**КОЛУПАЄВА, О.ТАРАНЧЕНКО**

**ПУТІВНИК**

**ДЛЯ**

**ВЧИТЕЛІВ**

**ЯК НАВЧАТИ ДІТЕЙ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ?**

**НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В**

**ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ**

**ДІТИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ**

Київ - 2012

Навчально-методичні матеріали висвітлюють особливості розвитку, навчання та виховання дітей з найскладнішими порушеннями психофізичного розвитку (порушеннями слуху, зору, дітей із церебральним паралічем); методичні рекомендації щодо адаптації та модифікації навчального середовища; методичні прийоми, що уможливлюють забезпечення навчальних потреб таких учнів в інклюзивних умовах загальноосвітнього закладу, специфіку роботи з батьками таких школярів і фахівцями; поради стосовно корисних ресурсів, що сприятимуть удосконаленню інклюзивної практики.

Посібник адресовано педагогам загальноосвітніх закладів, методичним

працівникам, слухачам курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів освіти, студентам педагогічних вузів, батькам дітей з особливостями психофізичного розвитку, працівникам соціальних служб.

ПЕРЕДМОВА

Для забезпечення навчання, виховання, надання корекційної допомоги

дітям з порушеннями психофізичного розвитку в Україні створена і функціонує

система спеціальної освіти: спеціальні дитячі садки і школи, дошкільні групи і

класи в масових закладах. Водночас, певна частина цих дітей може навчатися в

колективі здорових однолітків за відповідного психолого-педагогічного

супроводу (інклюзивне навчання). Реалізацію інклюзивного підходу до освіти

дітей з інвалідністю і дітей з порушеннями психофізичного розвитку варто

розглядати як сучасний і перспективний напрям розвитку системи спеціальної

та загальної освіти. Інклюзивна освіта ефективна для багатьох дітей з

відхиленнями в розвитку, однак інтегрування таких учнів в загальноосвітній

простір іноді відбувається стихійно. Ця частина дитячої популяції надзвичайно

різноманітна і за різних причин та обставин інтегрована в освітнє середовище,

де навчаються учні з типовим розвитком. Це і діти, які не пройшли

відповідного обстеження, їхні відхилення в розвитку ще не виявлені; і діти,

батьки яких, знаючи про порушення розвитку у дитини, з різних причинах

хочуть, аби вона навчалася у звичайному освітньому закладі; і діти, які

внаслідок тривалої корекційної роботи підготовлені до навчання в масових

навчальних закладах; вихованці спеціальних дошкільних груп і класів у

масових дитячих садках і школах (часто такі групи і класи виявляються

ізольованими від колективу навчального закладу).

Цей посібник призначено для педагогів масових загальноосвітніх закладів, у

групах і класах яких виховуються і навчаються діти з порушеннями

психофізичного розвитку, зокрема з порушеннями слуху, порушеннями зору та

діти із церебральним паралічем. Сподіваємося, що характеристика особливостей дітей з порушеннями розвитку, а також методичні рекомендації, які представлені у посібнику допоможуть педагогам масових навчальних закладів у їхній щоденній роботі.

**ЯК НАВЧАТИ ДІТЕЙ ІЗ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ**

У нашій країні створено мережу закладів, які надають допомогу дітям із

церебральним паралічем.

Це спеціальні дитячі садки для дітей з порушеннями рухового апарату, логопедичні пункти і кабінети ЛФК у поліклініках за місцем проживання, реабілітаційні центри. Останнім часом дедалі частіше діти з руховими порушеннями почали відвідувати масові дошкільні заклади.

Найчастіше це діти зі сколіозом, з вродженими вивихами тазостегнових суглобів, клишоногістю і з дитячим церебральним паралічем. Серед основних проявів рухових порушень – нестійка рівновага під час ходьби, уповільнений темп ходьби, неспроможність самостійно спускатися і підніматися сходами та ін. Часто таким дітям важко без допомоги дорослих одягнутися, роздягнутися, зашнурувати черевики, застебнути ґудзик чи блискавку. Найбільш виражені ці труднощі у дітей із церебральним паралічем; у них може бути уражена права або ліва рука, і вони не можуть діяти нею. У таких дітей помітні порушення координації рухів:

вони ходять широко розставляючи ноги, хода їх непевна, перелякавшись чи

хвилюючись вони можуть впасти. Навички самообслуговування у них,

здебільшого, недостатньо сформовані, предметно-практична діяльність вкрай

обмежена, і вони не готові до опанування навичок малювання, письма.

У дошкільників із церебральним паралічем часто спостерігається неправильна вимова окремих звуків. Ці діти одні звуки не вимовляють зовсім, інші, як от **р,** замінюють на **л**, шиплячі і свистячі вимовляють спотворено. Іноді у таких дітей трапляється підвищена слинотеча. Порушення звуковимови часто ускладнює їхнє спілкування з однолітками. Боячись бути незрозумілими, вони неохоче контактують з іншими дітьми. Інколи створюється враження, що дитина

із церебральним паралічем за своїм розвитком помітно відстає від ровесників.

Діти, позбавлені можливості вільно пересуватися і маніпулювати з предметами, спілкуватися з однолітками, не можуть до початку шкільного навчання засвоїти той запас знань і уявлень про навколишній світ, який засвоюють їхні однолітки з типовим розвитком. Інформація про довкілля часто має формальний характер. Діти часто лише з допомогою дорослих можуть порівняти знайомі предмети, виділити в них спільні та відмінні ознаки. У більшості дітей уповільнено формуються такі операції як порівняння, виділення істотних і несуттєвих ознак, встановлення причинно-наслідкових залежностей між предметами і явищами навколишнього світу, результатом чого є збідненість запасу знань і уявлень, неточність наявних понять, обмеженість активного і пасивного словників. Діти не знають багатьох ознак, на основі яких утворюються видові і родові поняття. Вони не можуть назвати все, що належить, наприклад, до групи овочів, фруктів, домашніх і диких тварин тощо. Крім того, у них спостерігається недиференційованість наявних понять.

Недостатність знань і уявлень про довкілля часто є наслідком того, що з

багатьма життєвими об’єктами та явищами дитина не стикалася. Так, дітям буває незнайома ситуація продажу і купівлі товарів, відвідування різних заходів (театр, кіно, концерти тощо). Про багато речей вони не можуть розповісти не через мовленнєві труднощі, а лише тому, що не мають відповідних уявлень і

практичного досвіду.

Діти із церебральним паралічем в дошкільних закладах потребують більшої

уваги з боку педагогічного і медичного персоналу. Важливою частиною роботи

вихователя є підготовка групи (дитячого колективу) до приходу дитини із

церебральним паралічем. Можна спробувати застосувати такий методичний

прийом. Вихователь приносить у групу велику ляльку, у якої забинтована рука

або нога. Він пояснює дітям, що у ляльки болить рука і нога, їй важко пересуватися, і вона не може самостійно їсти, роздягатися, застеляти своє

ліжечко. Водночас вихователь пояснює дітям, що лялька вміє добре співати, знає багато віршів і казок. Таким чином, вихователь демонструє дітям позитивні сторони ляльки.

На наступному етапі вихователь організовує і проводить з дітьми

(залучаючи ляльку) різні ігри та заняття. Внаслідок подібних заходів у здорових

однолітків формується дбайливе й уважне ставлення до «хворої» ляльки, бажання допомогти їй у всьому. Наприклад, діти «програють» сюжет «обід»: допомагають ляльці сісти на стільчик, допомагають тримати чашки з компотом або чаєм. В інших випадках діти під керівництвом вихователя вчаться одягати ляльку, допомагають шнурувати черевики і зав'язувати бантик, спускатися сходами, пересуватися під час гри, разом вчаться ловити м'яч, кидати його. Поступово діти запам'ятовують, що після гри ляльці потрібно сісти і відпочити. Вихователь проводить також спеціальні заняття, у процесі яких навчає дітей допомагати ляльці тримати пензлик і олівець під час малювання, розкладати і збирати малюнки, складати з кубиків будівлі, навчає допомагати ляльці розминати пластилін, ділити його на частини. Після того, як вихователь переконається, що в дітей сформувалося уважне ставлення до ляльки і вони навчилися надавати їй посильну допомогу під час виконання всіх режимних моментів, проведення ігор та занять, до групи запрошують дитину з руховими порушеннями. Така пропедевтична робота готує здорових однолітків до появи дитини із церебральним паралічем у групі, дає змогу сформувати в них елементи рухових умінь і навичок, необхідних під час надання допомоги, проведення спільних ігор і занять. Цей етап обов'язковий і педагогічно виправданий і, як свідчить практика роботи дошкільних закладів, сприяє інтегруванню дитини з порушенням у групу здорових однолітків, а відтак –успішній інтеграції в соціум.

Американський науковець Колін Ровз під час своїх досліджень з’ясував, що

переважна більшість дітей отримує в середньому шість зауважень негативного змісту і лише одне позитивне заохочення. Така ситуація ускладнює

«життєвий старт» дитини. Схвалення, позитивна оцінка, похвала закріплюють

у дитини віру у власні сили, підвищують її самооцінку, викликають бажання

робити щось так само добре й надалі, зменшують страх можливого неуспіху в

новій справі.

Вихователь, з огляду на рухові порушення в дітей з церебральним паралічем, має пам'ятати про правильну організацію рухового режиму під час ігор, занять і під час сну. Це означає, що вихователь знаходить найзручнішу для дитини позу під час роботи за столом, ігор і сну. Вихователь не повинен забувати, що ці діти швидко втомлюються, особливо під час активних дій, і тому мають потребу у фізкультурній паузі. Наприклад, діти складають з кубиків будівлі.

Вихователь зауважує, що дитина з церебральним паралічем втомилася і починає відволікатися. У цей момент вихователь підходить до неї, просить підвестися зі стільця, підійти до шафи з іграшками і взяти якусь із них. Зміна активності стане для дитини відпочинком. Після цього можна продовжувати будувати з кубиків.

Або, наприклад, діти розфарбовують малюнки в альбомі. Вихователь може

підійти до дитини з церебральним паралічем і провести коротку співбесіду щодо змісту малюнка, який вона розфарбовує, даючи в цей час руці дитини відпочити.

Вихователеві важливо пам'ятати, що в дітей з церебральним паралічем через

захворювання не тільки не сформовані рухові навички, а й відсутні правильні

уявлення про рух. Отже, у них необхідно не тільки розвивати ту чи іншу рухову

навичку, але і виховувати правильне про неї уявлення через відчуття рухів.

Основними напрямами роботи вихователя з корекції рухових порушень є

формування навичок самообслуговування, розвиток практичної діяльності і

підготовка руки дитини до письма. Важливо пам'ятати, що опанування рухових

навичок відбувається поетапно і потребує тривалого часу і терпіння з боку

дорослого. Формування рухових навичок у дітей із церебральним паралічем

доцільно проводити під час цікавих і зрозумілих для них ігор. При цьому всі

запропоновані дитині завдання мають відповідати її руховим можливостям.

Розвиток рухових можливостей руки слід проводити поступово. На першому етапі важливо навчити дитину довільно брати й опускати предмети, перекладати їх із руки в руку, складати у певне місце, вибирати, порівнюючи свої рухові зусилля з характеристиками предмета.

Для розвитку рухових умінь вихователеві доцільно використовувати різні

набори замків, кранів, телефони: відімкнути і замкнути замок (різні види замків –різні рухи), відкривати і закривати крани, крутити телефонний диск, піднімати

слухавку. За допомогою імітації можна навчати таких дій як увімкнути, имкнути або переключити телевізор, приймач, світло тощо. Такі заняття дитині дуже цікаві, а за наявності інтересу вона швидше опановує відповідні дії.

У процес організації та проведення навчально-виховної роботи мають

залучатися батьки, аби забезпечити безперервність корекційного процесу. З

допомогою батьків діти відпрацьовують і закріплюють сформовані фахівцями

навички й уміння. По можливості, батьки допомагають виготовляти посібники

для роботи в дитячому садку і вдома. Запропоновані логопедом і вихователем

домашні завдання, мають бути чітко пояснюватися батькам. Це забезпечить

ефективність корекційної роботи, прискорить процес відновлення порушених у

дітей функцій.

Важливо навчити дитину самостійно їсти. Цю роботу слід починати з вироблення навички підносити свою руку до рота, потім брати хліб і підносити

його до рота; брати ложку, самостійно їсти (спочатку густу їжу), тримати чашку і пити з неї. Під час навчання самостійно їсти на перших заняттях бажано

використовувати чашки і тарілки, які не б’ються .

Дуже важливо навчити дитину різних дій під час одягання. Ці заняття краще

проводити в ігровій формі. Спочатку треба навчити дитину розстібати великі

ґудзики, потім дрібні. У такій же послідовності навчити її зашнуровувати і

розшнуровувати черевики. Потім навички самообслуговування закріплюють в

іграх з лялькою (роздягати, одягати її) і тільки після цього переносити на саму

дитину. Після таких ігор-вправ у дитини виникає прагнення до самостійної

діяльності. Їй хочеться все робити самостійно; батьки або вихователі мають

надавати лише необхідну допомогу. При цьому важливо враховувати можливості дитини, знати, що можна від неї вимагати і в якому обсязі (вона має обов'язково бачити результат своєї діяльності).

Розвиткові рухів руки потрібно приділяти особливу увагу вже з перших днів

перебування дитини в дитячому садку, тільки в цьому випадку в неї до школи

сформуються функції, що складають рухову основу маніпулятивної діяльності.

Ускладнення завдань, збільшення амплітуди дій і тривалості занять відбувається поступово. Рухи можуть виконуватися дитиною не тільки в положенні сидячи за столом, а й лежачи, стоячи. Формування цілеспрямованих рухів рук можна починати з найпростіших ігор «Ладусі», «Сорока-білобока» тощо, з виконанням відповідних жестів: вказати пальцем на предмет, напрямок, підкликати пальцем до себе, помахати рукою («до побачення»), погладити рукою по голові («гарний», «гарна»), постукати в двері одним пальцем, декількома напівзігнутими пальцями, постукати по столу одним пальцем (привернути увагу до себе), по черзі кількома пальцями («гра на фортепіано», «дощ іде»). Корисно використовувати імітаційні рухи («півник махає крилами», «у млина крутяться крила», «лісоруб рубає дрова», «тесля стукає молотком»).

Перед школою особливо важливо розвинути в дітей рухові навички,

необхідні під час самообслуговування, гри, навчального і трудового процесів. У

процесі навчання різних рухів рук і дій з предметами не варто поспішати.

Потрібно спокійно, у повільному темпі, пропонувати кожен новий рух,

показувати рукою дитини, як він виконується, потім запропонувати виконати

самостійно (за необхідності допомагати і коригувати). Якщо дитина не достатньо чітко, не зовсім правильно виконує завдання, або не може взагалі з ним впоратися, у жодному разі не слід виявляти своє невдоволення. У цьому випадку потрібно повторити цей рух кількаразово. Лише терпляче ставлення, копітка робота дорослого, підбадьорення у разі невдач, заохочення за найменший успіх, ненастирлива допомога і необхідна корекція допоможуть домогтися справжнього успіху. При формуванні кожної нової схеми рухової дії необхідно домагатися від дитини чіткості виконання, вільного руху, плавності переходу від однієї дії до іншої і цілеспрямованого збільшення або зменшення амплітуди рухів. Слід навчати дітей виокремлювати елементарні рухи у плечових, ліктьових, променево-зап'ястному суглобах, і по можливості правильно, вільно виконувати їх.

Дуже складно домогтися скоординованого виконання рухів у різних суглобах, що необхідно в предметній діяльності (особливо під час письма). Дітям

старшого дошкільного віку для відпрацьовування цих рухів можна рекомендувати вправи зі спортивним інвентарем (м'ячами, гантелями, гімнастичними палками, булавами) і з іграшками (пірамідками, кубиками, кільцями). Їм можна пропонувати перекладати предмети з одного місця на інше, з руки в руку, прокочувати, підкидати і ловити їх. Докладний опис цих та інших завдань можна знайти в рекомендованій для дошкільного віку методичній літературі.

Щоб перевірити, чи може дитина ізольовано рухати правою рукою (всі інші

частини тіла мають перебувати у спокої), її просять підняти руку вгору та

опустити, зігнути в ліктьовому суглобі і розігнути, відвести вбік і повернути у

вихідне положення, зробити кругові рухи (у плечовому суглобі) в один та в інший бік, повернути кисті долонею вгору і вниз, зігнути і розігнути кисті, стиснути пальці в кулак і розігнути, зі стиснутих у кулак пальців розігнути спочатку великий палець, потім великий і вказівний, вказівний і мізинець і т.д.

У випадках легких уражень, коли рухи пальців правої руки не ізольовані і

супроводжуються подібними рухами лівої руки, рекомендується така вправа:

дорослий сідає ліворуч від дитини і, м'яко притримуючи кисть лівої руки, просить виконувати рух пальцями правої.

*Корисно виконувати з дитиною наступні вправи:*

• розгладити аркуш паперу долонею правої руки, притримуючи його лівою, і навпаки;

• постукати по столу розслабленою кистю правої (лівої) руки;

• повернути праву руку на ребро, зігнути пальці в кулак, випрямити,

покласти руку на долоню; зробити те саме лівою рукою;

• руки напівзігнуті, опираються на лікті (струшування по черзі кистями);

• руки перед собою, опора на передпліччя, по черзі змінювати положення

правої і лівої кистей (зігнути-розігнути, повернути долонею до обличчя – до столу);

• зафіксувати лівою рукою праве зап'ястя, а долонею правої руки постукати по столу, погладити стіл і т.д.

*Одночасно проводиться робота і з розвитку рухів пальців рук:*

• з'єднати кінцеві фаланги випрямлених пальців рук;

• з'єднати променевозапястні суглоби, кисті розігнути, пальці відвести.

Необхідно звернути увагу на вироблення протиставлення великого пальця

всім іншим; на вільне згинання і розгинання пальців рук без рухів кисті і

передпліччя, якими вони часто заміщаються.

*Для цього рекомендуються наступні завдання:*

• стиснути пальці правої руки в кулак, випрямити;

• зігнути пальці одночасно і по черзі;

• торкатися по черзі всіма пальцями великого; сполучати великий палець з усіма іншими по черзі;

• постукати кожним пальцем по столу під рахунок «один, один-два, один-

два-три»;

• звести і розвести пальці, зігнути і розігнути із зусиллям;

• багаторазово зігнути і розігнути пальці, легко торкаючись пучкою

першого пальця інших.

Важливо сформувати в дитини різні способи утримання предметів

(відповідно до їх розміру, форми, матеріалу). Необхідно пам'ятати, що

недиференційований захват і зміни в положенні великого і вказівного пальців

ускладнюють предметну діяльність і письмо. Саме тому педагоги мають

розвивати у дітей правильні способи захвату іграшок і рухових дій з ними.

Наприклад, совком можна пересипати пісок, перемішувати, пригладжувати.

Багато рухів можна опрацьовувати під час гри з кубиками: перекладати з одного місця на інше, перевертати, пересувати, ставити один на другий, будувати, знімати по одному кубику з побудованої вежі тощо.

Не менш цікавими і важливими для розвитку рухів можуть бути завдання з

використанням паперу. Потрібно вчити дітей складати і розгортати, скочувати,

скручувати, перегортати, розривати, м'яти і розгладжувати простий газетний

папір. Необхідно пояснити, що папір можна різати, клеїти, робити з нього

аплікації і різні вироби. Для розвитку рухів рук доцільно навчати дитину

перемотувати з клубка в клубок мотузку, шнур, нитки.

Часто у дитини, котра тримає олівець чи ручку, спостерігається млявість

пальців або, навпаки, надмірна напруга й обмежена рухливість. Для дітей, яким

важко згинати і розгинати великий, вказівний і середній пальці, можна

запропонувати наступні ***вправи*** (вони корисні й усім іншим дітям):

• руки лежать на столі, дорослий фіксує передпліччя. Дитина намагається взяти великим, вказівним і середнім пальцями паличку, крейду, олівець, ручку, підняти на 10-12 см над столом, а потім покласти;

• перед дитиною на столі ставиться відкрита коробочка з рахунковими

паличками (сірниками чи іншими дрібними предметами). Дитина бере палички з коробочки і складає їх під рукою (рука лежить близько до коробочки),

намагаючись не зрушити руку з місця, а тільки розгинати і згинати великий,

вказівний і середній пальці, а потім так само складає все в коробку;

Малі діти часто із силою згинають пальці, напружують м'язи всієї руки,

на обличчі з'являється гримаса. Тому їм потрібно пояснити, як треба

виконувати рухи, показати, як зробити правильно, повторити кілька разів

перед дзеркалом, щоб дитина могла самостійно виконувати ці рухи,

дотримуючись вимог дорослого.

• розкатати на дошці вказівним і середнім пальцями одночасно і по

черзі грудочки пластиліну; розкатати у висячому положенні грудочку пластиліну великим і вказівним пальцями (великим і середній; великим, вказівним і середнім);

• міцно утримувати сірник у горизонтальному положенні великим і

вказівним пальцями лівої руки. Одночасно вказівним і середнім пальцями правоїруки підтягувати його до себе;

• прокочувати, обертати сірник (олівець) між великим і вказівним;

великим і середнім; великим, вказівним і середнім пальцями правої руки;

• дорослий натягує між вказівним і середнім пальцями тонку круглу

резинку, що звичайно використовується для пакування аптечних товарів. Дитина перебирає її як струни гітари вказівним і середнім пальцями, підтягує її до себе, згинаючи вказівний і середній пальці; захоплює трьома (вказівним, середнім і великим) пальцями.

Нижче у певній послідовності наводимо ***вправи, які можна виконувати з***

***олівцями.***

На столі, за яким сидить дитина, кладуть кілька олівців з ребристою

поверхнею. Вихователь сідає праворуч від дитини, показує, як потрібно

правильно тримати олівець (встановити руку в потрібне положення, вкласти

олівець у руку дитини і допомогти їй його утримати).

Потім дитина виконує те саме самостійно, вихователь поправляє руку і пальці; потім задане положення пальців відтворюється без олівця. Дитина бере олівець і міцно утримує його пальцями («Так міцно, щоб я не міг його витягти»), вихователь тягне олівець вгору, вниз, праворуч, ліворуч, з одного й іншого кінця.

***Відпрацьовуються рухи пальців при захваті олівця, коли дорослий перешкоджає.*** Наприклад, якщо дитина слабко утримує олівець вказівним

пальцем, необхідно підтримувати праву руку і пропонувати підняти й опустити

вказівний палець. При цьому палець дорослого перешкоджає рухові пальця

дитини вгору і вниз, а дитина має подолати опір.

Заняття з малювання та письма рекомендується проводити в такій

послідовності:

• перевірити, чи правильно стоїть стілець, чи зручно сидіти дитині;

• правильно розташувати на столі альбом (зошит);

• пишучу руку (праву чи ліву) покласти у положення для письма і зберігати його якийсь час, змінюючи положення голови, тулуба (дорослий коригує позу і допомагає дитині її утримувати);

• вкласти лівою рукою у праву кольоровий олівець; при виконанні цього

завдання важливо стежити, щоб дитина не напружувалася, не згинала, не

відводила вбік обличчя й очі, не рухала і не згинала праву руку, не знімала її зі столу;

• виконати правою рукою кілька рухів, дотримуючись правильної для

письма пози;

• поставити кілька крапок на аркуші паперу, не рухаючи рукою і не

напружуючи її;

• провести лінію зверху вниз (до себе) на максимально можливу відстань,

кисть при цьому не рухається;

• покласти олівець на стіл, розслабити праву руку.

Всі завдання повторюються кілька разів у такій самій послідовності, дорослий змінює лише колір олівця. Щоразу треба стежити за правильністю виконання всіх перерахованих завдань.

Почавши з розміщення на папері на різній відстані крапок, проведення

вертикальних, горизонтальних, похилих ліній, вправи поступово ускладнюють.

Дитині корисно малювати різні фігури: овали, кола, півкола різних розмірів,

оскільки в цьому процесі будуть задіяні передпліччя, кисть, пальці. Можна

малювати «равлика»: почати з об'ємного завитка максимального розміру; далі, не відриваючи олівця, зменшувати розміри завитків і закінчити крапкою;

«розкрутити равлика»: почати з крапки і поступово збільшити завитки до

максимального розмаху.

Дитина має усвідомити, що лінії креслять пальцями згори донизу (до себе),

знизу вгору (від себе); ламані лінії, півкола, зиґзаґи – рухами пальців, кисті,

передпліччя; дуги, овали великих розмірів, «равлики» – рухами пальців, кисті,

передпліччя. Для розвитку координації рухів передпліччя, кисті і пальців

доцільно пропонувати дітям малювати різнокольорові квадрати один в одному

(від великого до крапки), кола (один в одному до крапки), квіти з пелюстками,

прапорці, будинки тощо. Малюнки мають бути невеликими, щоб їх виконання

потребувало рухів пальців.

Рухові навички та вміння складають основу ігрової, навчальної і трудової

діяльності, тож описані завдання корисно виконувати всім дітям групи/класу, а не лише вихованцям з порушеннями розвитку.

Розвиток мовлення, уявлень про довкілля, математичних уявлень, конструктивної діяльності і музичних здібностей у дітей відбувається в міру

засвоєння матеріалу програми для дитячого садка. Вихователь має пам'ятати, що формування уявлень і понять у дітей із церебральним паралічем відбувається в уповільненому темпі, потребує більшої кількості занять і більшої допомоги з боку дорослого. Цілеспрямована робота вихователя у групі – один зі шляхів інтеграції дитини із церебральним паралічем у середовище здорових однолітків.

Донедавна більшість дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема діти із церебральним паралічем, навчалися і виховувалися у спеціальних

дошкільних і шкільних закладах. Наразі чимало батьків дітей із церебральним

паралічем прагнуть навчати їх у масових загальноосвітніх закладах.

Для успішної організації навчального процесу учнів із церебральним

паралічем учителеві необхідні знання щодо особливостей їхнього психофізичного розвитку, а також стосовно типових труднощів, зумовлених характером порушення, які спостерігаються під час опанування навчального матеріалу.

Педагогові важливо розуміти, чому виникли певні труднощі, на якому етапі, і як вони впливають на засвоєння програмового матеріалу.

Ми охарактеризуємо основні особливості психічного, мовленнєвого і рухового розвитку школярів із церебральним паралічем, труднощі, які найчастіше

ускладнюють процес навчання та запропонуємо певні способи їх подолання.

До початку навчання вчителеві необхідно провести докладну бесіду з батьками про уподобання дитини, її інтереси, улюблені заняття, ігри, з'ясувати,

які рухові навички у неї розвинені, і під час якої діяльності вона їх активізує.

Наприклад, дитина любить малювати на папері великого формату, сидячи за

столом (лежачи на підлозі) тощо. Крім того, вчитель з'ясовує позитивні риси

характеру, які можна використати у навчальній діяльності.

Налагодження тісного контакту і співпраці вчителя та батьків є обов'язковою умовою успішної адаптації дитини із церебральним паралічем до масової школи. Батьки мають брати посильну участь у виготовленні дидактичних

матеріалів, унаочнень, спеціальних пристосувань, що полегшують опанування

їхньою дитиною навичок письма і читання. Варто звернути увагу на те, що

паралельно з навчанням у масовій школі учень із церебральним паралічем може

продовжувати одержувати спеціальний комплекс необхідних лікувально-

відновлювальних заходів у районній поліклініці, проходити курси лікування у

спеціалізованих медичних закладах тощо.

Перед приходом дитини з руховими порушеннями в масовий клас необхідно

провести попередню роботу зі здоровими однолітками. Вчитель розповідає про

сильні сторони характеру, позитивні якості особистості дитини із церебральним

паралічем, її захоплення. Одночасно в тактовній формі педагог має пояснити

учням, що не можна зосереджувати увагу на «хворобі» однокласника, дражнити і кривдити його. Навпаки, потрібно надавати йому посильну допомогу (допомагати спускатися сходами, пересуватися приміщенням школи та ін.), виявляти терпіння під час повільних відповідей, письма тощо.

Основними проявами дитячого церебрального паралічу є сповільненість і

несформованість рухових навичок і вмінь, необхідних у навчальній та ігровій

діяльності. У деяких учнів, особливо на перших етапах навчання, спостерігається нестійка рівновага під час ходьби, погана координація рухів, несформованість реакцій рівноваги, незвичайні положення тіла, кінцівок і голови. В окремих дітей порушення моторики ускладнюються мимовільними рухами (гіперкінезами) голови, рук, плечей, гримасами обличчя тощо, які особливо посилюються під час хвилювання, переляку, несподіваного звертання до дитини, а також при спробах виконувати цілеспрямовані дії.

Зупинимося докладніше на тих труднощах, з якими діти можуть стикатися

під час опанування навичок письма, самообслуговування і праці.

*Труднощі при оволодінні письмом* пов'язані, насамперед, із несформованістю або порушенням в учнів із церебральним паралічем хапальної функції кисті. Акт письма, що потребує плавного руху кисті, порушений внаслідок слабкість м'язів, розладів м'язового тонусу в кисті, мимовільних рухів, відсутності можливості послідовного скорочення і розслаблення м'язів кисті. Такі учні під час письма, зазвичай тримають ручку неправильно, часто стиснену в кулак, письмо виконується за рахунок рухів кисті, а іноді й усієї руки. Пальці при

цьому дуже напружені і міцно стискають ручку. Це призводить до того, що діти

пишуть дуже повільно, нерозбірливо, букви різні за розміром, «стрибають» ,

плавність письма порушена. Особливо важко їм дається з'єднання окремих

елементів букв. Можна виокремити два основні типи неправильного письма у

таких дітей. В одному випадку учень починає писати нібито з достатньою силою і нормальними за розміром буквами, потім їх розмір змінюється, рядки

спускаються вниз, розбірливість письма помітно зменшується. В другому –

навпаки, учень починає писати дрібними буквами майже без натиску, потім

розміри букв і сила натиску збільшуються.

Нерівномірність письма особливо виражена в учнів з гіперкінезом, оскільки

мимовільні рухи перешкоджають роботі пальців у момент письма. Саме тому у

цих дітей при гарному початку рядка раптово письмо обривається і йде хвиляста, переривчаста лінія вгору або вниз, часто з проривом сторінки зошита.

Вчителеві необхідно враховувати, що акт письма у дітей із церебральним

паралічем формується вкрай повільно. Водночас, навіть при вже сформованому

акті письма значні обсяги письмових робіт у старших класах, збільшення

швидкості письма призводять до посилення порушення моторики руки.

Розлади моторики рук виявляються у процесі формування трудових і

побутових навичок. На уроках праці таким дітям без спеціальної корекції важко

працювати з пластиліном: вони не можуть його розкатати, розділити на частини, зліпити фігурки. Несформованість функції диференціації захвата й утримання предмета, мимовільні рухи і неможливість вільно співвідносити м'язові зусилля з руховим завданням перешкоджають виконанню трудових операцій із природним матеріалом і папером.

Особливості рухових порушень в учнів із церебральним паралічем виявляються і на уроках фізичної культури. Виконання фізичних вправ ускладнене, оскільки учні не можуть правильно відтворити вихідні положення, зберегти стійкість у статичній позі, виконати вправи з потрібною амплітудою, здійснити рухи в потрібному темпі, узгодити рухи рук, тулуба і ніг.

У цих учнів можуть виникати труднощі під час виконання вправ з різними

предметами: утруднені захват й утримання предметів різної форми та величини, порушена точність передачі і кидка та ін. Порушення рухової сфери ускладнює, а часом робить неможливими біг, стрибки, лазіння тощо. Часто у дітей із церебральним паралічем під час виконання вправ спостерігається порушення дихання; воно стає поверховим, аритмічним, що ще більше заважає фізичній діяльності. На початкових етапах навчання виокремлюється значна група учнів, котрі внаслідок рухових порушень не можуть у заданому темпі пройти залою в загальній шерензі, виконати елементарні вправи з предметами, на швидкість і координацію рухів.

У деяких дітей особливості навчальної діяльності можуть бути зумовлені

несформованістю зорово-моторної координації (неузгодженою роботою рук і

очей). Наприклад, дитина стежить очима за рухами рук і контролює їх поглядом під час застібання ґудзиків, шнурування черевиків, конструювання, малювання, письма. Зорово-моторна координація особливо важлива на початковому етапі навчання читання, коли дитина стежить очима за пальцем, яким визначає послідовність букв, складів, слів. Учні із церебральним паралічем не утримують робочий рядок у зошиті або під час читання, оскільки «зісковзують» з одного рядка на інший, внаслідок чого не можуть зрозуміти зміст прочитаного або перевірити своє письмо.

Несформованість зорово-моторної координації може виявлятися не тільки

під час читання і письма, а й під час опанування навичок самообслуговування,

трудових і навчальних умінь. Так, наприклад, на уроках праці таким учням

надзвичайно складно правильно розташувати і розмістити матеріал, прикріпити

лекало.

З цієї ж причини сповільнений і процес формування навичок самообслуговування. Неможливість простежити очима за діями своїх рук,

скоординувати рухи рук та очей призводить до недостатньої організації

довільного рухового акта на уроках фізкультури: діти не можуть утримати ціль, їм важко виконати кидок і зловити м'яч, опанувати вміння і навички в інших

спортивних іграх.

У деяких дітей спостерігається недостатність просторового аналізу і

синтезу, що виявляється під час оволодіння конструюванням, навичками

самообслуговування, а також під час читання, письма, на уроках фізичної

культури. Такі діти відчувають труднощі в диференціюванні лівої та правої

сторін, у складанні цілого з частин. Вони не можуть дотримуватися рядка в

зошитах, розрізняти його праву і ліву частини, можуть почати писати, малювати в будь-якому місці зошита чи альбому, читати із середини сторінки. Ступінь прояву таких труднощів значно збільшується при поєднанні несформованості просторового аналізу і синтезу з недостатністю зорово-моторної координації. Такі діти із запізненням опановують більшість вмінь і навичок самообслуговування (шнурування черевиків, застібання ґудзиків, прибирання ліжка тощо). Їм складно розрізнити правий і лівий черевики, визначити правий і лівий рукав піджака, плаття, знайти верх і низ.

Зазвичай на уроках трудового навчання їм непросто відтворити ціле з

окремих частин (склеїти, скласти з конструктора будиночок тощо) У старших

класах ці труднощі проявляються під час виготовлення виробів на уроках

столярної, слюсарної, швейної та картонажної справи.

На уроках фізичної культури просторові порушення виявляються під час

шикування в шеренгу, повороту кругом, виконання команди «ліворуч»,

«праворуч», перешикування в колону.

Несформованість просторових уявлень позначається на засвоєнні початкових математичних знань. Під час вивчення складу числа діти не можуть

розташувати або уявити його у вигляді окремих груп предметів. Однак, особливо складний для них процес оволодіння матеріалом з геометрії і тригонометрії, що передбачає вміння уявляти окремі геометричні фігури і креслити їх.

У деяких учнів труднощі під час засвоєння програмового матеріалу з

географії (розташування частин світу, напрямок течії рік тощо) можуть бути

спричинені недостатньою сформованістю просторової уяви та пам'яті,

найяскравіше це появляється під час роботи з контурними картами.

Таким чином, рухові порушення визначають специфіку навчальної

діяльності учнів цієї групи. Несформованість рухових навичок і умінь – результат не лише порушеної моторики, а й недостатності більш складних функцій, в основі яких – рух (зорово-моторна координація, просторовий аналіз і синтез).

Особливості навчальної діяльності учнів із церебральним паралічем також

значною мірою визначаються різними порушеннями мовлення. Зупинимося на

тих, що найбільше впливають на засвоєння програмового матеріалу і найчастіше спостерігаються у дітей із церебральним паралічем.

Характерними проявами мовленнєвих розладів є різноманітні порушення

звуковимови. У деяких випадках окремі звуки взагалі не вимовляються, у інших –вимовляються перекручено чи замінюються іншими. Ось чому мовлення цих дітей невиразне і мало зрозуміле для оточуючих. Складність порушень звуковимови посилюється за рахунок розладів дихання: мовленнєвий видих скорочений, під час мовлення дитина робить окремі вдихи, тому воно втрачає плавність і виразність. Часто спостерігаються різні порушення голосу; він відрізняється монотонністю, немодульованістю, іноді має гугнявий відтінок.

У деяких дітей помітні мимовільні рухи в мовленнєвому апараті, що особливо яскраво проявляються під час усних відповідей і можуть спричинювати

неприродну посмішку, гримаси, мимовільне відкривання рота, викидання язика

вперед. Іноді ці прояви разом із посиленою слинотечею, незрозумілим мовленням, неадекватною мімікою, неприродним сміхом ускладнюють визначення міри засвоєння програмового матеріалу та оцінки знань учня. В усних відповідях такі учні намагаються висловлювати свою думку ощадливо, стисло, вони відповідають мовними штампами і лише на запитання вчителя. Трапляється, що дітям важко одразу відповісти на запитання, їм потрібний певний час для підготовки до відповіді; вони можуть взагалі відмовитися відповідати. Підготовка до відповіді потребує певного налаштування мовленнєвого апарату (подолання мимовільних рухів, підготовка дихання тощо).

Часто порушення звуковимови поєднується з труднощами розрізнення

звуків на слух. У цих випадках діти плутають близькі за звучанням звуки,

наприклад, свистячі і шиплячі, тверді і м'які, дзвінкі і глухі, тож роблять помилки під час написання подібних слів на слух.

Словниковий запас цих дітей обмежений, особливо помітне недостатнє

розуміння значень багатьох слів і понять, що є у навчальному матеріалі. У дітей

обмежено розуміння багатозначності слів, розрізнення (залежно від контексту)

відтінків значення окремих висловів. Це призводить до того, що в усному

мовленні діти користуються короткими, стереотипними шаблонними фразами, а іноді воліють спілкуватися окремими словами. У більшості випадків

недорозвинення мовлення не первинне, воно лише віддзеркалює специфіку

основного розладу. Ми не зупинятимемося на докладній характеристиці

мовленнєвих порушень, розуміння яких потребує спеціальної логопедичної

підготовки. Ми описуємо ті розлади, які спостерігаються у більшості дітей із

церебральним паралічем і впливають на процес засвоєння навчального матеріалу.

У письмовому мовленні виявляються змішування, заміни і пропуски звуків,

що спотворюються під час вимови. Варто зазначити, що ці труднощі під час

письма часто не відповідають станові усного мовлення. В окремих дітей грубі

порушення звуковимови жодною мірою не позначаються на письмі. І, навпаки, у деяких випадках навіть незначне порушення звуковимови може спричинювати труднощі під час письма. Найскладніше вчителеві працювати з дітьми, у яких при написанні виникають помилки, пов'язані з недоліками диференціювання звуків подібних за звучанням. Прикладом таких помилок можуть бути зміщення і заміни дзвінких і глухих, шиплячих і свистячих, м'яких і твердих. Ці помилки можуть зумовлюватися як порушенням фонематичного слуху, загальним зниженням слуху і порушенням слухового сприйняття, так і порушенням уваги, працездатності і невмінням виконати мисленнєві операції, необхідні для порівняння слова зі слуховими і зоровими образами.

Своєрідність формування лексико-граматичного мовлення часто відображається на письмі. Найчастіше це проявляється в помилках, що пов'язані з порушенням морфологічної структури слова. Таким дітям притаманне неправильне вживання префіксів, суфіксів для утворення споріднених слів. У письмових роботах учні часто використовуються слова, словосполучення, які їм зрозумілі. Внаслідок недостатнього розуміння змісту слів учні роблять пропуски, перестановки слів, повторення. Під час письма учні плутають префікси і прийменники, відривають префікс від слова, а прийменники можуть написати разом. Найчастіше вчителеві доводиться стикатися зі збідненням і деякою шаблонністю письмової мови таких учнів. Якщо вчитель бачить, що учень пропускає слова, помиляється в узгодженні слів у реченні, у написанні слів, то обов'язково слід проконсультуватися з логопедом, котрий зможе визначити причину цих порушень і дати педагогові конкретні рекомендації.

Описуючи труднощі таких дітей при засвоєнні програмного матеріалу, не

можна не зупинитися на особливостях їхньої психічної діяльності. Зустрічаються діти, які повільно «входять» у завдання. У таких випадках потрібен індивідуальний підхід з боку вчителя, котрий має повторити завдання,

загостривши увагу на складних місцях, спокійним голосом спонукати дитину до роботи. Якщо дитина важко переключається з одного виду роботи на інший, їй треба дати час перепочити перед виконанням нового завдання. Для таких дітей характерні низька, нестійка працездатність і значна виснаженість, знижена увага, що призводять до помилок (пропуски букв, складів, слів, їх перестановка, недописування слів тощо). Такі учні можуть у різний час ті самі завдання виконати краще або гірше, тобто кількість і якість їхніх помилок мінливі ( залежать від самопочуття, стану дитини).

Особливості навчальної діяльності учнів з церебральним паралічем можуть

зумовлюватися недостатньою сформованістю контрольних дій, внаслідок чого

діти часто не «бачать» своїх помилок, не вміють перевіряти власні роботи.

У значної частини дітей труднощі у засвоєнні програмового матеріалу

залежать від порушень мовлення та особливостей психічної діяльності. Вище

були описані основні труднощі, з якими може стикатися вчитель під час навчання дітей із церебральним паралічем. Звертаємо увагу, що всі вони можуть бути притаманні кожному учневі, але проявляються по різному.

Зупинимося на деяких рекомендаціях, якими може скористатися вчитель

для подолання труднощів, спричинених руховими порушеннями.

Насамперед учитель має облаштувати робоче місце учня із церебральним

паралічем в тому місці і за тією партою, де дитина може вільно стояти або

виходити із-за столу; простір на столі чи парті має бути достатнім для вільної

маніпуляції навчальним приладдям, підручниками та ін. Поспостерігавши за

учнем певний час, учитель має зрозуміти, у якій позі йому легше виконувати

письмові роботи, як зручніше відповідати: сидячи чи стоячи.

Несформованість рухової навички письма в учня потребує раціонального

визначення дозування виконання письмових і контрольних робіт. Маючи за мету – виявлення знань чи засвоєння програмового матеріалу – вчитель індивідуально добирає обсяг і способи виконання завдань у кожному конкретному випадку.

Наприклад, для виявлення того, наскільки учень засвоїв правила правопису

ненаголошених голосних, його просять написати окремі слова, словосполучення з тексту, речень.

З огляду на рухові особливості учнів із церебральним паралічем, їх швидку

втоми, необхідно варіювати форми виконання письмових завдань. Так, наприклад, одним учням пропонується вставити в слова (або числа), написані на картці, пропущену букву (або цифру), іншим надається можливість писати не в зошиті, а в розлініяному альбомі, можна також запропонувати дитині писати крейдою на загальній або індивідуальній дошці. У найбільш складних випадках дитина може викладати слова і речення на спеціальних магнітних дошках. За наявності комп'ютера в окремих випадках можливе виконання дитиною завдання на комп'ютері.

Уповільнений темп письма в учнів із церебральним паралічем визначає

необхідність надання більшої кількості часу для виконання письмових робіт, а в

деяких випадках дитина частково може відповідати усно. Таким чином, під час

проведення письмових робіт і оцінювання знань учнів, учитель має продумувати умови їх виконання, навчальний матеріал, його обсяг і спосіб виконання завдань.

За наявності просторових порушень і несформованості зорово-моторної

координації вчитель має спеціально вказати (ручкою або олівцем) рядок і місце, з яких потрібно починати писати або малювати, позначити необхідну відстань між рядками або частинами завдання. Особлива увага вчителя необхідна під час

написання цифр у стовпчик, оскільки неправильне написання може привести до

помилкового результату. Можна рекомендувати розфарбувати клітинки

різнокольоровими олівцями (наприклад, для сотень – зеленим, для десятків –

червоним, для одиниць – блакитним). Також доцільно використовувати

індивідуальні картки з прорізами для вставки цифр, що стоять на місці одиниць,

десятків, сотень.

Під час навчання дітей читання рекомендується використовувати спеціальні

закладки з прорізами, що дають змогу фіксувати слово, словосполучення аборечення і перешкоджають «сповзанню» погляду з рядка.

Отже, вчитель може скористатися такими прийомами як виділення

(маркірування) початку рядка, початок фрази тексту, з якої учневі пропонується

читати або писати, обмеження потрібного слова, тексту, речення спеціальними

прорізами тощо.

На уроках малювання труднощі просторового орієнтування можуть

виявлятися значною мірою, тому вчителеві необхідно попередньо обговорювати розташування предмета на аркуші, називати його основні частини, а також послідовність їх зображення.

У тих випадках, коли у дітей із церебральним паралічем спостерігається

неправильна вимова звуків, а також спазми при вимові слів і фраз, або їм дуже

важко почати усне висловлювання, учитель має дати учням час для підготовки до мовного акту. Спочатку краще звернутися із запитанням до всього класу,

заслухати відповідь здорового однолітка, заздалегідь попередивши, що наступним відповідатиме учень із церебральним паралічем.

Під час оцінювання усної відповіді і читання вчитель обов'язково має

враховувати особливості мовлення учня і в жодному разі не знижувати оцінки

(особливо на початкових етапах навчання) за недостатню інтонаційну виразність, уповільнений темп і відсутність плавності, скандування.

Для адекватної оцінки вчитель має дотримуватися індивідуального,

диференційованого підходу при перевірці знань із читання. ***При оцінці***

***результатів письмових робіт не слідзнижуватиоцінку за наступне:***

• неправильне написання рядків (зубчастість, вигнутість, увігнутість,

похиле розташування букв, недотримання і пропуск рядка, недотримання полів),

• випадання елементів букв або їх незакінченість, зайві доповнення букв, їх неоднаковий нахил,

• порушення розмірів букв і співвідношення їх за висотою і шириною,

• змішування подібних за накресленням букв,

• переривчастість письма або повторення окремих його елементів за

рахунок довільних рухів.

При оцінюванні знань складно рахувати помилки, пов'язані з фонетико-

фонематичним і загальним недорозвиненням мовленням. Вважаємо за необхідне зазначити, що стрижнем більшості труднощів під час письма є недостатня сформованість фонематичного сприйняття і розрізнення звуків мовлення. Це виявляється в акустичних помилках. Якщо діти на письмі змішують ті звуки, що вони неправильно вимовляють, то на першому році навчання вчитель їх відносить до не грубих специфічних помилок. Однак змішання дзвінких-глухих у слові є грубою орфографічною помилкою. Всі помилки, які допущені через незнанняорфографічних правил, відносять до грубих.

Практика свідчить, що вчителеві важко визначити, які помилки специфічні

для даної групи учнів, а які пов'язані з незасвоєнням орфографічних правил. У

таких випадках педагог після виконання контрольного диктанту разом з

логопедом визначає характер помилок і намічає шляхи їх подолання.

Під час написання переказів і творів учителеві варто звертати увагу на

формування в учнів із церебральним паралічем уміння зв’язно, самостійно,

послідовно і грамотно переказувати текст, правильно будувати речення і

граматичні конструкції. Для викладу беруться тексти, за змістом, обсягом,

словниковими і синтаксичними конструкціями доступні учням із церебральним

паралічем.

***Оцінку знань учнів з різних предметів необхідно здійснювати за наступними підставами:***

• повнота і глибина знань,

• оперативність і гнучкість знань,

• ступінь узагальненості і систематичності знань.

Одним із аспектів перевірки знань учнів є виявлення в них умінь раціональної навчальної діяльності. Це особливо важливо для дітей із церебральним паралічем, оскільки дає змогу сформувати вміння цілеспрямовано планувати, організовувати, контролювати і коригувати свою навчальну діяльність, а також вчить самостійно здобувати знання.

Під час вивчення кожної теми вчитель має знати, які вміння є основними,

які мають бути сформовані саме на матеріалі даного уроку. Одне із завдань

навчання – формування в учнів уміння стисло викласти основний зміст теми.

Наприклад: скласти план прочитаного, відповісти на запитання, зробити малюнок, короткий запис тощо. Оволодіння цими вміннями сприяє корекції порушених функцій, формуванню внутрішнього мовлення. Крім того, за тим, як учень справляється із завданням, можна судити про рівень його знань.

Вважаємо за необхідне наголосити на важливості формування у дітей із

церебральним паралічем уміння пов'язувати новий матеріал з раніше пройденим, вибирати зі старого матеріалу ті відомості, які необхідні для засвоєння нового, що, поряд із завданнями більш міцного засвоєння знань, сприяє встановленню і зміцненню причинно-наслідкових зв'язків.

Діти із церебральним паралічем повинні вміти працювати зі схемами,

малюнками, картинами та іншим наочним матеріалом. Це уміння

використовується в різних формах у різноманітних видах навчальної діяльності.

Воно допомагає вчителеві проводити опитування учнів і виявляти рівень

засвоєння знань. При цьому вчителеві слід визначити, чи може учень:

• розповісти про те, що зображено на малюнку або схемі;

• порівняти різні об'єкти на малюнку, зробити відповідні висновки;

• відповісти на поставлене запитання, використовуючи як сам малюнок, так і текстівки до нього;

• позначити на малюнку окремі об'єкти або частини та ін.

Значущість таких завдань для корекції порушених функцій в учнів із

церебральним паралічем очевидна.

Запропоновані рекомендації з навчання дітей з церебральним паралічем у

колективі здорових однолітків побудовані з урахуванням труднощів, обумовлених основним захворюванням. Цей матеріал буде корисний, насамперед, вчителям загальноосвітніх закладів, які працюють з дітьми цієї категорії та у практиці роботи вчителів спеціальних шкіл.

**НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В**

**ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ**

Наразі освіта сліпих і дітей зі зниженим зором здійснюється в різноманітних

школах для дітей з порушенням зору. Це школи-інтернати для сліпих дітей, що

мають у своєму складі класи для слабозорих, і школи-інтернати для слабозорих

дітей з окремими класами для сліпих дітей. Діти, котрі крім сліпоти і зниження

зору мають розумову недостатність, навчаються за особливими програмами у цих самих школах. У більшості шкіл є дошкільне відділення. Однак, не всі діти з порушенням зору навчаються у спеціальних школах і дитячих садках, хоча

спеціальні заклади забезпечують умови для одержання повноцінної середньої

освіти, лікування і корекції зорових порушень, оскільки мають необхідне технічне устаткування і дидактичні засоби і тому комфортні для дітей, котрі мають глибокі порушення зору.

*Причини навчання дітей з порушенням зору в масових закладах:*

• батьки хочуть бачити своїх дітей щодня, спілкуватися з ними, впливати

на їхнє виховання і навчання;

• багато родин не одержують фінансову допомогу для направлення до

спеціального заклади, що знаходиться в іншому регіоні країни;

• батьки не хочуть, щоб їхніх дітей вважали інвалідами, котрі різко

відрізняються від дітей, які бачать нормально .

Сьогодні постала необхідність у створенні умов для одержання дітьми з

порушеннями зору освіти в умовах масових навчальних закладів. На жаль, і

масова школа, і самі діти з порушенням зору виявилися мало підготовлені до

інклюзивного навчання. Інтегрування цих дітей у систему загальної освіти має

здійснюватися у кількох напрямах.

Має унормуватися відповідне нормативно-правове поле, що дозволить навчання дітей із глибокими порушеннями зору в масовій школі, оскільки й досі тягаря прийом таких дітей у масові заклади здійснюється неохоче і часто за

особистою домовленістю з директорами і вчителями. У класі, де перебуватиме

така дитина, необхідно забезпечити диференційований і індивідуалізований підхід до дитини.

У класах має бути забезпечена підвищена загальна освітленість (не менш

1000 люкс) або місцеве освітлення на робочому місці не менш 400–500 люкс.

У школах необхідно організувати спеціальний куточок тифлопедагогіки з

необхідними матеріалами для вивчення шрифту Брайля, аудіо обладнання для

прослуховування «книг, які розмовляють» у бібліотеці, спеціальні підручники,

книги, рельєфно-графічні посібники з предметів, що вивчаються і для проведення корекційних занять з орієнтування, розвитку зору, дотику та ін. Особливе місце має бути відведене оптичним засобам (лупи, телевізійні збільшувачі, спеціальні пристрої для використання комп'ютера тощо).

Найважливішими і найбільш трудомісткими є організація і проведення

тифлопедагогічних методичних консультацій для учителів, учнів і батьків, які

вони можуть одержати в спеціальних школах, центрах, дитячих садках для дітей з порушенням зору, а також у школах відновлення працездатності сліпих при товариствах сліпих.

Умови, які мають бути створені в масових школах, визначаються особливостями розвитку дітей з порушенням зору і їхніми можливостями

використовувати порушений зоровий аналізатор у процесі навчання. Сліпі і

слабозорі діти дуже відрізняються між собою за станом зору, працездатністю,

стомлюваністю і темпом засвоєння матеріалу. Значною мірою це обумовлено

характером ураження зору, причиною дефекту й індивідуальними особливостями дітей.

Направляючи дитину до навчально-виховного закладу важливо з'ясувати, як

проводитиметься її навчання та виховання: на основі дотикового сприйняття чи

порушеного зору. Офтальмологічні і психологічні дані дають відповідь на це

запитання.

Діти, котрі мають нульову гостроту зору, або тотально сліпі, безумовно

будуть використовувати в одержанні навчальної інформації дотик і слух. Однак, є діти сліпі із залишковим зором, тобто з гостротою зору від світловідчуття до 0,04які також основну навчальну інформацію одержуватимуть через дотик і слух, оскільки за наявності такого тяжкого ураження використання зору протягом тривалого часу негативно впливає на його подальший розвиток. Однак у процесі навчання і виховання він не ігнорується, бо дає дітям додаткову інформацію про довкілля, яка сприяє ефективнішій реабілітації.

Слабозорі діти з гостротою зору від 0,05 до 0,2 можуть працювати з допомогою зору. Проте у процесі навчання безперервне зорове навантаження не має перевищувати 15–20 хвилин . Нещодавні дослідження учнів шкіл для дітей з порушенням зору засвідчило, що серед сліпих зростає кількість дітей із залишковим зором (до 90%). Крім того, у дітей спостерігаються складні порушення (розумова відсталість, затримка психічного розвитку, дитячий церебральний параліч та ін.). Таку тенденцію підтверджує світова наукова спільнота.

Ці дані свідчать, що в масові школи для спільного навчання із зрячими

готові піти небагато дітей. Нині у масових школах навчаються лише ті сліпі і

слабозорі діти, які добре справляються з програмою спеціальної школи і

достатньо соціально адаптовані.

*Досвід інтегрування дітей з порушеннями зору у масову школу виявляє*

*кілька напрямів, за якими необхідно працювати.*

1. Створення психологічного настрою сліпого учня (зі зниженим зором) на подолання труднощів.

2. Колектив учнів слід ознайомити з особливостями однокласника з порушеннями зору.

3. Необхідно створити доброзичливу обстановку і сформувати добре ставлення до такого учня.

Одне з важливих завдань вчителя – залучення спіпого або слабозорого учня

до роботи класу. При цьому вчителеві та учням варто пам'ятати, що темп письма і читання сліпого і слабозорого нижчий. Він не зможе встигати за класом. З огляду на це поряд із приладом Брайля використовуються диктофони, на які записуються фрагменти уроку. Мовлення вчителя має бути виразним і чітким, необхідно проговорювати все, що він робить, пише, малює або коли проводить досліди.

Сліпому і слабозорому учневі на уроках математики, де передбачаються великі за обсягом письмові роботи, необхідно використовувати, з одного боку,

компенсаторні механізми пам'яті (усний рахунок), з іншого – прилад прямого

читання, що, безумовно, сприятиме підтримці темпу уроку на рівні масової

школи. Також необхідно пам’ятати про обмеження часу зорової роботи. Учитель має навчити сліпого чи слабозорого аналізувати літературні твори на слух, виділяючи лише опорні слова і речення .

Особливу увагу варто звернути на фронтальну роботу в класі. Щоб діти з

порушеннями зору могли взяти участь у фронтальній роботі, необхідні

індивідуальні картки, тексти, карти та інше унаочнення.

Словникову роботу варто проводити на кожному занятті, а не лише на уроках рідної мови, оскільки багатьом сліпим і слабозорим притаманний вербалізм (більшою мірою, ніж учням масової школи). Вербалізм у дітей з порушеннями зору пояснюється збідненим досвідом і відсутністю за словом конкретних уявлень, оскільки вони знайомі з багатьма об'єктами зовнішнього світу лише словесно. Наприклад, вони не уявляють, як падає сніг, струмок біжить серед каміння тощо.

Безумовно, наявність на уроці спеціальних дидактичних посібників, розрахованих на дотикове або на зорово-дотичне сприйняття сліпого і

слабозорого, надзвичайно важлива. Одначе, враховуючи те, що багато об'єктів,

яких діти ніколи не тримали в руках і бачили розмито, їм незрозумілі. Необхідно проводити індивідуальну роботу з реальними об'єктами, направляючи руки і погляд на об'єкт, який досліджується, або ж виділити досліджуване фломастером або якимось іншим чином.

Значні труднощі можуть бути пов'язані з орієнтацією в класі, школі. Під час

перерв і після занять діти з порушеннями зору повинні мати змогу познайомитися ближче з однокласниками, можливо, навіть обмацати їх. Варто вчити впізнавати своїх товаришів по голосу або ході.

Діти часом бувають жорстокі і можуть дражнити і знущатися зі сліпої або

слабозорої дитини. Вчителеві варто показати багато позитивних сторін своїх

незрячих учнів, наприклад, швидкий рахунок, знання великої кількості віршів,

оповідань, уміння співати, бути винахідливими, спритними під час вікторин, для того, щоб викликати повагу до них з боку зрячих учнів. Однак не можна

замовчувати і їхні недоліки, навіть ті, що пов'язані з поганим зором. Наприклад,

невміння знайти свій підручник, сторінку у підручнику, погане виконання

фізичних вправ – це стимулюватиме дітей до подолання труднощів.

Контроль за роботою сліпих і слабозорих учнів, об'єктивність оцінки також

мають стати нормою роботи вчителя, що дасть дітям змогу почуватися на рівних зі зрячими дітьми.

Для сліпих і слабозорих в оточенні багато невідомого і непізнаного, і це

часом викликає страх. Цей природний стан може бути подоланий, якщо учні

заздалегідь знатимуть про майбутню подію або знайомство з новим предметом.

Особливо багато несподіваного для сліпого і, слабозорого на вулиці, шкільному

дворі. Тому з ним необхідно проводити спеціальну роботу щодо орієнтування, і в цьому може допомагати тифлопедагог школи сліпих або слабозорих.

Для сліпої і слабозорої дитини дотикове знайомство з новим об'єктом також

має бути особливим: їй потрібно допомогти виділити, вичленувати і відокремити головне від другорядного.

Складніше зі спілкуванням. Все залежить від того, екстраверт (товариська,

котра легко вступає в контакт людина) або інтроверт (замкнута, нетовариська

людина) ця дитина. Нажаль, багато сліпих і слабозорих не вміють спілкуватися,

вони не слухають співрозмовника, а відтак і діалогу в спілкуванні не виходить.

Людина, яка говорить хоче показати, що вона багато що знає, але така

поведінка не викликає відповідного емоційного відгуку у слухача. Це може бути пов'язано і з недостатнім досвідом спілкування: хоче спілкуватися, але не знає як це здійснити, і тому виступає з монологом. У таких випадках необхідна делікатна допомога шкільного психолога, який організовує дискусії, диспути, зустрічі, бесіди.

Таким чином, учителеві необхідний тісний контакт і зі шкільним психологом, і з тифлопедагогом, і з батьками, для того, щоб допомогти сліпій і слабозорій дитині адаптуватися у шкільному соціумі.

Дуже важливим напрямом роботи вчителя масової школи є залучення учня

до позакласних і позашкільних заходів. Спільний похід до музею, у театр і

можливий, і необхідний, але для його успішного здійснення має бути проведена

значна попередня підготовка: ознайомлення з картинною галереєю за

ілюстраціями, літературою та ін. А якщо підготувати незрячу дитину як гіда, то це сприяє і її самоствердженню, і визнанню з боку однокласників, що вже є

інтеграцією у світ зрячих. Сліпому і слабозрячих, аби він міг увійти повноправним членом у світ зрячих, важливо продемонструвати, що і зрячим є

чого в нього повчитися (працьовитості, наполегливості тощо).

Коли дитина, яка має порушення зору (різного ступеня), приходить у дитячий садок чи школу, вихователь або вчитель має розуміти його індивідуальні

можливості та потреби і те, чим вони відрізняються від потреб і можливостей

його однолітків з нормальним зором.

Інтеграція в масову школу або дитячий садок потребує глибокого й уважного вивчення дитини і вибору стратегії адаптації в нових умовах і новому

колективі як дітей, так і дорослих. В процесі адаптації сліпих і слабозорих значна роль належить дорослим, оскільки одним зі специфічних дидактичних принципів роботи є посилення педагогічного керівництва поведінкою не лише дитини з порушенням зору, а й усіх оточуючих людей.

Для дитини з порушенням зору в будь-якому віці ситуація переходу в нові

соціальні умови є стресовою. У цей час дитина дуже ранима, і, коли відбувається адаптація до нових умов, учителеві треба уважно стежити за тим, щоб дитина з порушенням зору не була емоційно травмована зрячими учнями. У перші місяці перебування в новому колективі потрібно створити йому атмосферу максимального психологічного комфорту як з боку вчителів, так і з боку вихованців. Однак дії, спрямовані на досягнення цієї мети, мають бути обдумані і тактовні, бо зайва опіка і надмірна турбота можуть підкреслити «винятковість» нового учня і розвину в нього егоїстичні установки, а в решти дітей – поблажливе ставлення. Проблема вирішення стресової ситуації виникає навіть у стабільному дитячому колективі, наприклад, на початку лікування амбліопії оклюзією, тобто при закриванні (заклеюванні) ока, що добре бачить з метою підвищення працездатності амбліопічного ока. У багатьох випадках дитина при цьому втрачає свою активність, перестає брати участь в іграх, заняттях, або, навпаки, різко протестує проти оклюзії чи намагається знайти можливість підглядати здоровим оком під час роботи.

Крім створення сприятливого психологічного клімату в колективі, куди

приходить або прийшла дитина з порушенням зору, і вчитель, і вихователь мають знати індивідуальні особливості функціонування зорової системи учня.

Слабозорість або глибоке зниження зору часто супроводжується додатковими

зоровими порушеннями, такими, як звуження периферичного зору, поява сліпих плям у поле зору, висока чутливість до нормального освітлення, труднощі у розпізнанні кольорів і контрасту або комбінація цих порушень. Діти з порушенням зору за однакового стану зорового аналізатора (при однаковій

гостроті і полі зору) відрізняються один від одного можливостями його

використання: один може виконувати завдання з опорою на зір, інший – на дотик, третій – на дотик і зір.

З огляду на те, що сліпі діти із залишковим зором і слабозорі, спираючись

тільки на ослаблений зір, не можуть створити чіткі і точні уявлення про

навколишні предмети, дуже важливо з дошкільного віку вчити всіх дітей з

порушенням зору методів і способів дотикового сприйняття, використовувати

його разом із зором, а в сутінковий час дня спиратися лише на дотик рук і ніг.

На стан зору дитини тимчасово можуть впливати такі фактори, як освітленість, втома, емоційне збудження або пригніченість настрою. Щоб дитина могла швидше адаптуватися в умовах масової школи чи дитячого садка, необхідно, щоб вона почувалася таким же членом групи, як і всі інші вихованці й учні. Як і зрячі однолітки, вона має свої індивідуальні особливості, якості і потреби. Педагог має продемонструвати це всьому колективові.

Під час спілкування зі сліпою і слабозорою дитиною, потрібно не соромлячись використовувати такі дієслова, як бачити, дивитися, розглядати,називати якості об'єктів, які сприймаються зором, оскільки ці слова є такою же частиною їхнього словника, як і зрячих дітей. Діти з порушенням зору за допомогою зазначених слів позначають свої методи ознайомлення з довкіллям (дотик, обмацування, розглядання або послідовний зоровий аналіз).

Деякі діти з порушенням зору намагаються «приховати» або заперечувати

свій дефект, інші ж, знаючи про поінформованість своїх однокласників про

недоліки їхнього зору, почуваються скуто, неприродно і дискомфортно при

публічному виявленні їхніх проблем. Тому краще підготувати дітей у групі

заздалегідь, щоб не викликати підвищеного інтересу і некоректних висловлювань.

Зробити це потрібно тактовно, з урахуванням особистісних особливостей

незрячого, а також психологічного настрою своїх підопічних. Тоді процес

адаптації дітей з порушенням зору буде більш успішним та ефективним.

Необхідно залучати новачка в усі сфери діяльності – фізкультурні заходи,

художню самодіяльність, до доступної праці. Тифлопедагог найближчої школи

або дитячого садка для дітей з порушенням зору дасть необхідні рекомендації

щодо використання допоміжних засобів, які допоможуть дитині нарівні з усіма

брати участь у діяльності колективу.

Для створення і зміцнення свого соціального статусу в новому колективі

зрячих дитині з порушенням зору доводиться долати низку комплексів і фобій

(страх простору і нових людей, невпевненість у собі тощо). У цьому їй треба

допомогти, надавши можливість побути лідером однієї з груп, наприклад,

капітаном команди, ведучим вікторини. Заохочуючи прагнення учня з

порушенням зору зайняти гідну позицію в колективі зрячих дітей, не можна

забувати, що він має дотримуватися тих самих норм і правил поведінки, що й інші діти. Однак, його треба заохочувати під час успішного проходження певних етапів.

Усмішка або кивок головою як спосіб заохочення не завжди доступні дитині

з порушенням зору. Краще покласти руку на плече або погладити її, словесна

похвала ще важливіше, бо її чують і інші діти.

Найскладніша проблема для незрячого – це орієнтування у просторі. Роботу

з навчання орієнтуватися варто проводити на всіх заняттях, де матеріал дозволяє засвоїти і закріпити відповідні знання. Це можливо під час роботи з книгою, із планом, на заняттях з малювання і фізичної культури. При цьому важливо використовувати всі збережені й порушений аналізатори. У спеціальній літературі описані зміст і методи орієнтування з урахуванням віку дітей. Потрібно вибрати те, що підходить конкретній дитині: починаючи від простого обстеження руками об'єктів приміщення з виділенням постійних орієнтирів до використання макетів, схем пересування, планів руху, карт.

Однак, незалежно від методів, обраних вихователем, дитина має знати

основні орієнтири кімнати, де проводяться заняття, шлях до свого місця. Хотілося б порадити не змінювати обстановку і місце дитини, особливо спочатку, поки вона не звикне до приміщення і не набуде автоматизму пересуванняув знайомому приміщенні.

Діти люблять дивитися фільми і відеозаписи. Сліпих і слабозорих також

необхідно залучати до їх перегляду. Однак, показ варто супроводжувати

словесними поясненнями ситуації, обстановки, поведінки героїв. Це непросто,

тому краще, якщо пояснення надаватиме педагог або вихователь, оскільки для

розуміння змісту сюжету, наприклад, важливий вираз обличчя або рух руки, на

що діти не завжди можуть звернути увагу.

Дитині з порушенням зору необхідно виділити спеціальну шафку, де вона

могла б зберігати свої книги, рельєфні дидактичні матеріали, брайлівський

прилад, диктофон, касети, оптичні пристрої, прилад прямого письма і малювання.

У процесі адаптації новачка в масовій школі у зрячих дітей можуть виникнути

різні запитання про особливості і причини втрати зору в їхнього незрячого

однокласника. Необхідну інформацію про порушення зору і методи компенсації

можна надати під час вивчення різних предметів. Так, наприклад, на уроках

фізики – у розділах «Оптика» і «Світло», у курсі анатомії – аналізуючи будову ока і всього зорового аналізатора, у курсі біології – під час ознайомлення із законами спадковості тощо. У класі мають використовуватися різні адаптивні пристрої і тифлотехнічні прилади, що сприяють засвоєнню програмового матеріалу, швидкій техніці письма і математичних обчислень. На запитання, що можуть виникнути у зрячих однолітків з цього приводу, варто давати короткі і точні відповіді.

Деякі діти з порушенням зору через наявні комплекси намагаються не

привертати уваги до своїх проблем і соромляться попросити допомоги в

дорослого або в однокласників, вважаючи за краще самотужки переживати свої

труднощі. У таких випадках потрібно постійно тримати дитину в полі свого зору і намагатися побачити та відчути, коли їй потрібна допомога. Не чекаючи прохання самого учня, варто виявити ініціативу. Водночас необхідно стимулювати дитину до подолання сором’язливості і повідомляти, про свої проблеми.

Коли сліпий знаходиться серед незнайомих йому людей, то йому слід назвати своє ім'я. Зрячі повинні представлятися першими.

Деякі тотально сліпі діти або діти із глибоким порушенням зору мають

нав'язливі рухи. Вони надавлюють пальцями очі, щоб одержати відчуття світла,

розгойдуються, видають стереотипні звуки. Часто це виникає через надмірну

збудливість або обмаль рухової активності. У таких випадках варто проконсультуватися з тифлопедагогом, психологом або психоневрологом.

Корисно також змінити діяльність дитини, стимулювати її рухову активність.

На основі індивідуальних спостережень за тим, як учні з порушенням зору

справляються із завданнями і пристосовуються до спільної зі зрячими роботи,

потрібно змінювати робоче навантаження, збільшувати або зменшувати час

розв’язання завдань для того, щоб їхній темп і якість роботи могли зрівнятися з

аналогічними показниками дітей, котрі нормально бачать.

У процесі адаптації до нових умов дитина має навчитися запитувати і приймати допомогу однолітків. Важливо, щоб у цій ситуації дитина зберігала почуття власної гідності і прагнула сама допомагати іншим в ситуації, яка відповідає її можливостям.

Учитель масової школи має створювати умови для проведення

психологічної інтеграції сліпого і слабозорого. Перехід із закритого спеціального навчального закладу, у якому всі діти мають ті чи інші порушення зору, у середовище зрячих однолітків потребує від учня особистої мужності. Найчастіше такий перехід супроводжується зміною особистісної позиції і соціальної ролі. Так, якщо у своєму колі учень був лідером, займав позицію сильного, здатного допомагати тому, хто потребував допомоги, то в умовах масової школи спочатку йому доводиться «опановувати» роль «залежного новачка», стати на позицію «того, хто просить», що може ранити почуття власної гідності. На початку новому учневі потрібна психологічна підтримка і розуміння його особливих потреб.

Практика свідчить, що, на жаль, зрячі однолітки не завжди готові тактовно і

коректно прийти на допомогу в різних навчальних і життєвих ситуаціях. Часом і сам учитель забуває про присутність на уроці учня з глибоким порушенням зору, наприклад, не проговорює матеріал, що записувався на дошці, або не розповідає про лабораторний експеримент, який демонструється. У цей час учень з порушенням зору почувається дуже дискомфортно, соромлячись запитати сусіда по парті або перервати роз'яснення вчителя.

Шкільне життя не обмежується спілкуванням у класі, воно виходить далеко

за межі навчання. І якщо під час навчання спілкування може бути вимушеним, то поза нього воно відбувається на основі дружніх симпатій.

Вирішенню проблеми участі сліпих і слабозорих у житті зрячого колективу

міг би допомогти куратор, який узяв би шефство над учнем з порушенням зору і зробив би так, щоб на шкільних заходах і класних вечірках він не тільки був

присутній, лише здогадуючись про те, що відбувається навколо, а був би в курсі подій. Куратор може описати те, що відбувається, передати емоційне забарвлення ситуації, залучати до події що відбуваються. Однак, в умовах подібної залежності від зрячих, успіх буде визначатися тактовною, невимушеною манерою спілкування, оскільки багато дітей з порушенням зору дуже ранимі, чутливі до зауважень і критики. Куратор або помічник незамінний для дітей з порушенням зору на початку, коли сліпі діти незнайомі з розташуванням приміщень у школі. Згодом дитина з порушенням зору може навчитися уникати перешкод у шкільних коридорах. Куратор має застерегти учня з порушенням зору, якщо виникнуть якісь перешкоди (сходинки, камінець, вибоїна), що можуть створити проблеми для пересування. Куратор знайомить дитину з порушенням зору з класною кімнатою і прилеглими приміщеннями, він також консультує, як без перешкод увійти і вийти з класної кімнати.

У незнайомому місці дитина може потребувати зрячого поводиря. Рух сліпого зі зрячим потребує дотримання певних правил, що полегшують і синхронізують їхній спільний рух. Зрячий завжди має йти трохи попереду сліпої або слабозорої дитини, яка тоді зможе заздалегідь відчути зміни руху зрячого.

Для полегшення руху дитина має взятися вище ліктя супроводжуючого, молодші діти, прогулюючись з дорослими, можуть триматися за зап'ястя дорослого так, щоб великий палець руки знаходився на зовнішньому боці, а пальці – на внутрішньому боці руки поводиря. Також важливі вербальні команди супроводжуючого, котрий інформуватиме, де сходинки, край тротуару, треба підніматися чи спускатися. Залежно від того, як поводир і дитина ближче пізнають один одного, навіть пауза в русі супроводжуючого може означати для сліпого зміну поверхні або наявність перешкоди. При підйомі і спуску широкими сходами краще вести ними сліпого не навскіс, а підійти до нього, стати обличчям і підніматися по прямій лінії.

Доброзичлива участь, допомога з боку вчителів і зрячих однокласників

щодо вирішення проблем, які виникають у дітей з порушенням зору, допоможе

завоювати їхню довіру і дружбу. Однак опіка не має бути надмірною, оскільки

вона може пригнічувати активність самих учнів з порушенням зору, а також

формувати в них негативні якості – безініціативність та егоїзм. Зауважуючи, що

для учнів із порушенням зору ситуація інтегрування спочатку психологічно

важка, не можна забувати і про зрячих однокласників, які також мають бути

психологічно готові до прийняття сліпих дітей у свій колектив.

Не секрет, що учні в масовій школі по-різному ставляться до сліпих однокласників. Якщо слабозора дитина зовні і манерою поведінки не

відрізняється від зрячих, то тотально сліпий або дитина з глибоким порушенням зору може викликати небажання й острах спілкування з ним. Зрячі діти будуть насторожені стосовно сліпого. Вчитель, шкільний психолог мають приділити значну увагу формуванню адекватного ставлення до тотально сліпого і дітей із глибоким порушення зору.

*Діти, до класу яких збираються прийняти сліпого новачка, мають бути*

*обстежені шкільним психологом, оскільки агресивна поведінка, відкрите*

*демонстративне неприйняття можуть завдати непоправної душевної травми*

*дитині з порушенням зору.*

Звичайно, ніяка дитина не цілковито не захищена від агресії з боку оточуючих та все ж педагогічний колектив має прагнути до того, щоб взаємини в класі були доброзичливими, або хоча б нейтральними.

Хотілося б, щоб ті негативні емоції, які можуть виникнути в учня з порушенням зору в зв'язку з переходом до масової школи, не стали перепоною, а розвинули соціальні навички, необхідні дитині в дорослому житті.

Приймаючи дитину з порушенням зору у свій клас, учитель має ретельно

обміркувати, **де посадити нового учня.** На вибір місця для дитини з порушенням зору впливає, насамперед, офтальмологічний діагноз і ступінь зниження зору.

Якщо дитина слабозора, тобто гострота зору більша 0,05, і не має вираженої

світлобоязні, її треба посадити на першу парту, бажано в середньому ряду; якщо дитина зберегла частковий зір, їй також необхідно сидіти за першою партою і в середньому ряду. Тотально сліпа дитина або дитина з глибоким зниженням зору, використовує у своїй роботі дотик і слух, може працювати за будь-якою партою, на розсуд учителя, котрий має однак враховувати, чи добре чути з цього місця. У випадку, якщо в дитини немає світлобоязні, і вона потребує в додаткового освітлення, робоче місце має бути обладнане настільною лампою з регулятором, оскільки кількість світла, яке необхідне для нормального функціонування зору, залежить як від загальної освітленості класної кімнати, так і від функціонального стану зорового аналізатора учня. Якщо в учня спостерігається сильна світлобоязнь, його потрібно посадити спиною до вікна або закрити вікно шторою.

За наявності світлобоязні на одному оці, дитині треба сидіти так, щоб світло

падало з протилежного боку.

Під час уроку, особливо у процесі виконання письмової роботи, необхідно

стежити за поставою учнів з порушенням зору, насамперед у молодших класах.

Необхідно пам'ятати також і про охорону та гігієну зору цієї категорії учнів.

Відстань від очей учня до робочої поверхні має бути не менша 30 см. Для читання можна використовувати підставки.

Оптимальне навантаження на зір у слабозорих учнів складають не більше

15–20 хвилин безперервної роботи, для учнів із глибоким порушенням зору,

залежно від індивідуальних особливостей, воно не має перевищувати 10–20

хвилин. Якщо є змога працювати з опорою на дотик або слух, необхідно це

використовувати. Як уже йшлося вище, деякі діти з порушенням зору

соромляться виказувати свої проблеми і тому працюють, спираючись тільки на

свій неповноцінний зір. Використання дотику у процесі навчання сприяє

запобіганню перевтоми дітей, збереженню їхнього зору. Тотально сліпі і діти з

глибоким порушенням зору записують на диктофон матеріал уроків. Учитель і

учні мають стежити за чіткістю мовлення, не створювати додаткових шумів.

Відомо, що близько 80% всієї інформації людина одержує за допомогою зору.

Цей факт, зазвичай, зрячими не усвідомлюється, і багато операцій і дії, що

відбуваються в класі, вербально не позначаються. Тому велика кількість

інформації може пройти повз незрячого учня. Вчитель і учні повинні чітко

проговорювати все те, що записується на дошці або демонструється. Крім того,

незрячим учням має бути надана можливість дотикового вивчити матеріал, що

демонструється. Якщо слабозора дитина працює з опорою на зір, то при

використанні дошки записи повинні бути насичені й контрастні, букви великими.

У процесі навчання діти з глибокими порушеннями зору і тотально сліпі, як

уже йшлося, використовують дотик і слух. Зміст підручників, видрукуваних

Брайлем, відмінний від змісту звичайних книг, тому учні з порушенням зору,

інтегровані в масову школу, можуть користуються озвученими підручниками, що по суті є магнітофонними записами текстів підручників загальноосвітніх шкіл.

Однак, доки не налагоджений випуск таких «озвучених підручників», їх можуть

створювати батьки чи вчителі.

У випадку, якщо у дитини є залишковий зір або вона слабозора, то може

використовувати спеціальні адаптивні пристрої: оптичні та неоптичні. До

оптичних корекційних пристроїв належать окуляри зі спеціальними

пристосуваннями, біфокали, призми, контактні лінзи. Вони пропонуються дитині з порушенням зору як для постійного, так і для тимчасового користування.

Затемнені або темні лінзи рекомендуються дітям зі світлобоязню. Іноді учні з

порушенням зору використовують невеликі телескопи, що прикріплюються до

руки або ж до стекол окулярів. Телескопічні окуляри використовуються для

розглядання об'єктів на відстані, наприклад, написів на дошці, в магазині, під час прогулянок. Коли дитина надягає телескопічні окуляри, щоб прочитати напис на дошці, їй необхідно сісти в центрі або ж у тій позиції, яка дасть змогу оптимально їх використати. До неоптичних пристроїв належить фломастери, бажано чорного кольору, зі змінною шириною стержнів, що дасть змогу робити чіткі, контрастні записи; кольорові маркери, що допомагають учням виділити найважливіше в записах, аби не напружувати зір, читаючи записи в зошиті. До адаптивних пристосувань можна віднести і плоскодруковані книги з крупним шрифтом, хоча учні старших класів воліють використовувати книги зі звичайним шрифтом, які читають за допомогою різних оптичних пристроїв.

Чітко розлініяний папір може знадобитися тим дітям, яким важко розрізняти рядки на звичайному папері. Для дітей, котрі страждають світлобоязню, на партах можна встановити світлозатемнювачі, щоб пом'якшити відблиск робочої поверхні столу. Вимірювальні прилади (лінійки, транспортири) розраховані для сприйняття як на дотик, так і зором. Тотально сліпі діти або діти з глибоким зниженням зору можуть використовувати диктофони, а також дублювати звуковий запис записом Брайля за допомогою брайлівського приладу

(дошка і грифель).

Учитель масової школи, в клас до якого прийшов учень з порушенням зору,

має постійно працювати з батьками. Їм випало складне життєве випробування –

виховання дитини, яка має фізичне порушення. Виховання такої дитини потребує значних фізичних і матеріальних витрат. Не лише дитина стає «аутсайдером» у звичайному дитячому середовищу, а й самі батьки, замикаючись у своєму горі, дедалі більше віддаляються від суспільства. Ця категорія батьків дуже чутлива навіть до найменшої критики на адресу своєї дитини, а її образи і душевні травми сприймаються ними, як власні. У багатьох батьків виникає комплекс провини стосовно власної дитини, яка має фізичний недолік від народження або набутий пізніше. Почуття провини формує певний стиль батьківського виховання –гіперопіку. Такі батьки оберігають дитину від можливих проблем, потурають її примхам і бажанням. Подібне виховання призводять до викривлень особистісного розвитку дитини, з якої може вирости споживач з егоцентриськими установками.

У процесі співпраці цим батькам необхідно демонструвати наявність великих

можливостей розвитку їхньої дитини, створювати в них відповідні педагогічні

установки. Батьки мають знати, що саме в даний момент їхній дитині під силу, а що без сторонньої допомоги вона зробити не зможе, необхідно також намітити перспективу розвитку, академічного (навчального) і фізичного навантаження дитини.

Зустрічаються батьки, які відкрито або приховано не приймають дитини,

котра має фізичний недолік. Діти, які ростуть у таких родинах, зазвичай, схильні до невротичних реакцій, що ускладнюють їхню фізичну недугу.

До дітей з порушенням зору необхідно виявляти максимум терпіння й

уваги. Батьки, яким властива гіпоопіка, байдужі до своєї дитини. Цих батьків

доводиться переконувати в тому, що любов, ласка й увага до дитини – необхідна умова її ефективного просування в розвитку і найкраща допомога у подоланні труднощів, пов'язаних зі сліпотою. Найпродуктивніше виховання дитини з порушенням зору, коли батьки приймають свою дитину з фізичним недоліком.

Приймаючи дитину такою, якою вона є, батьки об'єктивно її оцінюють, не

ставлячи їй ні завищених, ні занижених вимог. Це сприяє формуванню в дитини

адекватної самооцінки, особистісних установок і прогнозів на майбутнє.

Переходу дитини з порушенням зору зі спеціальної в масову школу – значне

випробовування, яке вона може не витримати, не впоравшись з інтелектуальними і психологічними навантаженнями. Якщо вчитель масової школи бачить, що новачок не встигає за загальною програмою і не приживається в новому колективі, потрібно з допомогою тифлопсихолога виявити причини труднощів, що виникли і потім спробувати їх усунути.

**ДІТИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ**

Порушення слуху різного ступеня спостерігаються як у дорослих, так і у

дітей різного віку. При запаленні середнього вуха (отитах), застудах, утворенні

сірчаних пробок, аномальній будові зовнішнього і середнього вуха, ексудативних отитах такі порушення слуху можуть бути тимчасовими. Їх називають кондуктивними. Зазвичай, внаслідок лікування слух відновлюється.

Розлади слуху зумовлюють і стійкі порушення, пов'язані з ураженням

внутрішнього вуха (зниження слуху, глухота). Сучасна медицина поки що не в

змозі відновити нормальний слух за таких порушень. Йдеться лише про

підтримуючу терапію, певні профілактичні заходи, слухопротезування (добір

індивідуальних слухових апаратів) і тривалу систематичну педагогічну корекцію.

Причинами зниження слуху і глухоти також можуть бути захворювання

матері під час вагітності (особливо небезпечні краснуха, грип), різноманітні

пологові травми, дитячі інфекції, наприклад, кір, скарлатина, паротит (свинка),

інші захворювання (дифтерія, менінгіт, пневмонія та ін.), застосування

ототоксичних антибіотиків, травми. Існує ймовірність виникнення стійкого

зниження слуху, якщо дитина народилася ослабленою, з маленькою вагою,

недоношеною, якщо у її батьків або родичів є порушення слуху.

Навіть незначне зниження слуху в ранньому віці негативно позначається на

формуванні мовлення дитини. За значного зниження слуху та при глухоті дитина може взагалі не опанувати мовлення без спеціального навчання. Це відбувається внаслідок того, що малюк не чує власного голосу і мовлення оточуючих а, отже, не може його наслідувати. Значне недорозвинення мовлення або його відсутність ускладнюють контакти такої дитини з навколишнім світом, порушують процес формування пізнавальної діяльності та загалом становлення її особистості. За умови відповідного раннього корекційного впливу ці наслідки можуть зменшуватися або навіть долатися.

В Україні створена система сурдопедагогічної допомоги дітям з

порушеннями слуху. За першої ж підозри щодо зниження слуху дитину необхідно обстежити у спеціальній медичній установі (сурдологічному кабінеті, відділенні, центрі). Тут уточнюється стан слухової функції дитини, плануються і проводяться необхідні медичні заходи (лікування, слухопротезування), визначаються можливі шляхи спеціальної педагогічної допомоги з урахуванням віку дитини, стану її слуху і мовлення, рівня психофізичного розвитку, місця проживання і можливостей родини.

Упродовж перших 2–3 років життя корекційна робота може проводитися

вдома, а сурдопедагог надає батькам необхідні консультації стосовно виховання і навчання малюка. Діти дошкільного віку можуть виховуватися у спеціальних дитячих садках і спеціальних групах при масових дошкільних закладах. Зазвичай практикується диференційоване навчання для глухих і слабочуючих дітей (в одній групі перебувають діти одного віку, які мають подібний стан слуху і мовлення).

За бажанням батьків дошкільники можуть виховуватися і вдома. У цьому випадку корекційна робота проводиться під керівництвом фахівця-сурдопедагога або педагога спеціального дошкільного закладу. Головне завдання у спеціальному навчанні дошкільників з порушеним слухом полягає у повноцінному розвитку дитини відповідно до її віку, формування у неї словесного усного і письмового мовлення (йдеться про вміння читати друкованими літерами слова, окремі словосполучення, писати друкованими літерами прості слова), підготовка до навчання у школі.

Для дітей з порушеннями слуху шкільного віку існують спеціальні школи,

школи-інтернати для глухих дітей та для дітей зі зниженим слухом. При багатьох спеціальних школах відкриті дошкільні відділення для вихованців 5–6 років. У спеціальних школах учні одержують цензову освіту. Робота у всіх спеціальних школах спрямована на всебічний розвиток особистості дитини, подолання наслідків, спричинених ураженням слухового аналізатора, насамперед, відставання у мовленнєвому розвитку.

Серед педагогів масових освітніх закладів побутує думка, що дитину з

порушенням слуху слід навчати у спеціальному закладі. Однак, зарубіжний і

вітчизняний практичний досвід свідчить про непоодинокі випадки успішного

навчання глухих і слабочуючих дітей в масових загальноосвітніх закладах серед чуючих однолітків.

Дедалі частіше батьки дітей з порушеннями слуху висловлюються на

користь інклюзивного навчання. Масові дитячі садки і школи, зазвичай,

знаходяться поблизу помешкання дитина, тому, щодня відвідуючи ці заклади,

вона не відірвана від родини, друзів у дворі, сусідів. Водночас, варто зауважити, що оскільки стійкі порушення слуху у дітей зустрічаються приблизно в 0,2% випадків, кожна область має не більше двох-трьох закладів для цієї категорії дітей, які розташовані переважно у великих містах. Відповідно, більшість дітей проживає далеко від них. Тому практично всі спеціальні заклади для глухих і слабочуючих дітей є інтернатними і батьки забирають дітей додому лише на вихідні дні. Часто, з огляду на віддаленість закладу та незручне транспортне сполучення дитина приїжджає додому на зимові та літні канікули.

Відтак, навчання у спеціальному закладі надовго відриває дитину від

родини, люблячих батьків, родичів, звичного соціуму. Крім цього, дитина

упродовж тривалого часу змушена постійно перебувати серед дітей, котрі так

само розвиваються уповільнено. Тільки-но дитина починає опановувати словесне мовлення, вона має нагальну потребу у спеціально організованому мовленнєвому середовищі, що цілеспрямовано створюється у спеціальному закладі. Якщо ж рівень мовленнєвого розвитку дитини вищий, аніж у дітей її групи чи класу, то це певною мірою стримує, гальмує розвиток повноцінного усного мовлення.

Зрозуміло, чому багато батьків не хочуть віддавати своїх дітей до інтернатного

закладу. Це одна з причин приходу учня з порушеннями слуху у звичайний

освітній заклад. Бувають й інші сімейні обставини, коли батьки не можуть віддати дітей в інтернат; або коли за станом здоров'я дитина не може жити в умовах інтернату.

Тож наразі в масових освітніх закладах доволі часто навчаються діти з

порушеннями слуху, і вихователеві або вчителеві класу важливо якнайбільше

знати про особливості цих учнів, про своєрідність розвитку їхнього мовлення,

усвідомлювати труднощі, з якими нечуюча людина стикається в житті, розуміти, чим вони зумовлені, мати змогу допомогти учневі їх подолати.

У дошкільний період батьки постають перед дилемою: чи віддати дитину до

спеціального навчального закладу, чи ж займатися з нею вдома. Про порушення

слуху у малюка батьки починають здогадуватися, коли помічають, що в дитини не розвивається мовлення або затримується розвиток. Так, слова вона вимовляє не в рік-півтора, а в два-три роки; фразове мовлення починає опановувати ще пізніше,при цьому його граматична структура порушена. Звучання мовлення у таких дітей часто відрізняється від мовлення їхніх чуючи однолітків (навіть тих, котрі погано говорять), воно дуже специфічне, оскільки проявляється не вікова фізіологічна недорікуватість, а порушення, спричинене розладом слухової функції.

Батьки частіше звертають увагу на те, що малюк не говорить сам, аніж на

те, що він погано розуміє звернене до нього мовлення. Це пояснюється тим, що

спілкування з маленькою дитиною завжди відбувається в конкретній ситуації,

зазвичай знайомій для неї, супроводжується природними жестами, показом

предметів. У цих умовах створюється враження, що дитина розуміє звернене до

неї мовлення (але часто дитина здогадується про сказане дорослими з контексту

ситуації).

Переконавшись, що в дитини дійсно порушений слух, батьки купують їй

індивідуальний слуховий апарат, рекомендований лікарем-сурдологом, і

вважають, що тепер для нормального розвитку мовлення їхній дитині лише

необхідно спілкуватися з однолітками, які добре розмовляють. Відтак, дитину

віддають у масовий дитячий садок. Але дитина як і раніше не розуміє мовлення ні вихователів, ні дітей, а дорослі та однолітки не розуміють її. У неї формується і поступово закріплюється неправильна мовленнєва поведінка: дитина усміхається і киває у відповідь на будь-яке звертання або, навпаки, відвертається від співрозмовника, намагається уникнути контактів; не намагаючись зрозуміти вербальну інструкцію, дивиться на те, чим зайняті інші діти, і наслідує їх. У таких умовах дитина, звичайно, опановує певні норми соціальної поведінки, але все це не сприяє нормалізації процесу розвитку мовлення. Дошкільник із порушенням слуху потребує правильного мовленнєвого спілкування з урахуванням його обмежених можливостей, спеціальної корекційної роботи з розвитку мовлення і слуху, що сприятиме його нормальному психічному розвиткові. Це передбачає створення спеціальних умов навчання і використання специфічних сурдопедагогічних методів і прийомів. Ось чому на початковому етапі навчання з такою дитиною необхідно працювати під керівництвом учителя-дефектолога (сурдопедагога).

Залежно від того, наскільки успішно й у якому темпі дитина опановує

фразове мовлення, вирішується питання щодо вибору організаційних форм

подальшого навчання: чи продовжувати його в домашніх умовах, у спеціальному навчальному закладі, в масовому закладі з обов’язковою спеціальною корекційною роботою. Вибір форми навчання визначається не лише відповідним мовленнєвим розвитком дитини, а й рівнем розвитку її пізнавальної діяльності, станом здоров'я, особистісними якостями (зокрема, як сприймає власне порушення), бажанням батьків та їхніми можливостей брати активну участь у корекційній роботі.

Виховання у масовому дитячому садку доцільно рекомендувати для дітей з

високим рівнем розвитку пізнавальної діяльності, які вже певною мірою

володіють мовленням, добре розуміють звернене до них мовлення дорослих і

дітей, виразно (зрозуміло для оточуючих) розмовляють. Важливо враховувати

психофізичний статус дитини, оскільки засвоєння навчальної програми та

додаткові корекційні заняття пов'язані зі значним психофізичним навантаженням.

До 7 років перед батьками гостро постає питання, де навчати дитину далі: у

спеціальній школі-інтернаті чи в масовому навчальному закладі поблизу дому. До початку шкільного навчання всі діти підходять з різним рівнем загального і

мовленнєвого розвитку. Ці відмінності визначаються не лише індивідуальними

особливостями дитини, рисами її особистості, а й станом слухової функції,

початком корекційної роботи, її адекватністю та ефективністю, наявністю

додаткових відхилень у розвитку тощо.

Все ж таки, частина дітей з порушеннями слуху виявляється підготовленою

до навчання у масовій школі. Серед них: діти з незначним зниженням слуху, які з труднощами сприймають шепітне мовлення (до школи відвідували масовий дитячий садок або виховувалися вдома); діти, які незалежно від ступеня зниження слуху, внаслідок ранньої систематичної корекційної роботи добре розмовляють, не відчувають значних труднощів у спілкуванні з чуючими людьми, вміють читати і пишуть друкованими літерами (в дошкільний період могли виховуватися як удома, так і в спеціальному дитячому садку); діти, які втратили слух у віці 5–6 років (або пізніше) і їхнє усне мовлення практично не відрізняється ні за структурою, ні за звучанням від мовлення однолітків, які чують, оскільки воно формувалося на повноцінній слуховій основі (за умови вчасно розпочатої роботи з відновлення вербального спілкування ці діти можуть успішно навчатися разом із чуючими). Всі ці діти можуть навчатися в інклюзивних навчальних закладах за умовах систематичної допомоги з боку сурдопедагога та участі в корекційній роботі батьків.

Можливість навчання дитини з порушенням слуху у масовій школі

визначається не лише високим рівнем її загального і мовленнєвого розвитку, а й

психологічною готовністю до спілкування з оточуючими і до спільних занять з

однолітками, які чують. Вихованню цієї готовності значною мірою може сприяти перебування такого дошкільника у масовому дитячому садку (хоча б за рік до школи). Трапляються випадки, коли в масову школу переводять дитину зі спеціального навчального закладу. Зазвичай вона вирізняється вищим рівнем

загального і мовленнєвого розвитку, тому мовленнєве середовище в масовій

школі виявляється сприятливіше для подальшого удосконалення комунікативних навичок такої дитини.

Зауважимо, що до вступу до масового дитячого садка або школи діти з

порушеннями слуху мають певною мірою володіти рідною мовою і за рівнем

розвитку наближатися до вікової норми.

Коротко охарактеризуємо мовлення дитини з порушенням слуху, яку можна

вважати підготовленою до інтегрування в загальноосвітній заклад. У дитини

накопичений запас побутово-розмовних слів, достатній для спілкування.

Здебільшого, вона точно відтворює звуковий (звуко-буквенний) і морфемнийсклад цих слів. Уміє з'єднувати слова за правилами української граматики і будувати синтаксично правильні речення. Дитині доступне розуміння нескладних текстів, казок, віршів, розповідей. Вона сама може зв’язно переказати прочитане, скласти розповідь за малюнком, передати зміст побаченого, самостійно розповісти про події з власного життя. Мовленнєві вміння і навички дають змогу дитині вступати в діалог, відповідати на репліки співрозмовника, запитувати, підтримувати бесіду. Мовлення цілком виразне, розбірливе, співрозмовник розуміє його. Дитина сприймає слова співрозмовника на слухо-зоровій основі (використовуючи свої слухові можливості і, водночас, стежить очима за рухами губ співрозмовника, «зчитуючи» його мовлення (читання з губ)).

Проте слід зауважити: навіть відповідаючи в цілому перерахованим вимогам, мовлення більшості дітей з порушеннями слуху відрізняється низкою

особливостей, що іноді набувають характеру стійких відхилень від норми і

зберігаються тривалий час. Про них мають знати педагоги масових освітніх

закладів, де навчаються діти з порушеннями слуху.

Зазвичай, за обсягом словникового запасу така дитина поступається середньому дошкільникові або середньому учневі масової школи. Насамперед, це стосується пасивного словника (розуміння слів), який у нормі перевищує

активний (вживання слів). У дитини з порушеннями слуху це співвідношення

інше: її пасивний та активний словники за обсягом практично збігаються. Вона

добре розуміє ті слова, що вживає у власному мовленні.

У словнику цих дітей часто відсутні слова з абстрактним значенням, які не

так часто зустрічаються в розмовно-побутовому мовленні, але які відомі чуючій

дитині такого ж віку. Дитина не завжди знає слова, що позначають у чомусь

подібні об'єкти. Для неї також можуть виявитися незнайомими слова, що є

синонімами до добре знайомого слова. У словнику дитини з порушеннями слуху може бракувати багатьох слів. Учитель часто виявлятиме це в усних і письмових висловлюваннях дітей, під час переказу прочитаного.

Мовлення дітей з порушеннями слуху вирізняється не лише кількісною

недостатністю словника, а й якісною своєрідністю. Характерними для них є порушення звуко-буквенної будови слів. Такі помилки найтиповіші для слабочуючих дітей, здатних частково сприймати на слух розмовне мовлення. Одні звуки дитина не чує зовсім, інші сприймає неправильно. Крім цього, вона чітко чує лише наголошені частини слова. Тому префікси, закінчення, які в українській мові, зазвичай, ненаголошені, вона розрізняє на слух недостатньо чітко. Дитина спотворено чує слово, спотворено запам'ятовує його і тому так само спотворено вимовляє та пише. Це спостерігається навіть у тих випадках, коли діти вміють правильно вимовляти звуки. Якщо в усному мовленні такі помилки можуть залишитися непоміченими, то на письмі вони проявляються обов'язково. Зокрема: змішування звуків; пропуск звуків при збігові кількох приголосних; перестановка і додавання окремих звуків; пропуски ненаголошених частин слова.

Чим молодша дитина, тим більша ймовірність подібних помилок як в усному, так і в письмовому мовленні. З віком, у процесі навчання і накопичення

мовленнєвого досвіду, ці порушення майже повністю зникають.

Перекручування слів, характерні для слабочуючих дітей, не спостерігаються

у глухих, які не можуть самостійно опановувати мовлення на слуховій основі.

Кожне нове слово вперше повідомляється глухій дитині одночасно з його

написанням. Письмовий образ слова, як більш сталий, виявляється і більш

стійким. Якщо глухому учневі вдалося добре засвоїти буквений та

артикуляційний склад слова, то він його пише правильно. Якщо ж цього не

стається, то дитина може переставити звуки, пропустити деякі з них.

Серед найтиповіших особливостей мовленнєвого розвитку дітей з

порушеннями слуху – труднощі опанування лексичного значення слова. У таких дітей значення слів, особливо рідко уживаних, можуть бути недостатньо точними і диференційованими. В одних випадках слову надається надто широке значення, в інших, навпаки, занадто вузьке. Внаслідок цього слова можуть використовуватися не у тому значенні, у якому вони вживаються чуючи ми людьми. Діти замінюють слова не довільно, а за певними ознаками: за зовнішньою подібністю об'єктів, за їх функціональною подібністю, за

приналежністю до однієї ситуації, за відношенням «ціле – частини» тощо. Ці заміни пояснюються відсутністю в лексиці дитини відповідного слова. Замість відсутнього вона «підставляє» інше, діючи цілком логічно, у відповідності до своїх уявлень про реальні об'єкти. Такі заміни завжди можна пояснити певним зв'язком, що існує між тим словом, яке вжито, і тим, замість якого воно використано.

Ще одну групу помилок складають заміни, які мають у своїй основі звукову

подібність слів. Дитина нечітко розрізняє на слух акустично близькі звукові

комплекси і це стає причиною змішування лексичних значень фонетично схожих слів. Якщо подібні помилки трапляються у глухих, то вони мають не слухову природу, а візуальну (зустрівши нове для себе слово дитина за подібністю графічного образу, за артикуляційною близькістю теж може помилково сприйняти його за відоме слово). На явище заміни слів за звуко-буквеною подібністю, незалежно від його природи, варто звернути увагу і батькам, і педагогам.

Говорячи про можливі помилки дітей з порушеннями слуху, варто

виокремити групу словотвірних порушень. Дитина використовує в слові

невідповідний суфікс або префікс, пропускає ці морфеми або вставляє зайві. Такі помилки є результатом недостатнього опанування значення різних морфем.

Працюючи з дитиною з розладами слуху, педагог стикається з такими

специфічними порушеннями граматичної мови, що ніколи не спостерігаються у

дітей з нормальним слухом. Ці помилки є наслідком недостатнього засвоєння

граматичного ладу мови, що зумовлено збідненим мовленнєвим досвідом,

обмеженим словниковим запасом, тим, що дитина недочуває початкову і кінцеву частини слів, у яких найбільше виражені граматичні характеристики. Подібні помилки називаються аграматизмами.

До найтиповіших помилок граматичного оформлення мови належать і

порушення синтаксичних зв’язків узгодження і відмінювання. Найчастіше це

трапляється під час відмінювання дієслів. Діти обирають не ту відмінкову форму іменника, що вимагає дієслово. Випадки відмінювання прийменників викликають у дітей особливі труднощі. Досить часто спостерігаються порушення узгодження. До поширених явищ варто віднести: заміни прийменників; пропуски прийменників; введення зайвих прийменників. Помітну групу помилок морфологічного рівня складають неправильні вживання частин мови або їхніх форм. Наприклад, дитина замінює іменник дієсловом, плутає розряди займенників, обирає не ту видо-часову форму дієслова, яка необхідна за контекстом, помиляється у виборі особової форми дієслова тощо.

Володіючи синтаксисом простого речення, більшість дітей з порушеннями

слуху використовує дещо обмежений набір синтаксичних конструкцій (підмет + присудок + доповнення або обставина). Спостерігаються і відступи від мовної

норми у вигляді пропуску членів речення, підсилювальних і негативних часток

тощо. Трапляються помилки в побудові запитальних речень. Дитина може

скласти запитання таким чином, що в ньому буде і відповідь.

Найсуттєвіші помилки, що спотворюють насамперед писемне мовлення – це

порушення структури речення (від неправильного порядку слів до

неправомірного членування одного речення на два). Часто спостерігається

невідповідне використання сполучників і сполучних слів. Морфологічні і

синтаксичні помилки, які ми навели, є порушеннями граматичної правильності

мови і не спостерігаються у чуючих дітей.

Розглянемо особливості розуміння мовлення дітьми з порушеннями слуху.

Сприймаючи усне мовлення на слухо-зоровій основі, дитина може неадекватно

зрозуміти зміст: внаслідок поганого слуху і неточного зчитування з губ, певних

недоліків володіння мовою. Однак, у спілкуванні дитині допомагає і життєва

ситуація за якої відбувається розмова, і природні жести співрозмовника, і його

емоційні прояви.

Під час читання тексту дитина позбавлена такої підтримки, тож труднощі

розуміння суттєво зростають. Вона погано розуміє слова, оскільки стикається з

ними вперше, знає їх значення дуже приблизно, плутає зі схожим за звуко-

буквеним складом, не розпізнає їх граматичну форму. Дитина може зустріти в

тексті стійкі фразеологічні словосполучення з відповідним змістом, а їй знайомі

лише значення кожного слова окремо. Дитина може знати лексичне значення кожного зі слів, що входять у певне речення, але водночас неправильно розуміти граматичні зв'язки між ними. При цьому порушується контекстне розуміння слів і, таким чином, речення залишається в цілому незрозумілим.

Переходячи під час читання від фрази до фрази, від абзацу до абзацу,

дитина не завжди одразу розуміє загальний зміст прочитаного, який часто

криється не в окремих реченнях, а в зв'язках між ними. Труднощі розуміння

тексту є однією з головних особливостей мовленнєвого розвитку дітей з

порушеннями слуху.

Розглянуті нами специфічні помилки не можна пояснити неуважністю чи

недостатнім старанням учня. Вони є безпосереднім наслідком своєрідних умов

мовленнєвого розвитку дитини з порушеннями слуху.

Тож, глухі і слабочуючі діти (навіть з високим рівнем мовленнєвого розвитку) стикаються зі значними труднощами опанування мовлення, з якими не

в змозі впоратися самостійно, без спеціальних корекційних занять і відповідного супроводу. В умовах інклюзивного навчання фахівцям (вчителям-дефектологам, сурдопедагогам). необхідно постійно надавати корекційну допомогу такій дитині.

Форма цієї допомоги залежить від того, наскільки далеко від масового дитячого

садка чи школи і місця проживання родини знаходиться заклад, співробітники

якого могли б надавати необхідну допомогу дитині і консультувати вихователів, учителів і батьків (сурдологічний кабінет, спеціальний дитячий садок і школа для дітей з порушеннями слуху). Заняття сурдопедагога з дитиною можуть проводитися систематично (один-два рази на тиждень) або епізодично (в канікулярний час упродовж одного-двох тижнів). Важливо, щоб учитель-дефектолог постійно контактував з масовим закладом, відвідував заняття в дитячому садку та уроки у школі, знав з якими труднощами стикається педагогічний колектив під час навчання дитини і допомагав їх подолати.

Масовий заклад, приймаючи дитину з порушеним слухом, має бути готовим

розділити відповідальність за долю, навчання і виховання дитини з її батьками, з фахівцями, які рекомендували для неї інклюзивне навчання, з учителями-

дефектологами, котрі надають їй корекційну допомогу. Наявність у дошкільній групі чи класі глухої дитини, потребує особливого ставлення до неї з боку педагога під час заняття.

Наприклад: не повертатися спиною до учня під час усних пояснень, намагатися контролювати розуміння дитиною завдань та інструкцій щодо їх виконання; продумати, де посадити дитину з порушеним слухом, щоб вона могла бачити не лише педагога і дошку, а й більшість дітей класу тощо.

Інклюзивне навчання дитини з порушеннями слуху неможливе без активної

повсякденної участі у цьому процесі батьків. Саме на них покладається

відповідальність за ефективність корекційних занять з дитиною вдома з

наступним контролем фахівця (учителя-дефектолога, сурдопедагога); постійний контроль щодо засвоєння навчальної програми і надання, у разі потреби, допомога дитині. Надзвичайно важливо, щоб між батьками і педагогами склалися довірливі стосунки, щоб батьки мали за обов'язок виконувати вимоги освітнього закладу. При певних непорозуміннях варто приймати компромісне рішення (під час спільного обговорення за участі вчителя-дефектолога, фахівців, які рекомендували дитину, сурдопедагога, психолога та ін.).

При виборі місця навчання (спеціальний або масовий заклад) варто

враховувати психологічну готовність і бажання самої дитини навчатися разом із чуючими ровесниками. Особливо це важливо для дітей шкільного віку. Іноді

глуха дитина з досить високим рівнем загального і мовленнєвого розвитку

виявляється психологічно не готовою до інклюзивного навчання. Це може бути

зумовлено різними чинниками. Одні діти, лідери, кращі учні у спеціальних

школах, болісно переживають втрату лідерських позицій у колективі чуючих

дітей. Другі вкрай гостро реагують на своє порушення, намагаються всіляко його приховати, внаслідок чого постійно перебувають у стресовому стані. Треті звикли до щохвилинної опіки батьків, до більшої уваги з боку вихователя чи педагога в спеціальній школі, де група (клас), зазвичай, складається з 6–8 дітей. Ці діти губляться у великому колективі. Деякі діти, переважно, з родин, в яких батьки не чують, мало орієнтовані на спілкування з чуючими і тому не прагнуть

контактувати з ними. Таким чином, вирішення питання про інклюзивне навчання в кожному окремому випадку потребує попереднього урахування багатьох чинників у комплексі: різнобічну готовність дитини до навчання у школі і її бажання;

можливість організації спеціальної корекційної допомоги; згода масового закладу прийняти на навчання дитину з порушеним слухом; реальні можливості родини надавати дитині постійну необхідну допомогу.

Діти з порушеним слухом у масовому закладі традиційно користуються

індивідуальними слуховими апаратами, які допомагають їм сприймати мовлення співрозмовника. Люди, які чують, часто вважають, що індивідуальний слуховий апарат допомагає особі з порушенням слуху стати такою, самою, як чуюча. Це можливо лише за незначного зниження слуху. У випадках значного зниження слуху і при глухоті розбірливе сприйняття мовлення співрозмовника досягається лише на слухо-зоровій основі, тобто за активної одночасної роботи органів слуху і зору.

Звичайно, і навчати дитину з порушеним слухом разом з дітьми, які чують,

складно, і їй самій навчатися непросто. Від того, як ставиться педагогічний

колектив закладу до появи дитини з порушенням слуху залежить її подальша доля та успішність навчання. Основну роль у її адаптації до життя в колективі дітей, які чують, відіграє вихователь/вчитель. Вони мають знати особливості такої дитини і володіти певними спеціальними прийомами, що полегшують дитині спілкування і процес навчання.

Педагог має допомогти дитині освоїтися в колективі дітей, котрі чують,

спробувати подружити його з однолітками. Наявність у групі (класі) товариша,

який не чує, вчить дітей з типовим розвитком співчувати іншій людині, сприймати його як рівного, допомагати йому, не принижуючи (не через жалість, за необхідності). Проте важливо уникати гіперопіки: не допомагати там, де глуха дитина може і має впоратися сама.

Варто постійно пам'ятати, що у групі чи класі є дитина з порушеним слухом, яка має завжди бачити педагога, навіть у тих випадках, коли той ходить класом, пише на дошці, організовує роботу школярів з таблицями, картиною, тому таку дитину потрібно посадити за першу парту збоку від педагога (праворуч від нього), по можливості спиною до вікна. З цього місця добре видно обличчя більшості однокласників, учителя, дошку, того, хто відповідає біля дошки. Не треба боятися, що таке розташування парт порушує «порядок» і «виділяє» одного з учнів. Навпаки, однокласники мають розуміти, що це зроблено для того, аби їхній товариш, бачив весь клас і міг активно брати участь у колективній роботі на уроках.

Заняття в дитячому садку проводяться у більш вільній формі, аніж уроки в

школі. У тому випадку, якщо діти сидять за столами, вимоги до розміщення

дошкільника з порушеннями слуху такі самі, як і в школі. Однак, у дитячому

садку частина дітей, котрі чують, можуть опинитися спиною до педагога. Дитина з порушенням слуху не має бути в такому положенні. Її треба посадити так, щоб вона добре бачила вихователя, посібники, якими користуються, обличчя всіх дітей за своїм столом і якнайбільше інших дітей групи. Якщо дозволяють умови, столи у груповій кімнаті доцільно поставити півколом, а дитину з порушенням слуху посадити у центрі обличчям до педагога.

Якщо вихованці на занятті не сидять за столами, важливо пам'ятати, що

дитина з порушеним слухом не повинна опинитися за спинами дітей, котрі чують: їй необхідно бачити не лише обличчя вихователя (хоча б у профіль), а й обличчя дітей. Тому її доцільно посадити збоку від педагога і дітей.

Необхідно домагатися, щоб дитини з порушеним слухом завжди дивилася і

на педагога, і на дитину, яка відповідає. Важливо стежити за тим, щоб дитина з

порушеним слухом швидко реагувала на того, хто говорить і переводила погляд з одного мовця на іншого. Це має стати усвідомленою необхідністю для дитини.

Для цього корисно частіше контролювати учня з порушенням слуху, наприклад: «Повтори, що я сказала», «Повтори, про що розповіла Оля», «Що сказав Сашко?», «Продовж, будь ласка» тощо. Дитині в цьому випадку доводиться уважно стежити за усім, що відбувається.

Дитина з порушеним слухом має брати активну участь у роботі класу (групи), але не затримувати темп проведення уроку. Водночас не можна допускати, аби що-небудь важливе залишилося для неї незрозумілим. Залишене без уваги хоча б невелике нерозуміння нового матеріалу призводить до цілковитого нерозуміння наступних розділів і т.д. І дошкільника, і школяра з порушенням слуху потрібно контролювати на кожному занятті. Будь-який педагог може за допомогою одного-двох запитань з'ясувати, чи зрозуміла дитина найголовніше з теми або ті деталі, без засвоєння яких не можна рухатися далі.

При цьому не можна забувати, що запитання мають бути зрозумілими

(сприйнятими) дитиною. Щоб перевірити це, варто пропонувати повторити

запитання.

Коли вперше пропонується новий вид роботи і дитина з порушення слуху не

зрозуміла, що треба робити, педагог (якщо в нього обмаль часу, аби повторювати пояснення) може дати йому змогу самостійно розібратися в завданні, спостерігаючи за тим, як виконують цей вид роботи інші діти. У цій ситуації дитину з порушеним слухом не можна викликати для відповіді першою.

У школі учневі з порушеним слухом часто пропонують виконувати письмову самостійну роботу, в той час, коли клас працює усно. Така практика має три наслідки: дитина «випадає» з певного виду роботи і може навіть не знати, чим

займалися в цей час однокласники; вона не вдосконалює своїх умінь і навичок у

фронтальній усній роботі; поступово вчителеві доводиться дедалі частіше

створювати для учня з порушенням слуху «особливі» умови. Все це може

призвести до того, що він не зможе навчатися у класі, як усі, і, отже, втратиться

сенс його навчання в масовій школі, суть інклюзивного навчання.

Дитина з порушеним слухом, навчаючись разом з однолітками, які чують,

звичайно одержує додатково корекційну допомогу з боку вчителя-дефектолога

(постійну або консультативну). У цій публікації ми не мали на меті зупинятися на приватних методиках корекційних занять з такими дітьми і тому відсилаємо

читача до спеціальної літератури. Перед нами стоїть інше завдання – звернути

увагу «масового» педагога на «незвичайний» характер помилок, яких

припускаються діти з порушеннями слуху. Знаючи про такі помилки, вчителі

матимуть змогу попередити їх. Успішність навчання глухої чи слабочуючої дитини в масовій школі значною мірою залежить від того, наскільки ефективно вона залучиться до навчальної діяльності безпосередньо на уроці. А це зумовлено тим, як педагог масової школи під час уроку зуміє організувати ефективну, дієву допомогу такому школяреві. Пропонуємо окремі загальні рекомендації з урахуванням особливостей мовлення молодших школярів.

На уроках української мови, поряд з традиційними завданнями, мають

розв’язуватися і завдання власне корекційної спрямованості. Насамперед, на

уроках можна працювати над граматичною правильністю мовлення. Слід певним чином змінити звичайні мовні вправи, які учні виконують за підручником.

Наприклад, якщо у вправі пропонується підкреслити у реченнях іменники в

давальному відмінку, то для учня з порушенням слуху це завдання краще

трансформувати таким чином: виписати з тексту словосполучення «дієслово +

іменник у давальному відмінку»; придумати нові словосполучення з

підкресленими іменниками; вибрати дієслова при іменниках у давальному

відмінку і придумати з ними нові словосполучення з іменниками в інших

відмінках тощо. Такі зміни корисні для учня з порушенням слуху, оскільки в

нього ще не усталилися конструкції з давальним відмінком, не склався стереотип граматичної сполучуваності слів. Щоб стереотип став міцним, потрібен час. Тому упродовж перших років навчання вчитель має змінювати або доповнювати інструкції до вправ з підручника саме під таким кутом зору (зрозуміло, якщо дозволяє матеріал). Учень може виконувати ці завдання і як класні, і як домашні.

Загалом рекомендації для уроків української мови можна узагальнити таким

чином: молодшого школяра недоцільно перевантажувати формально-мовними

вправами (пошуки орфограм у словах, граматичний розбір за членами речень і

частинами мови, зазубрювання правил, підкреслення готових словоформ або

морфем у слові та ін.); учитель має прагнути до того, аби спонукати таку дитину якнайбільше вправлятися у складанні словосполучень, речень, коротких текстів у межах теми за допомогою індивідуальних завдань. Це сприятиме впорядкуванню, коригуванню і закріпленню у школяра зі зниженим слухом навичок граматично правильного мовлення. Без міцного мовного підґрунтя виконання багатьох вправ з підручника може перетворитися на малопродуктивне механічне заняття.

На уроках української мови, не відступаючи від програми, вчитель має

приділяти увагу корекції звуко-буквеного складу слів у таких дітей. Підручник

надає для цього достатні можливості. Треба лише знати, які помилки найчастіше робить на письмі учень, і постійно давати йому відповідні завдання,

використовуючи словник вправ із підручника. Такі завдання можуть

виконуватися дитиною щодня у вигляді короткого письмового тренування.

Зупинимося на тому, як діти з порушеннями слуху можуть працювати під

час традиційних для уроків української мови видах робіт: написання диктантів і

переказів.

Якщо дитина через стан слуху неспроможна сприймати текст, що диктується, її краще звільнити від загального диктанту, запропонувавши на цей час якесь інше завдання. У деяких випадках для такого учня можна провести диктант окремо, після уроків, забезпечивши комфортні умови сприйняття тексту,

що диктується, на слухо-зоровій основі. Сам текст, можливо, доведеться дещо

адаптувати.

Діти, котрі чують досить добре, можуть писати диктант разом з усіма, але їх

необхідно певним чином підготувати. По-перше, дитина має знати тему диктанту, тоді їй буде легше орієнтуватися у змісті мовного потоку на слухо-зоровій основі.

По-друге, дитину треба заздалегідь ознайомити з важкими для неї за звуко-

буквеним складом, значенням і граматичним оформленням словами і

словосполученнями (але не з тими, у яких є орфограма, що перевіряється в

диктанті). У роботі над помилками учень уже зможе активно брати участь нарівні з усіма: письмовий текст лежить перед ним, і його легко корегувати.

Дітям зі значною втратою слуху треба дати текст переказу для одноразового

читання «про себе». Потім вони слухатимуть його вдруге, разом з усіма. Якщо

текст для читання «про себе» не дається, необхідно, принаймні, досить докладно ознайомити дитину з темою переказу. Слова в тексті переказу, які, за

припущенням вчителя, учень може не знати, пояснюються заздалегідь . Особливо варто зупинитися на ключових словах, що утворюють змістове ядро тексту. Так само напередодні можна ознайомити дитину з найскладнішими граматичними конструкціями тексту. Якщо дитина має труднощі вже під час письмового переказу, рекомендується дати їй попередньо підготовлені запитання до тексту.

На уроках читання робота з учнями з порушеннями слуху теж має бути

досить гнучкою. Така дитина не завжди може одразу продуктивно «увійти» в

роботу над літературним твором, особливо великим за обсягом. У неї виникають як мовні проблеми (незрозумілі слова і граматичні конструкції), так і проблеми щодо розуміння змісту окремих частин тексту, діалогів, описів тощо.

Щоб уникнути цих труднощів на уроці, дитині треба забезпечити

випереджувальну підготовку вдома. Однак розбирати за підручником оповідання з допомогою батьків напередодні уроку навряд чи доцільно, оскільки в школі вона нудьгуватиме. Корисно читати в яскравих ілюстрованих книжках казки, вірші, оповідання, які потім зустрінуться в підручнику.

Якщо дитина ніколи раніше не читала, не слухала або не бачила екранізацію

казки, з якою працюватиме в класі, її треба ще до початку роботи ознайомити зі

змістом, зосередивши увагу на ключових словах і характерних мовних зворотах.

Так само слід працювати з великими за обсягом оповіданнями, уривками

повістей, особливо в тих випадках, коли теми літературних текстів далекі від

життя сучасних дітей. Дитину «вводять» в історичний контекст: розповідають,

коли це було, що це за час, що для нього характерно. На цьому тлі дитина краще розуміє події відтворені в оповіданні.

Зміст такої вправи полягає в тому, щоб підготувати дітей до більш точного

розуміння тексту у процесі безпосереднього читання на уроці. Це забезпечує

участь дитини в загальній роботі класу над оповіданням чи казкою, коли учень з порушенням слуху разом з усіма вчиться сприймати й оцінювати моральний,

емоційний, художній аспекти літературного твору.

Вчитель має пам’ятати, що не можна зводити роботу з такою дитиною до

послівного тлумачення тексту. Дитину треба вчити контекстного розуміння, коли вона вловлює загальний зміст не стільки з окремих слів, скільки з їхніх зв'язків . На уроках математики для дітей з порушеннями слуху традиційно складним є розуміння словесної умови задачі. Яким чином допомогти дитині? Не треба розбирати і розв’язувати задачу заздалегідь. Дитина буде це робити на уроці разом з усіма. А от перевірити, як вона розуміє ситуацію, описану в задачі (не математичну, а життєву) іноді необхідно. Вона може не зрозуміти саме

«життєвого» змісту тексту і тому неправильно розв’язувати задачу. Досить часто дитині доводиться стикатися з текстом задачі, у якому є неповні речення з

пропущеними членами. У цьому випадку теж спочатку треба переконатися, чи все дитині зрозуміло в такому тексті.

Особливо варто звернути увагу на слова і словосполучення задачі, що несуть математичне навантаження (дали по..., роздали кожному, більше на..., менше на... та ін.). Ці поняття досить складні, тому краще почати їх опрацьовування учнем до того, як весь клас розпочне розв’язування відповідних текстових задач. Опрацьовувати їх доцільно не шляхом випереджального розв’язування, а за допомогою наочно-діючих вправ.

Варто попередити ще про одну небезпеку. Діти дуже швидко пристосовуються розв’язувати задачі, навіть не вчитуючись у текст умови:

«залишилося» – значить відняти, «усього» – значить додати. Щоб дитина не

спиралася на зовнішні орієнтири, а училася вникати в текст, варто варіювати

умови типових задач і пропонувати формулювання, коли, наприклад, за наявності слова «залишилося» при розв’язанні передбачається додавання.

Отже, навчання в масовій школі дітей з порушеннями слуху – це складний,

копіткий процес, що вимагає від педагога і батьків не лише терпіння і любові до дитини, а й відповідних спеціальних знань.

Педагогові варто частіше зустрічатися з батьками дитини, яка має порушений слух, інформуючи їх як про успіхи, так і про труднощі. У спеціальний зошит доцільно записувати завдання, з якими дитина не впоралася, слова і фрази, значення і зміст яких вона не знає, не зрозуміла або вимовляє неправильно. Ці записи батьки використовують під час занять з дитиною вдома.

У масовій школі чи дитячому садку з різних причин можуть опинитися різні

діти: підготовлені до занять у колективі чуючих дітей, і ті, котрі не готові до

такого навчання. Часто в масовій школі (дитячому садку) можна зустріти дітей,

котрі не чують, не володіють фразовим мовленням, які невиразно говорять,

погано розуміють звернене до них мовлення. Ці діти потрапляють до масового

закладу без рекомендацій фахівців. Відбувається це найчастіше тому, що батьки не можуть або не хочуть віддати дитину до спеціального інтернатного закладу.

Така дитина потребує особливої уваги педагогічного колективу. З одного боку,

необхідно надати їй корекційну допомогу в максимально можливому обсязі (із

залученням учителів-дефектологів, організацією додаткових занять, спільною

роботою з батьками), з іншого боку – об’єктивно оцінювати можливість її

подальшого навчання в умовах масової школи. У випадку, якщо, незважаючи на допомогу, яка надається, такий школяр чи дошкільник все ж не може впоратися з програмою, потрібно вчасно обговорити з батьками питання щодо доцільності навчання дитини у спеціальному закладі, де забезпечуватиметься належна корекційна допомога та індивідуальна робота.