київ : УНМЦ практичної психології

і соціальної роботи, 2016. 247 с. С. 124–235. URL: https://lib.iitta.gov.ua/705428/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%81_%D0%B4%D1%96%D0%B0%D0%B3%D0%BD%D0%BE%D1%81_%D1%81%D1%83%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4.pdf.

Методичний інструментарій для виявлення мовленнєвих освітніх труднощів

Для визначення особливостей мовленнєвого розвитку особи і виявлення освітніх труднощів та відповідних бар'єрів у навчанні і взаємодії необхідно обстежити стан сформованості усного мовлення (будови та функціонування артикуляційного апарату, мовленнєвого дихання, фонетико-фонематичних та лексико-граматичних засобів мовлення, темпо-ритмічної організації мовлення), а також писемного мовлення (читання та письма).

На етапі обстеження осіб рекомендовано використовувати:

- авторські методики діагностики функціонування артикуляційного апарату та мовленнєвого

дихання (*Рібцун Ю.В., Мартинюк З.С.*);

- авторські методики діагностики фонетико-фонематичної складової мовлення (*Грибань Г.В., Даниленко Н.А., Володіної В.С., Мальярчук А.Я., Блінової Г.Й., Король А.В., Данілавічюте Е.А., Рібцун Ю.В., Соботович Є.Ф., Тищенко В.В.*);
- авторські методики діагностики лексико-граматичних засобів мовлення (*Соботович Є.Ф., Трофименко Л.І.*);
- авторську методику діагностики темпо-ритмічної складової мовлення та особистісно-емоційної сфери дітей різних вікових груп (*Рібцун Ю.В.*);
- авторські методики діагностики писемного мовлення осіб різних вікових груп (*Льянової В.М., Данілавічюте Е.А.*).

Методичний інструментарій для виявлення соціокультурних труднощів

Тест «Три оцінки»: Рогов Б.И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М.: ВЛАДОС, 1996; Коробко С., Коробко О. Робота психолога з мол. школярами: Методичний посібник. – К.: Літера ЛТД, 2006.

Методика «Зразок та правило»: Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М.: ВЛАДОС, 1996; Коробко С., Коробко О. Робота психолога з мол. школярами: Методичний посібник. – К.: Літера ЛТД, 2006.

Методика «Який Я?»: Самооцінка учня / Упоряд.: С. Максименко, Н. Шевченко, О. Главник. – К.: Главник, 2004. С. 95; Немов Р.С. Психологія: Учеб. для студентів вищих пед. учеб. заведень. – М.: ВЛАДОС, 2003.

Методика «Дерево»: Коробко С., Коробко О. Робота психолога з мол. школярами: Методичний посібник. – К.: Літера ЛТД, 2006.

Дослідження індивідуальних особливостей дітей: Лаврентьева Г.П., Титаренко Т.М. Практична психологія для вихователів. – К., ВШОЛ, вип. 1, 2, 1993.

Бесіда про школу: Коробко С., Коробко О. Робота психолога з мол. школярами: Методичний посібник. – К.: Літера ЛТД, 2006. С. 176–178.

Бесіда про ставлення до школи і навчання: Газета «Психолог», № 44, 2006. С. 9.

Методика «Експертна оцінка адаптованості дитини до школи»: Газета «Психолог», № 29–32, 2003.

Методичний інструментарій для виявлення особливостей функціональних зорових труднощів

Тест «Два будинки»: Венгер А.Л. Схема індивідуального обстеження дітей молодшого шкільного віку. – Томск, 1993; Самооцінка учня / Упоряд.: С. Максименко, Н. Шевченко, О. Главник. – К.: Главник, 2004. – 112 с.

Анкета оцінювання рівня шкільної мотивації і адаптації: Газета «Психолог», № 29–32, 2003.

Опитувальник «Мій клас»: Коробко С., Коробко О. Робота психолога з мол. школярами: Методичний посібник. – К.: Літера ЛТД, 2006. С. 205.

Визначення міжособистісних стосунків школяра: Психологія дитинства: практикум. – К.: Главник, 2006.

Шкала самооцінювання: Практична психологія в школі. – Ів.-Франківськ, 1994.

Методика дослідження самооцінки: Худик В.А. Психологическая диагностика детского развития. – К.: Освіта, 1992.

Тест переплетених ліній: Психологія дитинства: практикум – К.: Главник, 2006; Розвиток пізнавальних процесів. – К.: Главник, 2003. С. 36.

Методика «Знайди такий самий предмет»: Психологія дитинства. Практикум – К.: Главник, 2006. С. 140.

Методика «Чого не вистачає?»: Психологія дитинства, практикум. Навч. посібник – К.: Главник, 2006.

Методика «Які предмети заховані в малюнках?»: Психологія дитинства: практикум. Навч. посібник. – К.: Главник, 2006.

Методика «Чим залатати килимок?»: Немов Р.С. Психология : Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2003. С. 71–73.

Методика «Простав значки»: Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2003. С. 79–81.

Методика «Запам'ятай та розстав крапки»: Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2003. С. 81–83.

Методика «Впізнай фігури»: Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2003. С.88–90.

Методика «Запам'ятай малюнки»: Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2003. С. 91–93.

Методика «Лабіринт»: Психологія дитинства: практикум. Навч. посібник. – К.: Главник, 2006. С. 44–45.

Тест «Копіювання безглузких складів»: Коробко С., Коробко О. Робота психолога з мол. школярами: Методичний посібник. – К.: Літера ЛТД, 2006. С. 24–25.

Методика «Знайди квадрат»: Коробко С., Коробко О. Робота психолога з мол. школярами: Методичний посібник. – К.: Літера ЛТД, 2006. С. 134–135; Психологія дитинства: практикум. Навч. посібник. – К.: Главник, 2006.

Методика «Викладення візерунка за зразком» (модифікований варіант методики Н. Циркун): Методи вивчення психічного розвитку дитини-дошкільника / Т.О. Піроженко, Л.Г. Подоляк та ін. – К.: Світоч, 2003.

Методика «Кільця Ландольта»: Немов Р.С. Психологія: Учеб. для студентів вищих пед. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2003.

Методика «Лінеограми»: Психологія дитинства: практикум. – К.: Главник, 2006.

Методика «Зигзаг»: Психологія дитинства: практикум. – К.: Главник, 2006.

Тест «Квадрат і коло»: Психологія дитинства: практикум. – К.: Главник, 2006.

Визначення вибіркової уваги: Психологія дитинства: практикум. – К.: Главник, 2006.

СИСТЕМА КЛАСИФІКАЦІЇ ФУНКЦІЇ РУКИ У ДІТЕЙ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ ВІКОМ 4–18 РОКІВ (MANUAL ABILITY CLASSIFICATION SYSTEM)

E-mail: ann-christin.eliasson@ki.se; www.macs.nu.

Eliasson AC, Krumlinde Sundholm L, Rösblad B, Beckung E, Arner M, Öhrvall AM, Rosenbaum P. The Manual Ability Classification System (MACS) for children with cerebral palsy: scale development and evidence of validity and reliability. *Developmental Medicine and Child Neurology*. 2006, 48:549–554.

Український переклад – Міжнародна клініка відновного лікування, Качмар Олег Олексійович (okachmar@ic.reha.lviv.ua).

MACS – система класифікації умінь дитини маніпулювати предметами у повсякденній діяльності.

- MACS спрямована на визначення того рівня функції руки, що найбільше відповідає типовій

діяльності дитини вдома, у школі чи в колективі.

- Рівень за MACS визначають, спираючись на знання про типову щоденну поведінку дитини. Визначення рівня здійснюють не на основі спеціального тестування, а на основі розмови з людиною, яка добре знає дитину та її типову поведінку.
- Визначаючи рівень функції руки, вміння дитини маніпулювати предметами оцінюють з огляду на її вік.
- MACS спрямована на оцінювання загальної функції обох рук, а не кожної руки окремо.

Вступ та інформація для користувача

Метою Системи класифікації функції руки (MACS) є забезпечення систематичного методу класифікації того, як діти з церебральним паралічем використовують свої руки, маніпулюючи з предметами у повсякденній діяльності. MACS базується на оцінці маніпулювання предметами за власною ініціативою з особливим акцентом на використанні об'єктів у межах свого «особистого»

простору (простір довкола дитини в межах її досягнення, на відміну від предметів, що є поза зоною її досягнення).

MACS спрямована на визначення того рівня функції руки, що найбільше відповідає типовій поведінці дитини вдома, у школі чи в колективі. Це означає, що рівень визначають, розпитуючи про можливості дитини у того, хто добре її знає, а не здійснюючи спеціальне тестування. MACS розроблена не для визначення максимальних можливостей дитини та диференціації, яка рука функціонує краще. Також MACS не пояснює причин обмежень функціональних можливостей руки і не призначена для класифікації типів церебрального паралічу.

Вибір того чи іншого рівня залежить від умінь дитини маніпулювати предметами та її потреби в допомозі чи додаткових пристосуваннях, щоб виконувати руками дії, звичні для повсякденного життя. Йдеться про предмети, що відповідають вікові дитини, які, наприклад, використовують для того,

щоб їсти, одягатися, бавитися, писати, на відміну від предметів, використання яких є ознакою особливих умінь, таких, наприклад, як гра на музичному інструменті.

MACS можна використовувати для дітей різного віку, проте необхідно робити додаткові пояснення з огляду на вік дитини. Очевидно, що діти у віці чотирьох років користуються в побуті дещо іншими предметами, ніж підлітки. Це стосується і самостійності, адже маленькі діти потребують більшої допомоги та догляду, ніж старші діти. Класифікацію вмінь дитини необхідно здійснювати в порівнянні з уміньми інших дітей такого самого віку.

Мотивація дитини та її когнітивні можливості також впливають на її вміння маніпулювати предметами і, відповідно, на рівень за MACS. Якщо мотивація дитини до виконання дії є низькою, якщо вона не розуміє завдання чи постійно просить про допомогу та підтримку, вміння володіти руками необхідно класифікувати на основі фактичної

поведінки дитини, навіть якщо є підстави вважати, що насправді її функціональні можливості кращі.

Загалом якщо вміння дитини відповідають певному рівню, то її зарахують до цього або вищого рівня. Дітей, які не можуть виконати дії, передбачені певним рівнем, найімовірніше зарахують до нижчого рівня. До I рівня зараховують дітей з церебральним паралічем, які здебільшого мають мінімальні обмеження порівняно зі здоровими дітьми, за умови що обмеження (якщо вони є) практично не впливають на виконання дітьми повсякденних дій.

MACS передбачає п'ять рівнів. Відмінності між двома найближчими рівнями також вказано, щоб допомогти визначити той рівень, що найбільше відповідає вмінням дитини. Шкала системи класифікації є порядковою, і відстані між рівнями не можна вважати однаковими. Не можна також вважати, що діти з церебральним паралічем порівну розподілені між цими п'ятьма рівнями.

Що необхідно знати для використання MACS?

Уміння дитини маніпулювати предметами при важливих повсякденних діях, наприклад, під час ігор чи дозвілля, вживання їжі чи одягання.

У яких ситуаціях дитина є самостійною і наскільки дитина потребує сторонньої допомоги та спеціальних пристосувань?

I. Дитина легко та успішно користується предметами. В більшості випадків обмеження виявляються при виконанні завдань, що вимагають швидкості й точності. Проте певна недостатність функції руки не обмежує самостійності в повсякденній діяльності.

II. Дитина користується більшістю предметів, але з дещо зниженою якістю та/або швидкістю. Дитина може уникати певних дій або виконувати їх з певними труднощами; дитина може виконувати альтернативні дії, але зазвичай функціональні можливості руки дитини не обмежують її самостійності у виконанні повсякденних дій.

III. Дитині важко використовувати предмети, вона потребує допомоги у підготовці до дії чи її зміни. Дитина виконує дії руками повільно, результати обмежені за кількістю та якістю. Дитина виконує дії самостійно, якщо їй допомогли розпочати дію або створили спеціальні умови.

IV. Дитина виконує обмежену кількість простих дій у пристосованих умовах. Виконує лише деякі дії, з труднощами та невеликим успіхом. Потребує постійної допомоги і підтримки та/або допоміжного обладнання, аби хоч частково виконати ту чи іншу дію.

V. Дитина не утримує предметів, їй важко виконувати руками навіть найпростіші дії. Дитина потребує цілковитої сторонньої допомоги.

Відмінності між I та II рівнями

Діти з I рівнем можуть мати обмеження з маніпулюванням дуже маленькими, важкими чи крихкими предметами, що вимагає особливого контролю тонкої моторики чи ефективної координації між обома руками.

Обмеження можуть також проявитися у деяких труднощах із виконанням нових чи невідомих дій. Діти з II рівнем виконують майже те саме, що й діти з I рівнем, лише зі зниженою якістю чи повільно. Функціональні відмінності між обома руками можуть впливати на ефективність дії. Діти з II рівнем часто намагаються полегшити маніпулювання предметом, наприклад, використовуючи якусь поверхню для підтримки, замість того щоб виконати дію обома руками.

Відмінності між II та III рівнями

Діти з II рівнем можуть виконувати руками дії практично з усіма предметами, хоча повільно чи зі зниженою якістю виконання. Діти з III рівнем зазвичай потребують допомоги, щоб підготуватися до виконання руками дії, та/або потребують підлаштування середовища до них, оскільки їхня здатність дотягнутися до предмета чи маніпулювати ним є обмеженою.

Вони не можуть виконувати певні дії, і їхня самостійність залежить від підлаштованості середовища до їхніх можливостей.

Відмінності між III та IV рівнями

Діти з III рівнем можуть виконувати певні дії, якщо при цьому для них створено особливі умови і якщо за ними наглядають і дають багато часу на виконання дії. Діти з IV рівнем потребують постійної допомоги під час виконання дії і щонайбільше можуть

самостійно змістовно виконувати лише певну частину дії.

Відмінності між IV та V рівнями

Діти з IV рівнем можуть виконувати частину дії, хоча й потребують постійної допомоги. Діти з V рівнем можуть щонайбільше брати участь у виконанні простих дій у спеціальних умовах, наприклад, натискаючи на простеньку кнопку.

СИСТЕМА КЛАСИФІКАЦІЇ ВЕЛИКИХ МОТОРНИХ ФУНКЦІЙ ПРИ ЦЕРЕБРАЛЬНИХ ПАРАЛІЧАХ

Автори: Robert Palisano, Peter Rosenbaum, Stephen Walter, Dianne Russell, Ellen Wood, Barbara Galuppi (<http://www.canchild.ca/>).

Український переклад – Міжнародна клініка відновного лікування, м. Трускавець Львівської області (www.reha.lviv.ua).

ВСТУП

Система класифікації великих моторних функцій при церебральних паралічах базується на оцінці самостійних рухів, особлива увага надається сидінню (контролю тулуба) і ходьбі. При формуванні п'ятирівневої системи класифікації першочерговим критерієм було створення такого поділу моторних функцій за рівнями, який би мав клінічне значення. Відмінності між рівнями базуються на функціональних обмеженнях, необхідності в

допоміжному обладнанні (ходунках, милицях, палицях, інвалідному візку), а також на якості рухів. До першого рівня належать діти з незначними нейромоторними порушеннями, переважно меншими, ніж характерні для церебрального паралічу, а також діти, яким зазвичай встановлюють діагноз «Мінімальна мозкова дисфункція» або «Легка форма церебрального паралічу». Різниця між першим і другим рівнями є не такою вираженою, як між іншими рівнями, особливо в дітей до двох років.

Особлива увага класифікації приділяється визначенню рівня, який найкраще відповідає вмінням і характеризує обмеження моторних функцій дитини на час обстеження. Акцент робиться на повсякденній активності дитини вдома, у школі, в суспільному оточенні. Тому важливо класифікувати можливість дитини на основі її стандартної поведінки (а не максимальних можливостей) і не включати суб'єктивних прогнозів. Пам'ятайте, що необхідно класифікувати дитину за її великими моторними функціями на момент тестування, а не судити про якість рухів чи потенційні можливості їх покращення.

Опис п'яти рівнів є довільним і не ставить за мету детально описати всі аспекти функціонування конкретної дитини. Наприклад, дитину з геміплегією, яка не може рачкувати (повзати на чотирьох), але щодо інших параметрів підпадає під перший рівень, буде класифіковано за першим рівнем. Запропонована шкала є порядковою і відстані між рівнями не обов'язково мають бути рівномірними; крім того, не обов'язково, щоб діти з церебральним паралічем рівномірно розподілялися між п'ятьма рівнями. Наприкінці класифікації подаються відмінності між парами рівнів, які допоможуть правильно визначити рівень великих моторних функцій дитини на час обстеження.

Назва кожного рівня відповідає найвищому рівню мобільності, якого може досягнути дитина віком 6–12 років. Ми вважаємо, що класифікація моторних функцій залежить від віку дитини, особливо у немовлят і в ранньому дитинстві. Тому ми подаємо опис кожного рівня для дітей кількох вікових груп. Опис функціональних можливостей та обмежень для кожної вікової групи не є вичерпним і не є нормою, а слугує лише загальним орієнтиром.

Недоношених дітей до двох років слід класифікувати з урахуванням корекції щодо їхнього віку.

Ми намагалися більше підкреслити функціональні можливості дітей, а не їх обмеження. Загальний принцип оцінювання такої: дитина, яка виконує рухові функції, властиві певному рівню, належить до цього або вищого рівня. І навпаки, діти, які не можуть виконати рухи, подані в описі певного рівня, найімовірніше належать до цього або нижчого рівня.

Відмінності між рівнями

Відмінність між I та II рівнями. Порівняно з дітьми першого рівня, діти II рівня обмежені у свободі пересування під час ходьби надворі та в суспільстві, їм потрібні допоміжні засоби при освоєнні ходьби. Відрізняється також якість рухів: вони практично не можуть бігати та підстрибувати.

Відмінність між II та III рівнями. Різниця полягає у ступені функціональної мобільності. Діти III рівня потребують допоміжних засобів, а

також часто ортезів для ходьби, а діти II групи не потребують допоміжних засобів для ходьби після досягнення ними чотирирічного віку.

Відмінність між III та IV рівнями. Різниця проявляється переважно у можливості сидіння та пересування з допоміжними засобами. Діти III рівня сидять самостійно, самі пересуваються по підлозі та ходять з допоміжними засобами. Діти IV рівня можуть сидіти (переважно з підтримкою), самостійне пересування обмежене, здебільшого їх транспортують інші або вони використовують електричний інвалідний візок.

Відмінність між IV та V рівнями. Діти V рівня не мають навіть основ антигравітаційного контролю постави. Самостійне пересування можливе лише у випадку, якщо дитина навчиться користуватися електричним інвалідним візком.

Назви рівнів

Рівень I – Ходьба без обмежень

Рівень II – Ходьба з обмеженнями

Рівень III – Ходьба з допоміжними засобами

Рівень IV – Самостійне пересування обмежене

Рівень V – Самостійне пересування неможливе

Система класифікації великих моторних функцій при церебральних паралічах

До 2 років

Рівень I: діти можуть сідати, сидіти на підлозі і лягати з сидячого положення без допомоги рук, тримаючи іграшку руками. Діти рачкують, підтягуються до стояння і роблять декілька кроків, тримаючись за меблі. У віці від 18 місяців до двох років можуть ходити без допоміжних засобів.

Рівень II: діти можуть сидіти на підлозі, але часто спираються руками для рівноваги. Повзають на животі або рачкують. Можуть підтягнутися до стояння та зробити декілька кроків, тримаючись за меблі.

Рівень III: діти можуть сидіти на підлозі при фіксації спини. Можуть перевертатися і повзати вперед на животі.

Рівень IV: діти можуть контролювати положення голови, але для сидіння на підлозі

потрібно фіксувати їх за тулуб. Вони можуть перевертатися з живота на спину та зі спину на живіт.

Рівень V: фізична неповносправність обмежує вольовий контроль за рухами. Лежачи на животі і в сидячому положенні, діти не можуть контролювати положення голови і тулуба та протидіяти силі тяжіння. Потребують допомоги дорослих, щоб перевернутися.

Від 2 до 4 років

Рівень I: діти сидять на підлозі, руками можуть маніпулювати предметом. Самостійно сідають на підлогу та лягають з сидячого положення. Як основний спосіб пересування діти використовують ходьбу, не потребуючи при цьому допоміжних засобів.

Рівень II: діти можуть сидіти самостійно на підлозі, але мають проблеми з рівновагою, коли тримають предмет обома руками. Самостійно, без допомоги дорослих сідають на підлогу та лягають із сидячого положення.

Можуть підтягнутися до стояння на стійкій поверхні. Діти рачкують реципрокно, можуть пересуватися по квартирі, тримаючись за меблі.

Ходьба з допоміжними засобами є основним видом пересування.

Рівень III: можуть самостійно сидіти на підлозі, часто за типом W-сидіння (сидіння між п'ятками при внутрішньо ротованих стегнах), і переважно потребують допомоги дорослих для сидання. Можуть повзати на животі та рачкувати (часто нереципрокно), що і є основним способом пересування. Можуть підтягнутися до стояння на стійкій поверхні та пройти невелику відстань, тримаючись за предмети. Діти можуть пройти незначну відстань у приміщенні, використовуючи допоміжні засоби та допомогу дорослих для вибору напрямку ходьби та для поворотів.

Рівень IV: діти можуть сидіти на підлозі, якщо їх посадять, проте не можуть утримати це положення без допомоги рук. Діти переважно потребують додаткового обладнання для сидіння та стояння. Можуть самі долати невеликі відстані (в межах кімнати) шляхом перевертання, повзання на животі або нереципрокного рачкування.

Рівень V: фізична неповносправність обмежує вольовий контроль за рухами та положенням голови і тіла. Всі моторні функції обмежені. Функціональні

обмеження в сидінні та стоянні не можна повністю компенсувати шляхом використання допоміжних пристроїв. Діти п'ятого рівня не можуть самостійно пересуватися, тому їх транспортують інші.

Від 4 до 6 років

Рівень I: діти легко сідають і встають з крісла без допомоги рук. Вони встають з підлоги та з крісла, не тримаючись за предмети. Ходять у приміщенні й надворі, можуть підніматись по сходах. Починають освоювати біг та стрибки.

Рівень II: діти сидять у кріслі і можуть вільно маніпулювати предметами обома руками. Можуть встати з підлоги та з крісла, часто відштовхуючись від стійкої поверхні чи підтягуючись руками. Діти ходять без допоміжних засобів у приміщенні і можуть долати короткі відстані по рівній поверхні надворі. Піднімаються по сходах, тримаючись за поручні, але не можуть бігати і стрибати.

Рівень III: діти сидять на звичайному кріслі, але потребують фіксації таза або тулуба для підвищення можливості використання рук.

Діти можуть самостійно сідати і вставати з крісла, підтягуючись руками та спираючись на стійку поверхню. Можуть ходити по рівній поверхні з допоміжними засобами, піднімаються по сходах при допомозі дорослих.

При пересуванні на довгі відстані та по нерівній поверхні дитину здебільшого транспортують у візку.

Рівень IV: діти можуть сидіти на кріслі, але потребують спеціалізованих крісел для фіксації тулуба та збільшення можливості використання рук. Можуть сісти і встати з крісла або з допомогою дорослих, або підтягуючись руками та спираючись на стійку поверхню. Діти можуть пройти тільки декілька кроків з допоміжними засобами та під наглядом дорослих, але їм складно повертати чи втримувати рівновагу на нерівній поверхні. У суспільстві їх транспортують інші особи. Можуть пересуватися самостійно за допомогою (електричних) інвалідних візків.

Рівень V: фізична неповносправність обмежує вольовий контроль за рухами та положенням голови і тіла. Всі моторні функції обмежені. Функціональні

обмеження в сидінні та стоянні не можна компенсувати шляхом використання адаптивного обладнання та допоміжних пристроїв. Діти п'ятого рівня не можуть самостійно пересуватися, тому їх транспортують інші. Тільки деякі досягають часткової мобільності, використовуючи високотехнологічні електричні інвалідні візки.

Від 6 до 12 років

Рівень I: ходять у приміщенні, надворі та по сходах без обмежень. Можуть бігати та підстрибувати, але швидкість, рівновага та координація знижені.

Рівень II: ходять у приміщенні й на вулиці, піднімаються по сходах, тримаючись за поручні, але обмежені при ходьбі по нерівній поверхні та схилах, а також у людних місцях чи вузьких проходах. Ці діти практично не можуть виконувати такі великі моторні функції, як біг та стрибки.

Рівень III: діти можуть ходити у приміщенні й на вулиці по рівній поверхні з допоміжними

засобами. Можуть піднятися по сходах, тримаючись за поручні. Залежно від функції верхніх кінцівок, можуть самостійно пересуватися на інвалідному візку або їх транспортують інші при пересуванні на великій відстані чи по нерівній поверхні.

Рівень IV: залишаються переважно на попередньому рівні розвитку, досягнутому до шести років, і пересуваються вдома, у школі та в суспільстві на інвалідному візку. В суспільстві можуть автономно пересуватися за допомогою електричного інвалідного візка.

Рівень V: фізична неповносправність обмежує вольовий контроль за рухами та положенням голови і тіла. Всі моторні функції обмежені. Функціональні обмеження в сидінні та стоянні не можна компенсувати шляхом використання адаптивного обладнання та допоміжних пристроїв. Діти п'ятого рівня не можуть самостійно пересуватися, тому їх транспортують інші. Тільки деякі досягають часткової мобільності, використовуючи високотехнологічні електричні інвалідні візки.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНИХ ДЖЕРЕЛ

Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. М.: В. Секачев, 2008. 128 с.

Ахутина Т.В., Корнеев А.А. и др. Компьютерная батарея нейропсихологического обследования детей 6–9 лет. Ахутина-2017. Руководство пользователя. Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект № 17-06-12026. М, 2018. 69 с.

Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций: Альбом. М.: Academia, 2003. 64 с.

Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей [Электронный ресурс]. М., 2004. Режим доступа к ресурсу: http://pedlib.ru/Books/5/0026/5_0026-1.shtml.

Рібцун Ю. В. Я учуся розмовляти. Логопедичний альбом (для 3–6 років). Київ: Генеза, 2019. 160 с.

Сергеева А. И. Логопедические технологии: технология обследования моторных функций: учебно-методическое пособие ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет». Томск: Изд-во ТГПУ, 2010. 60 с.

Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів. Видання друге, перероблене і доповнене. Кам'янець-Подільський: Видавництво Зволейко Д.Г., 2006. 36 с. Дидактичний матеріал: комплект А і Б.

Фатихова Л.Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2011. 80 с.; 65 карт.

Федорович Л.О. Логопедичний альбом. Запоріжжя: ЛПС ЛТД, 2014. 144 с. (Бібліотека вихователя ДНЗ).

Бобренко І.В. Розвиток просторового орієнтування дошкільників із інтелектуальними порушеннями в аспекті реалізації наступності дошкільної і початкової ланки освіти / І.В. Бобренко // **Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти**: зб. матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф. / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, кафедра теорії та методики дошкільної освіти; відпов. секр. К.І. Демчик. Київ: Міленіум, 2019. С. 22–25.

Гладких Н.В. Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з комплексними порушеннями розвитку в Україні // **Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія**: зб. наук. праць. – К: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – С. 52–57.

Гладченко І.В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями у спеціальних дошкільних закладах» (програма з ігрової діяльності, методичні

рекомендації, дидактичні матеріали) / І.В. Гладченко. – К., 2012. – 110 с.

Глушенко К.О. Особливості психолого-педагогічної діагностики дітей з комплексними порушеннями / К.О. Глушенко // **Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Збірник наукових праць: Матеріали першого Всеукраїнського з'їзду тифлопедагогів (4–5 травня 2006 р.)**. Харків, 2006. – Вип. 6. – Ч. 1. – С. 122–132.

Григор'єв А.Й., Завіна В.І. Психолого-педагогічна діагностика. – К.: Преса України, 2005. – 448 с.

Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку: навч.-метод. посіб. / Н.О. Макаруч, А.М. Висоцька, О.В. Чеботарьова, І.В. Гладченко, А.В. Міненко, С.В. Трикоз, Г.О. Блеч, І.В. Бобренко. – К., 2014. – 337 с.

Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие

для студ. высш. учеб. заведений / М.В. Жигорева. – М.: Академия, 2006. – 240 с.

Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. – М: Педагогика, 1991. – 240 с.

Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку. Навчально-методичний посібник / О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз, І.В. Бобренко та ін.: За ред. О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. Київ: ІСП НАПН України, 2016. 87 с.

Максименко С.Д. Загальна психологія / С.Д. Максименко, В.О. Соловієнко. – К.: МАУП, 2000. – 256 с.

Педагогическая диагностика развития детей перед поступлением в школу / Под ред. Т.С. Комаровой, О.А. Соломенниковой. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 144 с.

Стадненко Н.М. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів /

Н.М. Стадненко, Т.Д. Ілляшенко, А.Г. Обухівська. – [2-е вид., перероб. та доповн.]. – Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д.Г., 2006. – 36 с.
Дидактичний матеріал: комплект А і Б (45 арк.).

Стадненко Н.М. Методика діагностики готовності до навчання в школі дітей шестирічного віку / Н.М. Стадненко, Т.Д. Ілляшенко, А.Г. Обухівська. – Ін-т дефектології АПН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології та соц. роботи АПН України. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2001. – 20с. + 13 арк. дод. – (Початкова школа).

Сухіна І.В. Психолого-педагогічна діагностика стану розвитку усного зв'язного мовлення дітей-сиріт: метод. рек. / І.В. Сухіна – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2005. – 50 с.

Сухіна І.В. Особливості адаптації до шкільного навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку / І.В. Сухіна // Діти з особливими потребами в освітньому просторі: збірник мат. V Міжнародного конгресу. Чернігів: Симоненко О.І, 2019. С.202–205.

Трикоз С.В. Ми поруч. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку / С.В. Трикоз, Г.О. Блеч. Харків: Видавництво «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2019. 32 с. (Серія «Поради батькам і педагогам»).

Чеботарьова О.В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями у спеціальних дошкільних закладах» (програма з трудового виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / О.В. Чеботарьова. – К., 2012. – 112 с.

Чеботарьова О.В. Метелики в обладунках. Діти з ДЦП / О.В. Чеботарьова, І.В. Гладченко. Харків: Видавництво «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2019. 32 с. (Серія «Поради батькам і педагогам»).

Чеботарьова О.В. Сонячні діти. Діти із синдромом Дауна / О.В. Чеботарьова, І.В. Гладченко. Харків: Видавництво «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2019. 32 с. (Серія «Поради батькам і педагогам»).

Чеботарьова О.В. Сучасні підходи до трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту / О.В. Чеботарьова // Особлива дитина: навчання і виховання. 2017. № 4 (84). С. 56–64.

Юдина Е. Г. Педагогическая диагностика в детском саду: Пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / Е.Г. Юдина, Г.Б. Степанова, Е.Н. Денисова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2003. – 142 с.

Батяева С.В., Севостьянова О.В. Альбом з розвитку мовлення для малят. Київ: ТОВ «Перо», 2020. 88 с.

Блінова Г.Й. Альбом для обстеження мовлення у дитини. В 2-х частинах. Навчально-методичний посібник в 2-х частинах. – К.: Благовіст, 2001. – 215 с.

Брушневська І.М., Рібцун Ю.В. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності у дітей: діагностичний комплекс : навч.-метод. посіб. для роботи з дітьми із порушеннями мовлення. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2020.

Володіна В.С. Альбом з розвитку мовлення: Говоримо правильно. Київ: ТОВ «Перо», 2020. 96 с.

Даниленко Н.А. Заняття з логопедом. Діагностика і корекція / іл. Н.В. Кридченко, Курдюмова О.І. – Х.: Вид. група «Основа», 2013. – 128 с.

Ільяна В.М. *Методика діагностики порушень читання у молодших школярів з ТПМ* / В.М. Ільяна // Український логопедичний вісник (Наук.-метод. зб.). – К.: ПП «Актуальна освіта», 2010. – Вип. 1. – С. 57–64.

Ільяна В.М. «Корекція та розвиток фонематичних процесів», «Корекція дислексій» [Електронний ресурс] / Л.І. Трофименко, В.М. Ільяна, З.С. Пригода, Г.В. Грибань, О.О. Аркадьєва // Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» для підготовчих, 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (відповідальна за випуск Трофименко Л.І.). Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (№ 1148 від 26.09.2016). URL: [\[ity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi.html\]\(http://mon.gov.ua/activ-ity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi.html\).](http://mon.gov.ua/activ-</p></div><div data-bbox=)

Ільяна В.М. «Корекція та розвиток фонематичних процесів», «Корекція дислексій» [Електронний ресурс] / Л.І. Трофименко, В.М. Ільяна, З.С. Пригода, Г.В. Грибань, О.О. Аркадьєва // Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» для 5–10 класів спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (відповідальна за випуск Трофименко Л.І.). Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (№ 1148 від 26.09.2016). URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi.html>.

Ільяна В. Труднощі опанування навички читання: вправи для виявлення і подолання / Е. Данілавічюте, В. Ільяна, А. Мартинюк, О. Івашко, О. Албул // *Методичні рекомендації з виправлення недоліків читання*. 2016.

Король А.В. Мовленнєва картка з картинками: логопедичне обстеження рівня мовленнєвого розвитку дитини Вид. 2-ге, зі змін. і доп. Тернопіль: Мандрівець, 2018. 24 с. іл. + 8 с. (вкладка).

Малярчук А.Я. Обстеження мовлення дітей. Дидактичний матеріал. – К.: Літера ЛТД, 2002. – 104 с.

Мартинюк З. Модельовання орфографічної компетентності у школярів молодшої ланки навчання з особливими мовленнєвими потребами. Monograph Publishing House of University of Technology, Katowice, 2021. № 44. С. 482–488.

Пригода З.С. Методика діагностики порушень писемного мовлення у школярів 5–6 класів із ТПМ / З.С. Пригода // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб. Вип. 5. Част. 3. [за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої]. – К.: Педагогічна думка, 2012. – С. 118–122.

Пригода З.С. Види орфографічних помилок у школярів, що навчаються у 5–6 класах із ТПМ / З.С.

Пригода // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб. Вип. 4. Част. 2. [за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої]. – К.: Педагогічна думка, 2013. – С. 292–298.

Пригода З.С. Аналіз помилок писемного мовлення в учнів 5–6 класів із тяжкими порушеннями мовлення / З.С. Пригода // Особлива дитина: навчання і виховання. – К.: Педагогічна преса, 2014. – № 1. – С. 68–71.

Рібцун Ю.В. Диференційна діагностика заїкання. Професійний довідник учителя-логопеда ДНЗ. Х.: ВГ «Основа», 2012. С. 90–101.

Рібцун Ю.В. Мовленнєва картка обстеження дітей із заїканням. Професійний довідник учителя-логопеда ДНЗ. Х.: ВГ «Основа», 2012. С. 152–157.

Рібцун Ю.В. У країні Веселкових звуків. Альбом учителя-логопеда. Ч. 1, 2. Харків: ВГ «Основа», 2020.

Рібцун Ю.В. Я учуся розмовляти: навч.-метод. комплект: логопедичний альбом з розвитку мовлення до-

шкільників 3–6 років. Київ: Генеза, 2019.

Трофименко Л.І. Механізми засвоєння лексико-граматичних одиниць мови учнями молодшого шкільного віку із нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2013. – № 1. – С. 9–13.

Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. – К., 2013. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/10502/>.

Трофименко Л.І. Формування морфологічних знань у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення у контексті вивчення теми «Будова слова» // Особлива дитина: навчання і виховання. – № 3. – 2015. – С. 40–48.

Трофименко Л.І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку // Навчально-методичний посібник. – К, 2015. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/8723/>.

Трофименко Л.І. Психолінгвістичні основи виявлення особливостей лексичного компоненту мовлення у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. Київ: Вид. «ФОП Симоненко О.І.», 2018. Вип. 14. С. 175–180.

Трофименко Л.І. Специфіка формування граматичної компетенції у дітей з тяжкими порушеннями мовлення / Особлива дитина: навчання і виховання. № 2 (98). 2020. С. 64–73.

Юрова Р.А., Вітер Т.Г., Казьміна А.І., Щолокова А.В. Методичний посібник із подолання заїкання (для логопедів, учителів, батьків, осіб, які мають заїкання). – К.: Центр патології мовлення, 2007.

Довгопола К.С. *Інтегративний підхід на уроках рельєфного малювання* / Особлива дитина: навчання і виховання. Вип. 2 (86). Київ, 2018. С. 17–24.

Довгопола К.С. *Методичні рекомендації з проведення занять корекції розвитку (профілактика та корекція*

порушень поведінки) у підготовчих класах шкіл сліпих та слабоворих / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Вип. 11. Київ, 2016. С. 49–55.

Довгопола К.С. Психологічні аспекти годування незрячих дітей від народження до трьох років / Особлива дитина: навчання і виховання. Вип. 2 (102). Київ, 2021. С. 69–76.

Довгопола К.С. Психолого-педагогічна оцінка комунікативного розвитку незрячої дитини раннього віку / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Вип. 15. Київ, 2019. С. 56–66.

Довгопола К.С. Психолого-педагогічна оцінка психомоторного розвитку незрячої дитини раннього віку / Особлива дитина: навчання і виховання. Вип. 1 (93). Київ, 2020. С. 31–38.

Кобильченко В.В. Особливості особистісної сфери в умовах зорового дефекту / Особлива дитина: навчання і виховання. – № 1. – К., 2013. – С. 32–36.

Кобильченко В.В. Проблема психологічного вивчення дитини з відхиленнями в розвитку. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. – Вип. 11. – К.: Науковий світ, 2009. – С. 114–117.

Кобильченко В.В. Проблема супроводу в науковій та методичній психолого-педагогічній літературі / Особлива дитина: навчання і виховання. – № 2. – К., 2010. – С. 31–36.

Кобильченко В.В. Психологічні особливості соціального функціонування дітей молодшого шкільного віку з глибокими порушеннями зору / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук, праць. Вип. 11. Київ, 2016. С. 69–77.

Кобильченко В.В. Рушійні сили психосоціального розвитку як проблема психологічної теорії особистості / Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: наук.-метод. зб. – Вип. 4. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – С. 12–22.

Кондратенко С.В. *Методика обстеження стану сформованості навичок просторового орієнтування у дітей з глибокими порушеннями зору молодшого шкільного віку / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* Вип. 10. Київ, 2015. С. 105–111.

Кондратенко С.В. *Організація корекційних занять з просторового орієнтування у дітей з глибокими порушеннями зору молодшого шкільного віку / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* Вип. 12. Київ, 2017. С. 62–70.

Кондратенко С.В. *Рівні розвитку просторових уявлень у молодших школярів з порушеннями зору / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* Вип. 11. Київ, 2016. С. 83–90.

Кондратенко С.В. *Формування екологічної компетентності у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* Вип. 14. Київ, 2018. С. 84–91.

Кондратенко С.В. *Формування культурної компетентності у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору засобами образотворчого і музичного мистецтва / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* Вип. 15. Київ, 2019. С. 150–162.

Костенко Т.М. *Організаційно-методичні засади дистанційного навчання дітей з порушеннями зору / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* Вип. 16. Київ, 2020. С. 192–208.

Костенко Т.М. *Психодіагностичні методики для дітей із порушеннями зору: адаптація та модифікація / Особлива дитина: навчання і виховання.* Вип. 4 (92). Київ, 2019. С. 60–67.

Костенко Т.М. *Психологічні аспекти підготовки до орієнтування в просторі незрячих дітей та з порушеннями зору / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* Вип. 15. Київ, 2019. С. 163–172.

Костенко Т.М. *Теоретичні та практичні проблеми реабілітації осіб з інвалідністю по зору* / Габітус. Вип. 14. С. 184–188.

Довгопола К.С. *Інтегративний підхід на уроках рельєфного малювання* / Особлива дитина: навчання і виховання. Вип. 2 (86). Київ, 2018. С. 17–24.

Довгопола К.С. *Методичні рекомендації з проведення занять корекції розвитку (профілактика та корекція порушень поведінки) у підготовчих класах шкіл сліпих та слабозорих* / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Вип. 11. Київ, 2016. С. 49–55.

Довгопола К.С. *Психологічні аспекти годування незрячих дітей від народження до трьох років* / Особлива дитина: навчання і виховання. Вип. 2 (102). Київ, 2021. С. 69–76.

Довгопола К.С. *Психолого-педагогічна оцінка комунікативного розвитку незрячої дитини раннього*

віку / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Вип. 15. Київ, 2019. С. 56–66.

Довгопола К.С. *Психолого-педагогічна оцінка психомоторного розвитку незрячої дитини раннього віку* / Особлива дитина: навчання і виховання. Вип. 1 (93). Київ, 2020. С. 31–38.

Кобильченко В.В. *Особливості особистісної сфери в умовах зорового дефекту* / Особлива дитина: навчання і виховання. – К., 2013. – № 1. – С. 32–36.

Кобильченко В.В. *Проблема психологічного вивчення дитини з відхиленнями в розвитку* / Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. – Вип. 11. – К.: Науковий світ. 2009. – С. 114–117.

Кобильченко В. В. *Проблема супроводу в науковій та методичній психолого-педагогічній літературі* / Особлива дитина: навчання і виховання. – № 2. – К., 2010. – С. 31–36.

Кобильченко В.В. Психологічні особливості соціального функціонування дітей молодшого шкільного віку з глибокими порушеннями зору / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць. Вип. 11. Київ, 2016. С. 69–77.

Кобильченко В.В. Рушійні сили психосоціального розвитку як проблема психологічної теорії особистості / Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: наук.-метод. зб. – Вип. 4. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – С. 12–22.

Кондратенко С.В. *Методика обстеження стану сформованості навичок просторового орієнтування у дітей з глибокими порушеннями зору молодшого шкільного віку / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Вип. 10. Київ, 2015. С. 105–111.*

Кондратенко С.В. *Організація корекційних занять з просторового орієнтування у дітей з глибокими порушеннями зору молодшого шкільного віку / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Вип. 12. Київ, 2017. С. 62–70.*

Кондратенко С.В. *Рівні розвитку просторових уявлень у молодших школярів з порушеннями зору / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Вип. 11. Київ, 2016. С. 83–90.*

Кондратенко С.В. *Формування екологічної компетентності у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Вип. 14. Київ, 2018. С. 84–91.*

Кондратенко С.В. *Формування культурної компетентності у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору засобами образотворчого і музичного мистецтва / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Вип. 15. Київ, 2019. С. 150–162.*

Костенко Т.М. *Організаційно-методичні засади дистанційного навчання дітей з порушеннями зору / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Вип. 16. Київ, 2020. С. 192–208.*

Костенко Т.М. *Психодіагностичні методики для дітей із порушеннями зору: адаптація та модифікація* / Особлива дитина: навчання і виховання. Вип. 4 (92). Київ, 2019. С. 60–67.

Костенко Т.М. *Психологічні аспекти підготовки до орієнтування в просторі незрячих дітей та*

з порушеннями зору / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Вип. 15. Київ, 2019. С. 163–172.

Костенко Т.М. *Теоретичні та практичні проблеми реабілітації осіб з інвалідністю по зору* / Габітус. Вип. 14. С. 184–188.

