

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова  
МОН України  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка  
МОН України

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**БОРЯК ОКСАНА ВОЛОДИМИРІВНА**

УДК: 376.1-056.264:376.1-056.36:81'233-053.5:373.3(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук  
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ О. В. Боряк

Науковий консультант – Шеремет Марія Купріянівна,  
доктор педагогічних наук, професор, почесний академік НАПН України

Київ – 2019

## ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ .....	5
ВСТУП .....	7
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ .....	22
1.1. Мовленнєва діяльність при типовому розвитку та інтелектуальних порушеннях .....	22
1.2. Ретроспектива вивчення порушень мовленнєвої діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями .....	37
1.3. Мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями як медико- психолого-педагогічна проблема .....	49
1.4. Причинна обумовленість та механізми порушень мовленнєвої діяльності при інтелектуальних порушеннях .....	62
1.4.1. Специфіка когнітивного компоненту мовленнєвої діяльності при інтелектуальних порушеннях .....	78
Висновки до розділу 1 .....	88
РОЗДІЛ 2. СТРАТЕГІЯ І ТАКТИКА КОМПЛЕКСНОГО МЕДИКО- ЛОГО-ПСИХОЛІНГВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВИВЧЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ .....	98
2.1. Обґрунтування, структура та організація діагностичного етапу дослідження .....	98
2.2. Модель комплексного медико-лого-психолінгво-педагогічного вивчення актуального стану мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенем розумової відсталості. ....	116
2.3. Тактика та змістовна наповнюваність диференційовано- діагностичного етапу дослідження .....	122

2.4.	Показники порушень мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями .....	151
2.5.	Диференціація мовленнєвих розладів при інтелектуальних порушеннях .....	177
	Висновки до розділу 2 .....	192
	РОЗДІЛ 3. СТАН ТА ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	196
3.1.	Критерії та рівні розвитку мовленнєвої діяльності при розумовій відсталості легкого та помірного ступенів тяжкості .....	196
3.2.	Аналіз результатів дослідження мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким та помірним ступенями розумової відсталості .....	214
3.3.	Специфіка розвитку підсистем ФСММ при легкому та помірному ступенях розумової відсталості .....	261
	Висновки до розділу 3 .....	276
	РОЗДІЛ 4. КОМПЛЕКСНА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ТА КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ .....	287
4.1.	Організаційно-педагогічні засади формування мовленнєвої діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку .....	287
4.2.	Теоретико-методологічні основи та модель комплексної диференційованої системи формування й корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями .....	296

4.2.1. Концептуально-стратегічний модуль навчально-експериментальної системи .....	302
4.2.2. Технологічний модуль навчально-експериментальної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями .....	310
4.2.2.1. Педагогічна технологія процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності, алгоритм її впровадження.....	314
4.2.2.2. Програмно-методичне забезпечення процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями .....	341
4.3. Змістові та організаційно-методичні рекомендації щодо здійснення процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього простору.....	353
4.4. Підготовка та підвищення кваліфікації фахівців до роботи з розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку .....	365
4.5. Результати впровадження комплексної диференційованої системи формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями .....	373
Висновки до розділу 4 .....	385
ВИСНОВКИ .....	393
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	398
ДОДАТКИ .....	456

## АНОТАЦІЯ

*Боряк О. В.* Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук (доктора наук) за спеціальністю 13.00.03 «Корекційна педагогіка». – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, МОН України, Київ, 2019.

У дисертації вперше комплексно досліджено проблему порушень мовленнєвої діяльності, зумовлених розумовою відсталістю легкого та помірного ступенів тяжкості: причинну обумовленість, механізми виникнення, специфіку когнітивного компоненту.

Визначено стратегію і тактику медико-лого-психолінгво-педагогічного етапу дослідження; подано характеристику змісту, педагогічні умови та критерії диференційованого оцінювання мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості; обґрунтовано показники порушень мовлення.

Науково обґрунтовано, емпірично досліджено теоретико-методичні засади та розроблено й експериментально перевірено комплексну диференційовану систему формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості на основі системного, індивідуально-диференційованого, мотиваційно-когнітивного, корекційно-розвивального, комунікативно-діяльнісного підходів.

У межах комплексної диференційованої системи формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості розроблено й обґрунтовано: концептуально-стратегічний модуль, технологічний модуль (педагогічну технологію формування та корекції мовленнєвої діяльності, алгоритм її реалізації,

програмно-методичне забезпечення в контексті навчального предмету корекційно-розвивального спрямування «Розвиток мовлення»).

Визначено та обґрунтовано напрями підготовки й підвищення кваліфікації фахівців до роботи з формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості, запропоновано доповнення Освітньо-професійної програми підготовки здобувачів вищої освіти на першому (бакалаврському) рівні за спеціальністю 016 Спеціальна освіта навчальною дисципліною «Спеціальна методика розвитку мовлення».

У ході дослідження вперше комплексно досліджено проблему порушень мовленнєвої діяльності, зумовлених розумовою відсталістю легкого та помірного ступенів тяжкості на всіх її рівнях, за всіма показниками, що має суттєве значення для розв'язання фундаментальних педагогічних проблем як спеціальної, так і інклюзивної освіти; визначено характеристику змісту, педагогічні умови та критерії диференційованого оцінювання мовленнєвої діяльності при легкому та помірному ступенях розумової відсталості, виділено та схарактеризовано її складові компоненти як у логопедичному, так і психолінгво-педагогічному напрямках; розроблено, обґрунтовано й експериментально перевірено діагностико-диференційовану модель медико-лого-психолінгво-педагогічного вивчення актуального стану мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей; експериментально виявлено особливості функціональної системи мови та мовлення крізь призму інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності, здійснено диференціацію рівнів розвитку її підсистем з урахуванням ступенів розумової відсталості – легкого та помірного; подано характеристику чотирьох рівнів розвитку мовлення при системному недорозвитку мовлення зумовленого інтелектуальними порушеннями; розроблено теоретико-методологічні засади комплексної диференційованої системи формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості на основі системного, індивідуально-

диференційованого, мотиваційно-когнітивного, корекційно-розвивального, комунікативно-діяльнісного підходів; розроблено алгоритм реалізації системи формування та корекції мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей у контексті курсу корекційно-розвивального спрямування «Розвиток мовлення»; обґрунтовано напрями підготовки й підвищення кваліфікації фахівців до роботи з формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості.

Поглиблено та осучаснено поняття «порушення мовлення, зумовлені інтелектуальними порушеннями», «системні порушення мовлення», «системний недорозвиток мовлення»; механізми та структуру мовленнєвих порушень при розумовій відсталості з урахуванням чинників впливу (віку, ступеня тяжкості, супутніх порушень розвитку, терміну корекційно-розвивальної роботи); діагностико-диференційований напрям психолінгво-педагогічного вивчення мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким та помірним ступенями розумової відсталості; відомості про психомоторний і мовленнєвий розвиток обраної категорії дітей; варіанти мовленнєвого дизонтогенезу при різних ступенях розумової відсталості; конкретизовано й уточнено зміст корекційно-розвивального процесу.

Подальшого розвитку набуло наукові відомості щодо особливостей діагностики, формування й корекції мовленнєвої діяльності при порушеннях психофізичного розвитку – розумовій відсталості легкого та помірного ступенів тяжкості; упорядкування діагностичного інструментарію дослідження компонентів мовно-мовленнєвої системи в обраної категорії дітей; змістове та організаційно-методичне забезпечення міждисциплінарного супроводу молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього простору.

Практичне значення одержаних результатів полягає в удосконаленні процесу диференційованої діагностики мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості; розробці й обґрунтуванні показників порушень мовленнєвої

діяльності обраної категорії дітей; розробці комплексної диференційованої системи формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості, що впроваджена в роботу спеціальних закладів загальної середньої освіти України у вигляді: педагогічної технології, алгоритму її впровадження, Програми з розвитку мовлення дітей із легким і помірним ступенями розумової відсталості, організаційно-методичних рекомендацій щодо міждисциплінарного супроводу молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього простору, призначених для вчителів-логопедів, дефектологів та інших фахівців, які проводять роботу з розвитку мовлення обраної категорії дітей, батьків; програмно-методичного забезпечення підготовки студентів до відповідної професійно-педагогічної діяльності (навчальної програми «Спеціальна методика розвитку мовлення», затвердженої на засіданні кафедри спеціальної та інклюзивної освіти СумДПУ імені А. С. Макаренка (протокол № 5 від 27 грудня 2018 р.).

Матеріали дослідження можуть використовуватись у системі вищої, спеціальної та інклюзивної освіти для створення й модернізації навчальних і методичних матеріалів з питань діагностики, формування й корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Одержані результати мають суттєве значення для забезпечення послідовності, наступності й перспективності між молодшим і середнім шкільним віком щодо мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.

У результаті системного теоретико-методологічного, історичного й емпіричного аналізу означеної проблеми, визначено науково-теоретичні засади обґрунтування порушень мовленнєвої діяльності в дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку.

Ураховуючи ієрархічність процесів формування, розуміння мовлення й основних складових мовленнєвої системи та завдання, які вони вирішують, у



межах даного дослідження, на думку автора, є доцільним використання як логопедагогічного, так і психолінгвістичного підходів вивчення мови й мовлення обраної категорії дітей. Їх поєднання може надати спеціалістові не тільки необхідні теоретичні знання, але й комплексну диференційовану методику експериментального вивчення специфічних проявів порушень мовленнєвої діяльності дітей із легким і помірним ступенями розумової відсталості.

Визначено, що комплексне дослідження мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей з урахуванням психолінгвістичних механізмів порушень мовленнєвої діяльності передбачає дослідження їх причинної обумовленості, зв'язку з порушеннями когнітивної сфери, механізмів виникнення порушень.

У ході дослідження встановлено, що існує складний комплекс як внутрішніх, так і зовнішніх чинників психологічного, соціального, педагогічного спрямування, які визначають якісну своєрідність процесу мовленнєвого розвитку, велику поширеність і стійкість порушень мовлення в обраної категорії дітей. Домінуючими, на думку автора, є психологічні чинники, зумовлені порушеннями пізнавальної діяльності, які впливають на процес оволодіння та подальшого розвитку мовлення.

У ході проведеного дослідження було з'ясовано, що механізми виникнення порушень мовлення в дітей з інтелектуальними порушеннями визначаються не тільки наявністю загального, дифузного недорозвитку мозку, що обумовлює системний недорозвиток мовлення, але й локальною патологією зон, які мають безпосереднє ставлення до мовлення, що ще більше ускладнює прояви порушень мовлення.

За результатами аналізу автором було узагальнено й виділено такі групи механізмів: психологічні (органічне порушення загальнофункціональних механізмів мовлення: мислення, пам'яті, уваги, уяви, уявлення, сприймання тощо); нейропсихологічні, нейрофізіологічні (порушення загальної нейродинаміки (недостатність внутрішнього

гальмування, нестійкість зв'язків і патологічна інертність психічних процесів); порушення в нейродинаміці мовленнєвої системи – діяльності регуляторного механізму, інертності процесу та складність у переключеннях психічних процесів); когнітивні (негативний вплив інтелектуальних порушень на розвиток мовлення в різних аспектах: на організацію смислових операцій продукування мовленнєвих висловлювань, на рівень мовної семантики, на можливість засвоєння формально-мовних засобів; недорозвиток аналітико-синтетичної діяльності відбивається на якості, точності й обсязі мовленнєвої інформації як на рівні сприймання, так і відтворення).

Ретроспективний аналіз проведеного дослідження дозволив визначити етапи становлення вчення про порушення мовлення в розумово відсталих дітей.

З метою визначення актуальних напрямів дослідження автором було встановлено, що ця категорія дітей є надзвичайно складною в перебігу розвитку, механізмах, проявах порушення та проблематичною в пошуках психолого-педагогічних шляхів навчання, виховання й розвитку категорією дітей.

Аналіз сучасного стану прикладної логопедії засвідчив існування проблеми трактування порушень мовлення в дітей із різними порушеннями психофізичного розвитку, зокрема – порушеннями інтелектуального розвитку (розумовою відсталістю). Визначення порушень мовлення відповідно до сучасної психолого-педагогічної (педагогічної) класифікації створює своєрідний гальмівний ефект на здійснення корекційно-розвивальної роботи, оскільки намагання вчителів-логопедів (дефектологів) використовувати традиційні методики, що застосовуються в роботі при ФФНМ чи ЗНМ, досить часто є малоефективними, оскільки не досягають головної мети – корекції порушених механізмів, які спричиняють порушення мовлення; виявлення більш «сильних» сторін у розвитку дитини, на які можна спиратись у ході здійснення корекційно-розвивальної роботи.

Ураховуючи численні дослідження в галузі спеціальної освіти, зокрема, психокорекційної педагогіки, можна стверджувати, що інтелектуальні порушення (розумова відсталість) накладають специфічний відбиток на характер порушень мовлення, які, на думку автора, доцільно визначати як «системний недорозвиток мовлення» (СНМ) різного ступеню тяжкості. Наявність інтелектуальних порушень формує системний характер, оскільки недорозвиненими стають усі операції пізнавальної та мовленнєвої діяльності.

У ході ґрунтового аналізу було з'ясовано, що СНМ є складним комплексом дизонтогенетичних проявів. У більшості випадків він містить порушення як мовленнєвих, так і немовленнєвих функцій.

Автором було визначено й обґрунтовано ступені СНМ, зумовленого інтелектуальними порушеннями: тяжкий, середній, легкий і нерізко виражений; розроблено якісну характеристику цих ступенів за показниками розвитку складових мовленнєвої діяльності.

Відповідно до мети, об'єкту, предмету дисертаційного дослідження, його стратегії і тактики, у другому розділі було теоретично обґрунтовано модель диференційованої діагностики мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості, та алгоритм її впровадження, які було покладено в основу експериментально-дослідної роботи.

Під час проведення дослідження автором було узагальнено й упроваджено блоки завдань, які було розроблено й адаптовано в кількох варіантах, ураховуючи вік, рівень навчованості (вид допомоги в процесі постановки та виконання завдання), ступінь розумової відсталості.

У ході дослідження було визначено варіанти мовленнєвого дизонтогенезу, зумовленого інтелектуальними порушеннями: умовно-типовий та дизонтогенетичний.

За результатами констатувального етапу дослідження висвітлено авторське бачення реалізації комплексної диференційованої системи формування й корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким

і помірним ступенями розумової відсталості.

Систему забезпечують пріоритетні напрями: діагностичний, корекційно-розвивальний, психолого-педагогічний.

Функціонування запропонованої системи передбачає два модулі: концептуально-стратегічний і технологічний, кожний модуль має функціональні блоки.

Запропонована система є цілеспрямовано організованим освітнім простором, який заповнює спеціально скорегована взаємодія фахівців психолого-педагогічного профілю, членів родини та самої дитини.

*Ключові слова:* молодший шкільний вік, порушення інтелектуального розвитку, розумова відсталість легкого та помірного ступенів тяжкості, діти з інтелектуальними порушеннями, молодші школярі з легким і помірним ступенями розумової відсталості, мовленнєва діяльність, комплексна диференційована система формування та корекції мовленнєвої діяльності, системний недорозвиток мовлення.

## **ABSTRACT**

*Boryak, O. V.* Theory and practice of forming speech activity of mentally retarded children of junior school age. – Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

Thesis for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences (Doctor of Sciences) in specialty 13.00.03 «Correctional Pedagogy». – National Pedagogical M. Dragomanov University, MES of Ukraine, Kyiv, 2019.

The thesis is a comprehensive research of the problem of speech activity disorders caused by mental retardation of mild and moderate degrees of severity: causes, mechanisms of occurrence, specificity of the cognitive component.

The strategy and tactics of the medical-logo-psycholinguistic and pedagogical stage of the study are determined; characteristics of the content, pedagogical conditions and criteria of differentiated assessment of speech activity of junior schoolchildren with mild and moderate degree of mental retardation are given; the indicators of speech disorders are substantiated.

The theoretical-methodological foundations are scientifically substantiated and empirically investigated and complex differentiated system of formation and correction of speech activity of junior pupils with mild and moderate degree of mental retardation on the basis of systems, individual-differentiated, motivational-cognitive, corrective-developing, communicative-activity approaches is developed and experimentally verified.

Within the complex differentiated system of formation and correction of speech activity of junior schoolchildren with mild and moderate degree of mental retardation, the conceptual-strategic and technological (pedagogical technology of formation and correction of speech activity, algorithm of its realization, program-methodological support in the context of the discipline of correctional-developmental direction «Speech development») modules are developed and substantiated.

The directions of specialists' training and professional development to work on formation and correction of speech activity of junior schoolchildren with mild and moderate degree of mental retardation have been identified and substantiated, and supplementing the Educational-professional program of training of higher education applicants at the first (bachelor) level in the specialty 016 Special Education by the discipline "Special method of speech development" is proposed.

In the course of the study, the concepts of "speech disorder, caused by intellectual disabilities", "systemic speech disorder", "systemic speech underdevelopment" have been deepened and specified; information on the mechanisms and structure of speech disorders has been extended taking into account the factors of influence (age, degree of mental retardation, concomitant developmental disorders, term of correctional-developmental work); the diagnostic-differentiated model of logo-psycholinguistic and pedagogical study of speech activity of junior schoolchildren with mild and moderate degree of mental retardation has been developed and substantiated; information on the psychomotor and speech development of the selected category of children has been expanded and updated, the options of speech dysonotogenesis at mild and moderate levels of mental retardation have been substantiated; theoretical-methodological principles of the process of formation and correction of speech activity of the selected category of children have been determined and updated, the content of the correctional-developmental process has been specified.

The knowledge on the features of diagnosis, formation and correction of speech activity at mental retardation of mild and moderate degrees of severity, organizing diagnostic tools for its research, content and organizational-methodological support of interdisciplinary support of junior schoolchildren with intellectual disorders in the conditions of modern educational space has been deepened.

The practical significance of the obtained results lies in improving the process of differentiated diagnosis of speech activity of junior schoolchildren with mild and moderate degree of mental retardation; developing and substantiating the

indicators of violations of speech activity of the selected category of children; developing a complex differentiated system of formation and correction of speech activity of children with mild and moderate degree of mental retardation of junior school age, which has been introduced into the work of special institutions of general secondary education of Ukraine: pedagogical technology, algorithm for its implementation; designing a program for the development of speech for children with mild and moderate degree of mental retardation; developing organizational-methodological recommendations for interdisciplinary support of junior pupils with intellectual disabilities in the conditions of modern educational space; developing programme-methodological provision of students training for appropriate professional-pedagogical activities (educational program “Special method of speech development”, approved at the meeting of Chair of Special and inclusive education of Sumy SPU named after A. S. Makarenko); developing methodological recommendations on the investigated issue aimed at teachers-speech therapists, defectologists and other specialists who work on the development of speech of the selected category of children.

Materials of the research can be used in the system of higher, special and inclusive education for creation and modernization of educational and methodological materials on diagnostics, formation and correction of speech activity of junior schoolchildren with mild and moderate degree of mental retardation.

The obtained results are essential for ensuring consistency, continuity and perspectives between the junior and middle school age in relation to speech development of children with intellectual disabilities.

As a result of systematic theoretical-methodological, historical and empirical analysis of the identified problem, the scientific-theoretical foundations of justification of violations of speech activity in children with intellectual disabilities of the junior school age are determined.

Taking into account the hierarchy of the processes of formation, understanding of speech and the main components of the speech system and the

tasks they solve, within the limits of this research, in the author's opinion, it is expedient to use both the logo-pedagogical and psycholinguistic approaches of language and speech study of the selected category of children. Their combination can give a specialist not only necessary theoretical knowledge, but also a complex differentiated methodology of experimental study of specific manifestations of speech activity violations of children with mild and moderate degree of mental retardation.

It is determined that a comprehensive research of speech activity of the selected category of children, taking into account the psycholinguistic mechanisms of violations, the state of formation of various forms, types and components of speech activity, interrelations and interconnectedness of speech disorders involves the study of their causal conditionality, connection with violations of the cognitive sphere, mechanisms of occurrence violations.

The study has found out that there is a complex set of both internal and external factors of psychological, social, and pedagogical orientation, which determine qualitative peculiarity of the process of speech development, high prevalence and stability of speech disorders in the selected category of children. In the opinion of the author, the dominant ones are psychological factors, caused by violations of cognitive activity, which influence the process of mastering and further development of speech.

In the course of the study, it has been found out that the mechanisms of speech impairment in children with intellectual disorders are determined not only by the presence of general, diffuse underdevelopment of the brain, which causes systemic underdevelopment of speech, but also the local pathology of areas that are directly related to speech, which complicate manifestations of speech disorders even more.

According to the results of the analysis, the author has synthesized and allocated the following groups of mechanisms: psychological (organic violation of general-functional speech mechanisms: thinking, memory, attention, imagination, representation, perception, etc.); neuropsychological, neurophysiological (violation of general neurodynamics (insufficiency of internal inhibition, instability of



ligaments and pathological inertness of mental processes), violation of neurodynamics of the speech system – functioning of the regulatory mechanism, inertness of the process and complexity in switching of mental processes); cognitive (negative influence of intellectual violations on speech development in various aspects: organization of semantic operations of speech production, the level of linguistic semantics, the possibility of assimilation of formal-linguistic means; underdevelopment of analytical and synthetic activity affects quality, accuracy and volume of speech information as levels of perception and reproduction).

Retrospective analysis of the conducted research allowed determining the stages of formation of the theory of speech impairment in mentally retarded children.

While determining the actual directions of research the author has established that this category of children is extremely complex in the course of development, mechanisms and manifestations of violations and problematic in search of psychological-pedagogical ways of teaching, upbringing and development.

An analysis of the current state of applied speech therapy has shown the relevance of the problem of interpretation of speech impairments in children with various disorders of psychophysical development, in particular – disorders of intellectual development (mental retardation). The definition of speech impairments according to the modern psychological-pedagogical (pedagogical) classification creates a peculiar inhibitory effect on the correction and development work, since the efforts of teachers-speech therapists (defectologists) to use traditional methods used in work with FFSU or GSU are often ineffective, because they do not reach the main goal – correction of violated mechanisms that cause speech impairment; identification of “stronger” sides in the development of the child, on which correctional-developmental work should be based.

It has been found out that according to the psychological-pedagogical and clinical-pedagogical classifications of speech disorders, which are generally

accepted in the speech therapy, today none of the selected speech disorders is denoted by the term “systemic speech disorder” or “systemic speech underdevelopment”, since both consider among these disorders only violations of the original genesis.

Taking into account numerous studies in the field of special education, in particular, psycho-correctional pedagogy, it can be argued that intellectual disabilities (mental retardation) impose a specific imprint on the nature of speech disorders, which, according to the author, should be defined as a “systemic speech underdevelopment” (SSU) of various degrees of severity. Intellectual disabilities form a systemic nature, as all the operations of cognitive and speech activity become underdeveloped.

In the course of the grounded analysis, it has been found out that SSU is a complex of dysontogenetic manifestations. In most cases, it contains violations of both speech and non-speech functions.

The author has determined and substantiated degrees of SSU, caused by intellectual disorders: severe, moderate, mild and subtle; and has developed qualitative characteristics of these degrees on indicators of development of speech activity components.

In accordance with the aim, object and subject of the thesis, its strategy and tactics, in the second section the model of differentiated diagnostics of speech activity of junior schoolchildren with mild and moderate degree of mental retardation and the algorithm of its implementation, which was the basis of experimental research, were theoretically substantiated.

During the research, the author synthesized and implemented task units, which were developed and adapted in several variants, taking into account age, level of learning (type of assistance in the course of presentation and performance of the task), degree of mental retardation.

In the course of the study, variants of speech dysontogenesis, determined by intellectual disorders, were determined: conditional-typical and dysontogenetic.

As a result of the ascertaining stage of the study, the author's vision of implementation of a complex differentiated system of formation and correction of speech activity of junior schoolchildren with mild and moderate degree of mental retardation is highlighted. The system is provided by priority directions: diagnostic, correctional-developmental, psychological-pedagogical.

Functioning of the proposed system involves two modules: conceptual-strategic and technological, each module has functional units.

The proposed system is a purposefully organized educational space, which is filled with specially adjusted interaction of specialists of the psychological-pedagogical profile, family members and the child.

*Key words:* junior school age, intellectual disorder, mental retardation of mild and moderate severity, children with intellectual disabilities, junior schoolchildren with mild and moderate degree of mental retardation, speech activity, complex differentiated system of formation and correction of speech activity, systemic underdevelopment of speech.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

*Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації*

1. Боряк О. В. Діагностика, формування та корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку: теорія і практика: [монографія]. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 508 с.
2. Боряк О. В. Методика логопедичного обстеження розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. *Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності*: монографія / за ред.: Т. М. Дегтяренко, Ю. А. Картавої. Суми: ВВП «Мрія», 2015. С. 133–152.
3. Боряк О. В., Шеремет М. К. Неврологічні основи логопедії: навч. посіб. Суми: ФОП Цьома С. П., 2016. 252 с.
4. Боряк О. В. Обоснование методики исследования речевой деятельности умственно отсталых детей младшего школьного возраста. *Проблемы специального образования*. Ереван, 2016. № 4. С. 183–189.
5. Oksana Boriak (2015). Language and Speech Functional System under Development Pathologies (Mental Retardation). *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*. Volume 2 (1): 69–75, journal homepage: <http://www.ijpint.com>
6. Oksana Boryak (2015). Interpreted analysis of the speech activity research results in mentally retarded children. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. Volume 2, No. 4/2015. pp. 9–13.
7. Боряк О. В. Причинна обумовленість порушень мовленнєвого розвитку у розумово відсталих дітей. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 4 (76). С. 24–33.
8. Боряк О. (2016). Аналіз результатів логопедичного обстеження мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *International Scientific and Practical Conference "WORLD SCIENCE" (The goals of the WorldScience 2016 (February 27 – 28, 2016, Dubai, UAE))*. № 2 (6), Vol. 5. P. 40–44.
9. Oksana Boryak (2016). Theoretical basses of speech activity of mentally. *European journal of Special Education Research*, Volume 1, issue 2, pp. 67–79.
10. Боряк О. В. (2018) До проблеми діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Scientific Journal Virtus*, Issue № 22, Part 1, March, 2018, pp. 79–85.
11. Боряк О. В. Формирования речевой деятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями. *Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы*. Гродно: ГрГУ, 2018. С. 17–22.
12. Боряк О. В. Характеристика структуры мовленнєвого дефекту у

дітей з вадами інтелектуального розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. № 24. С. 34–38.

13. Боряк О. В., Білоножко О. М. Інноваційні форми організації навчання української мови в старших класах спеціальної школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. № 23. С. 24–28.

14. Боряк О. В. Специфіка логопедичної корекції при вадах інтелектуального розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. № 26. С. 29–33.

15. Боряк О. В. До питання логопедичної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. № 27. С. 31–37.

16. Боряк О. В. Характеристика мовленнєвого розвитку учнів молодших класів спеціальної школи (теоретичний аспект). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2014. Вип. IV. С. 22–30.

17. Боряк О. В. Етапи становлення логопедичної допомоги дітям з розумовою відсталістю. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. № 28. С. 27–31.

18. Боряк О. В. Специфіка формування семіотичної підсистеми мови при дизонтогенезі розвитку (розумовій відсталості). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. Вип. V. В 2-х т., том I. С. 36–47.

19. Боряк О. В. Професійна підготовка вчителів-логопедів до роботи з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. № 4 (48). С. 9–18.

20. Боряк О. В. Психолінгвістичний підхід вивчення мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей. *Логопедія*. 2015. № 7. С. 22–27.

21. Боряк О. В. До проблеми системного недорозвинення мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. № 29. С. 21–27.

22. Боряк О. В. Розумово відсталі діти як медико-психолого-педагогічна проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. № 6 (50). С. 74–85.

23. Боряк О. В. Структура дефекту при системному недорозвиненні мовлення обумовленого розумовою відсталістю. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 10. С. 25–32.

24. Боряк О. В. Характеристика когнітивного компоненту мовленнєвої діяльності у розумово відсталих дітей. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2015. Том 1, № 2. С. 19–21. URL: <http://journals.urau.ua/apppfo>

25. Боряк О. В. Специфіка когнітивного компоненту мовленнєвої діяльності при розумовій відсталості. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. Т. 1. С. 38–49.

26. Боряк О. В. Інноваційні освітні технології в системі професійно-педагогічної підготовки студентів-дефектологів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. К.: Гнозис, 2016. Додаток 1 до Вип. 36, Том VII (67). С. 306–316.

27. Боряк О. В. Психолого-педагогічні умови формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Педагогічні науки*. Херсонський державний університет: Видавничий дім «Гельветика», 2016. Випуск LXIX, Том 1. С. 121–127.

28. Боряк О. В. Прикладні аспекти формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ, 2017. № 1 (81). С. 74–87.

29. Боряк О. В. Теоретико-методологічна основа цілісної системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Тернопіль, 2018. № (1) 15. С. 68–73.

30. Боряк О. В. Система діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2018. № 11. С. 35–48.

31. Боряк О. В. Формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих молодших школярів: теорія і практика. *Педагогічний часопис Волині*. Луцьк: СНУ імені Лесі Українки, 2018. № 2 (9). С. 112–121.

32. Боряк О. В. Результати впровадження цілісної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Випуск 7, Том 1. С. 130–134.

33. Боряк О. В. Розвиток мовлення молодших школярів із інтелектуальними порушеннями. *Humanitarium. Pereiaslav-Khmelnyskyi*, 2018. Vol. 42, Iss. 2: Pedagogy. P. 25–35.

34. Боряк О. В. Концептуально-стратегічний модуль функціональної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів

із інтелектуальними порушеннями. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. К.: ТОВ «Наша друкарня», 2018. Вип. 14. С. 20–28.

35. Боряк О. В. Педагогічна технологія формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. № 36. С. 17–23.

36. Боряк О. В. Характеристика мовленнєвого розвитку учнів молодших класів спеціальної школи (теоретичний аспект). *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: мат-ли III Всеукр. заочної наук.-практ. конф. (4 квітня 2014 року, м. Суми). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. С. 71–76.

37. Боряк О. В. Професійна підготовка вчителів-логопедів до роботи з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний вимір змін*: мат-ли II Міжн. наук.-практ. конф. (26–27 березня 2015 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. Том 2. С. 303–306.

38. Боряк О. В. До проблеми порушень мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Перспективні напрями наукових досліджень – 2015*: мат-ли міжн. наук.-практ. конференції. К.: Вид-во «Центр навчальної літератури», 2015. Том 2. С. 15–17.

39. Боряк О. В. Проблематика порушень мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі*: мат-ли Міжн конгресу зі спец. педагогіки, психології та реабілітації (15–16 жовтня 2015 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. Ч. I. С. 37–38.

40. Боряк О. В. Технології психологічної роботи з сім'єю яка виховує дитину з вадами психофізичного розвитку. *Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади*: мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (11–12 листопада 2015 року, м. Суми). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 9–12.

41. Боряк О. В. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовлення у розумово відсталих дітей початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін*: мат-ли III Міжн. наук.-практ. конф (06–07 квітня 2016 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. Том 2. С. 248–251.

42. Боряк О. В. Підготовка майбутніх фахівців до роботи з формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі*: мат-ли II Міжн. онлайн-конф. (25 листопада 2016 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. Т. 1. С. 9–11.

43. Боряк О. В. Психолого-педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців-дефектологів до роботи з розвитку мовлення розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Соціально-економічні та гуманітарні аспекти світових інноваційних трансформацій*: мат-ли II Міжн. наук.-практ. конф. (26–28 квітня 2017 р., Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. Т. 2. С. 9–13.

44. Боряк О. В. Організаційно-педагогічні умови формування та корекції мовленнєвої діяльності в спеціальних закладах освіти для дітей із розумовою відсталістю. *Спеціальна освіта: стан та перспективи*: матеріали Всеукр. (заочної) наук.-практ. конф. присвяч. 5-річчю кафедри корекц. освіти та спец. психол. (Харків, 17–18 травня 2017 року). Харків, 2017. С. 219–224.

45. Боряк О. В. Концепція діагностики, корекції та формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *International scientific and practical conference «Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine»*: Conference Proceedings, May 5–6, 2017. Sandomierz, pp. 72–76.

46. Боряк О. В. Теоретико-методологічні основи системи формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих учнів молодшого шкільного віку. *International scientific conference «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities»*: Conference Proceedings, February 23. Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. P. 122–125.

47. Боряк О. В. Провідні положення концептуального блоку системи формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Conference Proceedings of the 7th International Scientific Conference Problems and Prospects of Territories' Socio-Economic Development* (April 4–7, 2018, Opole, Poland). The Academy of Management and Administration in Opole, 2018, pp. 179–182.

48. Боряк О. В. Показники порушень мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Становлення особистості в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти*. Всеукр. наук.-практ. конф. (2018, Полтава). С. 47–53.

49. Боряк О. В. Формування та корекція мовленнєвої діяльності учнів із інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку: теорія та практика. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі*: мат-ли IV Міжн. наук.-практ. конф. (09 жовтня 2018 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. С. 97–101.

50. Oksana Boryak. The theory and practice of diagnosis, formation and correction of mentally retarded children speech activity. *Proceedings of the Second International Conference of European Academy of Science*, November 20–28, 2018, Bonn, Germany, pp. 106–108.



## LIST OF GLOSSING ABBREVIATIONS

CID –	children with intellectual disabilities
CID JSA –	children with intellectual disabilities of junior school age
SEN –	special educational needs
GSU –	general speech underdevelopment
IRC –	inclusive-resource centre
IDD –	intellectual development disorder
SAD –	speech activity disorder
PMPC	psychological-medical-pedagogical commission
MPDD –	mental and/or physical development disorder
MR –	mental retardation
MRC –	mentally retarded children
MRP –	mentally retarded pupils
SIGSE –	special institutions of general secondary education
SSU –	systemic speech underdevelopment
SSD –	systemic speech disorder
FLSS –	functional language and speech system
FFSU –	Phonetic-phonemic speech underdevelopment

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ДІП –	діти з інтелектуальним порушенням
ДІП МШВ	діти з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку
ООП –	особливі освітні потреби
ЗНМ –	загальний недорозвиток мовлення
ЗПР –	затримка психічного розвитку
ІКМД –	інтелектуальний компонент мовленнєвої діяльності
ІРЦ –	інклюзивно-ресурсний центр
ПІР –	порушення інтелектуального розвитку
ПМД –	порушення мовленнєвої діяльності
ПМПК	психолого-медико-педагогічна комісія
ППФР –	порушення психічного та/або фізичного розвитку
РВ –	розумова відсталість
РВД –	розумово відсталі діти
РВУ –	розумово відсталі учні
СЗЗСО –	спеціальні заклади загальної середньої освіти
СНМ –	системний недорозвиток мовлення
СПМ –	системне порушення мовлення
ФСММ –	функціональна система мови та мовлення
ФФНМ –	фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Сучасна система освіти в Україні характеризується зміною освітньої парадигми, активним пошуком шляхів, створення нових напрямів, технологій, методик освітнього процесу. Ознакою сьогодення є трансформація, удосконалення існуючого змісту освіти на всіх її рівнях. У зв'язку зі змінами нормативно-законодавчої бази та гуманізації відносин в освітньому просторі виникає потреба в подальшому вдосконаленні процесу навчання, виховання й розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП), одне з провідних місць серед яких займають діти з інтелектуальними порушеннями – розумовою відсталістю різного ступеню тяжкості. Це обумовлено стійкою тенденцією поширення нових варіантів поєднання порушень на тлі або в сукупності з інтелектуальними порушеннями, значною поширеністю цих дітей у навчальних закладах як спеціальної, так і інклюзивної освіти (В. Бондар, І. Дмитрієва, С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун, О. Хохліна, А. Шевцов, Д. Шульженко та ін.).

Мовленнєвий розвиток дітей з ООП залишається для вітчизняної логопедичної науки однією з найгостріших проблем (О. Гаврилов, Н. Голуб, Е. Данілавічюте, Л. Журавльова, О. Качуровська, Ю. Коломієць, С. Конопляста, Н. Лопатинська, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Пахомова, Н. Савінова, А. Савицький, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, Т. Швалюк, М. Шеремет та ін.). На сучасному етапі реформування системи освіти процес діагностики, формування та/або корекції мовленнєвої діяльності, розвиток навичок мовленнєвого спілкування в дітей з ООП, адаптація їх до умов освітнього середовища набуває ще більшої гостроти та стає пріоритетним напрямом. Вирішення цієї проблеми пов'язано зі здійсненням індивідуального, диференційованого та поетапного корекційно-розвивального впливу; з удосконаленням методичних систем, які мають урахувати неоднорідність

контингенту дітей з ООП, провідні тенденції оновлення змісту освіти, пов'язані зі створенням нового освітнього простору – інклюзивної освіти.

Специфіка порушень мовленнєвої діяльності (ПМД) у дітей з інтелектуальними порушеннями (ДІП) визначається, насамперед, особливостями вищої нервової діяльності та психічного розвитку, до яких належать: слабкість замикальної функції кори головного мозку, слабкість процесів внутрішнього гальмування, інертність нервових процесів, порушення взаємодії першої та другої сигнальних систем, зниження регулюючої функції мовлення, яка в нормі відіграє важливу роль у розвитку дитини. Названі особливості є основними чинниками недорозвитку мовлення цієї категорії дітей (Н. Баль, Л. Баряєва, В. Баудіш, Б. Брьозе, С. Геращенко, І. Дмитрієва, А. Єгорова, С. Ільїна, Г. Каше, Н. Кравець, Р. Лалаєва, В. Ліпакова, В. Лубовський, О. Лурія, О. Мамічева, М. Матвєєва, С. Миронова, І. Омелянович, М. Певзнер, В. Петрова, Г. Піонтківська, І. Позднякова, М. Савченко, В. Синьов, Є. Соботович, М. Стразулла, В. Тищенко, О. Хохліна, Д. Шульженко, A. Clarke, M. Levis, S. Rosenberg, G. Pruthi, T. Ernest Newland та ін.).

Порушення мовленнєвої діяльності ДІП мають системний характер. Їм притаманний недорозвиток мовлення як цілісної функціональної системи, наявні порушення всіх його компонентів: фонетико-фонематичного, лексико-семантичного, логіко-граматичного, характерні порушення як імпресивного, так і експресивного, як усного, так і писемного мовлення. В обраній категорії дітей несформовані всі операції мовленнєвої діяльності: має місце слабкість мотивації, зниження потреби в мовленнєвому спілкуванні, грубо порушене програмування мовленнєвої діяльності, створення внутрішньої програми мовленнєвих дій, її реалізація та контроль за мовленням; порівняння отриманого результату з попереднім задумом, його відповідність мотиву й меті мовленнєвої діяльності (А. Аксьонова, Л. Баряєва, Л. Вавіна, В. Воронкова, С. Геращенко, М. Гнєзділов, О. Граборов, І. Дмитрієва, Г. Дульнєв, І. Єременко, С. Конопляста, Н. Кравець, Р. Лалаєва, О. Мамічева, С. Миронова, М. Певзнер,

В. Петрова, О. Проскурняк, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тищенко, Т. Ульянова та ін.).

Дослідження щодо порушень мовленнєвої діяльності, напрямів корекційно-розвивальної роботи стосуються, переважно, ДПП дошкільного віку. Особливості порушень мовлення в старших за віком дітей і, відповідно, напрями, методи, прийоми і засоби його формування та/або корекції, сьогодні залишаються недостатньо вивченими. Зокрема це стосується дітей молодшого шкільного віку, оскільки в цьому віці саме ця категорія дітей має певний потенціал розвитку як пізнавальної, так і мовленнєвої діяльності.

В Україні, в системі спеціальної освіти ДПП відсутня загальноприйнята система формування та корекції мовленнєвої діяльності, яка будувалася б з урахуванням диференційованого впливу на всі її компоненти. До існуючих проблем додаються проблеми, пов'язані із запровадженням інклюзивної освіти, відповідно до вимог якої, діти з легким ступенем розумової відсталості інтегруються в загальноосвітній навчальний простір. Зазначені проблеми зумовлені великою кількістю чинників як професійно-педагогічного, так і програмно-методичного забезпечення.

Аналіз актуального стану спеціальної та інклюзивної освіти в Україні й передового практичного досвіду, опрацювання спеціальної науково-методичної літератури дозволяє виокремити такі актуальні питання з цієї проблеми:

- спостерігається стійка тенденція поширення нових варіантів поєднання порушень розвитку на тлі, або в сукупності з інтелектуальними порушеннями, що ускладнює здійснення корекційно-розвивальних впливів, вимагає модернізації існуючих, розробки нових психолого-педагогічних дій у процесі педагогічної взаємодії, загострює проблему вдосконалення навчально-корекційного процесу;
- інклюзивна освіта передбачає включення дітей із легким ступенем розумової відсталості в загальноосвітній навчальний простір, що вимагає створення відповідного освітнього середовища, його професійно-педагогічного, програмно-методичного забезпечення;

- нові вимоги до життєдіяльності сучасної дитини: поширення інформаційного простору, погіршення соціально-економічних умов життя на тлі підвищення вимог сучасного соціуму до дитини роблять ДПІ більш вразливими, вимагають від них мобілізації та підвищення рівня мовленнєво-комунікативної діяльності, що безпосередньо впливає на становлення комунікативно міжособистісних стосунків, які сприяють, а при недостатній їх сформованості – унеможливлюють інтеграцію такої дитини в соціум;
- порушення мовленнєвої діяльності різного ступеню тяжкості серед дітей як із легким, так і помірним ступенями розумової відсталості стають більш складними, неускладнені варіанти порушень як мовленнєвого, так і психічного дизонтогенезу зустрічаються все рідше;
- до сьогодні повною мірою не визначені рівні, критерії порушень мовлення в ДПІ з урахуванням ступеню тяжкості;
- відсутня диференціація якісно різних варіантів порушень мовленнєвої діяльності в обраній категорії дітей;
- загально прийняті логопедичні класифікації не висвітлюють усього спектру симптоматики, механізмів порушень мовлення, зумовлених інтелектуальними порушеннями, тим самим гальмуючи логокорекційний процес, створюючи термінологічні розбіжності й невідповідності;
- невизначений повною мірою зміст корекційно-розвивальної роботи щодо диференціальної діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності в контексті впливів на всі її рівні та компоненти з урахуванням взаємозв'язків із розвитком мисленнєвої діяльності, тяжкістю проявів інтелектуальних порушень;
- низький рівень навчально-методичного забезпечення навчально-корекційного процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності дітей із легким і помірним ступенями розумової відсталості молодшого шкільного віку як у спеціальних закладах загальної середньої освіти, так і в закладах інклюзивної освіти вимагає його вдосконалення.

Вищезазначене вказує на актуальність обраної теми дослідження **«Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану наукової лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка «Методологія та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (номер державної реєстрації – 0116U000895).

Тема дисертації затверджена вченою радою Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 13 від 22 червня 2015 р.) й узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 29 вересня 2015 р.).

**Мета дослідження** полягає в науковому обґрунтуванні та емпіричному дослідженні теоретико-методичних засад, розробці й експериментальній перевірці комплексної диференційованої системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Провести комплексний системний теоретико-методологічний, історичний та емпіричний аналіз проблеми в психолого-педагогічному напрямі; проаналізувати стан розробленості проблеми діагностики, формування й корекції мовленнєвої діяльності дітей із легким і помірним ступенями розумової відсталості в теорії та практиці спеціальної освіти.

2. Визначити та теоретично обґрунтувати стратегію й тактику, змістовну наповнюваність діагностико-диференційованої моделі вивчення актуального стану мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей; схарактеризувати показники порушень мовленнєвої діяльності.

3. Здійснити аналіз порушень мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості, визначити їх специфіку залежно від ступенів тяжкості в логопедичному та психолінгво-педагогічному напрямках.

4. Розробити, обґрунтувати та експериментально перевірити багатoproфільну комплексну диференційовану систему формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів урахуваючи вік, ступінь розумової відсталості, супутні порушення розвитку, терміни корекційно-розвивальної (логокорекційної) роботи.

5. Визначити та обґрунтувати організаційно-методичні та змістові рекомендації щодо міждисциплінарного супроводу молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього простору.

6. Визначити напрями підготовки та підвищення кваліфікації фахівців до роботи з формування та корекції мовленнєвої діяльності учнів із легким і помірним ступенями розумової відсталості.

**Об'єкт дослідження** – мовленнєва діяльність дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

**Предмет дослідження** – комплексна диференційована система діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності дітей із легким і помірним ступенями розумової відсталості молодшого шкільного віку.

**Методи дослідження:**

*теоретичні:* аналіз, систематизація, порівняння й узагальнення наукових даних у галузі медицини, логопедії, психокорекційної педагогіки, загальної та спеціальної психології, психолінгвістики та нейропсихології з проблеми наукового пошуку з метою визначення стану розробленості та перспективних напрямів її вирішення; аналіз навчальних програм та методичного забезпечення з метою визначення актуального стану, обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження, розробки комплексної диференційованої системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей;



*емпіричні:* клінічний аналіз (ретроспективне вивчення історій хвороб та анамнестичних даних), психолого-педагогічний аналіз (опрацювання карток логопедичного та психолого-педагогічного обстеження, педагогічної документації, спостереження) з метою виявлення особливостей перебігу мовленнєвого розвитку молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості; бесіда, анкетування, опитування вчителів-логопедів, психологів, дефектологів із метою визначення стану особистісної та професійної готовності до роботи з формування та корекції мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей; учителів початкових класів з метою виявлення рівня готовності до здійснення міжпредметних зв'язків у навчально-корекційному процесі, рівня професійної компетентності; констатувальний та формувальний експерименти для визначення механізмів і структури мовленнєвого дизонтогенезу, специфіки розвитку структурних компонентів мовленнєвої діяльності в аспекті функціональної системи мови й мовлення; обґрунтування та визначення ступенів системного недорозвитку мовлення, зумовленого інтелектуальними порушеннями, та перевірки ефективності механізмів реалізації комплексної диференційованої системи формування й корекції мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей;

*методи обробки даних:* методи математичної статистики із застосуванням  $\chi^2$  – однорідності Пірсона та F-критерію Фішера з метою визначення коректності використання диференційовано-діагностичної методики, оцінки динаміки формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості, достовірності отриманих даних в експериментальних і контрольних групах на формувальному етапі дослідження й ефективності навчально-експериментальної системи.

**Теоретико-методологічною основою дослідження є теорія розвитку людини та її вищих психічних функцій (Л. Виготський, О. М. Леонтьєв, О. Лурія та ін.); теорія функціональних систем (П. Анохін); положення про єдність психіки та діяльності (І. Бех, П. Гальперін, В. Давидов, Г. Костюк,**

С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.); теорія мовленнєвої діяльності (В. Бельтюков, І. Горєлов, М. Жинкін, О. Корнєв, О. Леонтьєв, Є. Соботович, Н. Швачкін та ін.); теорія про єдність законів психічного розвитку дитини з типовим та порушеним розвитком і специфічні закономірності порушеного розвитку (В. Бондар, Л. Виготський, Т. Власова, Р. Лалаєва, В. Лебединський, В. Лубовський, О. Лурія, Т. Сак, В. Синьов, Л. Фомічова, О. Хохліна, М. Шеремет, М. Ярмаченко); психолінгвістичний та системний підходи до аналізу мовленнєвого розвитку дитини в процесі онто- та дизонтогенезу (Т. Ахутіна, В. Бельтюков, С. Конопляста, О. Корнєв, Р. Левіна, В. Мартиненко, В. Орфінська, Н. Пахомова, Н. Савінова, Є. Соботович, В. Тарасун, С. Цейтлін, М. Шеремет та ін.); теорія функціональної системи мови та мовлення (О. Корнєв); типологія варіантів мовленнєвого розвитку (С. Конопляста); вчення про корекційну спрямованість навчання й виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку (Д. Азбукін, В. Баудіш, В. Бондар, Т. Власова, Л. Виготський, Т. Головіна, О. Граборов, І. Грошенков, І. Дмитрієва, Г. Дульнєв, І. Єременко, Х. Замський, Л. Занков, М. Іпполітова, Д. Ісаєв, А. Капустін, К. Лебединська, Р. Лалаєва, І. Левченко, В. Лубовський, О. Мастюкова, С. Миронова, М. Певзнер, В. Петрова, Б. Пінський, Є. Соботович, В. Синьов, Н. Стадненко, О. Стребелева, М. Супрун, В. Тарасун, Л. Фомічова, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін.).

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що *вперше*:

- комплексно досліджено проблему порушень мовленнєвої діяльності, зумовлених розумовою відсталістю легкого та помірного ступенів тяжкості на всіх її рівнях, за всіма показниками, що має суттєве значення для розв'язання фундаментальних педагогічних проблем як спеціальної, так і інклюзивної освіти;
- охарактеризовано зміст та критерії диференційованого оцінювання мовленнєвої діяльності при легкому та помірному ступенях розумової

відсталості, виділено та схарактеризовано її складові компоненти як у логопедичному, так і психолінгво-педагогічному напрямках;

- розроблено, обґрунтовано та апробовано діагностико-диференційовану модель медико-лого-психолінгво-педагогічного вивчення актуального стану мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей;

- виявлено особливості функціональної системи мови й мовлення крізь призму інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності, здійснено диференціацію рівнів розвитку її підсистем з урахуванням ступенів розумової відсталості;

- охарактеризовано рівні розвитку мовлення при системному недорозвитку мовлення, зумовленого інтелектуальними порушеннями;

- визначено напрями підвищення кваліфікаційного рівня фахівців до роботи з діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями;

***поглиблено та осучаснено:***

- поняття «порушення мовлення, зумовлені інтелектуальними порушеннями», «системні порушення мовлення», «системний недорозвиток мовлення»;

- механізми та структуру мовленнєвих порушень при інтелектуальних порушеннях з урахуванням чинників впливу (віку, ступеня тяжкості, супутніх порушень розвитку, терміну корекційно-розвивальної роботи);

- діагностико-диференційований напрям психолінгво-педагогічного вивчення мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості;

- відомості про психомоторний і мовленнєвий розвиток обраної категорії дітей;

- варіанти мовленнєвого дизонтогенезу при різних ступенях розумової відсталості;

- конкретизовано та уточнено зміст корекційно-розвивального процесу;

- обґрунтовано теоретико-методологічні засади комплексної диференційованої системи формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості на основі системного, індивідуально-диференційованого, мотиваційно-когнітивного, корекційно-розвивального, комунікативно-діяльнісного підходів;

***набуло подальшого розвитку:***

- наукові відомості щодо особливостей діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності при порушеннях психофізичного розвитку;
- упорядкування діагностичного інструментарію дослідження компонентів мовно-мовленнєвої системи в обраній категорії дітей;
- змістове та організаційно-методичне забезпечення міждисциплінарного супроводу молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього простору.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в удосконаленні процесу диференційованої діагностики мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості; розробці й обґрунтуванні показників порушень мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей; розробці комплексної диференційованої системи формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості, що впроваджена в роботу спеціальних закладів загальної середньої освіти України у вигляді: педагогічної технології, алгоритму її впровадження, Програми з розвитку мовлення дітей із легким і помірним ступенями розумової відсталості, організаційно-методичних рекомендацій щодо міждисциплінарного супроводу молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього простору, призначених для вчителів-логопедів, дефектологів та інших фахівців, які проводять роботу з розвитку мовлення обраної категорії дітей, батьків; програмно-методичного забезпечення підготовки студентів до відповідної професійно-педагогічної діяльності (навчальної програми

«Спеціальна методика розвитку мовлення», затвердженої на засіданні кафедри спеціальної та інклюзивної освіти СумДПУ імені А. С. Макаренка (протокол № 5 від 27 грудня 2018 р.).

Матеріали дослідження можуть використовуватись у системі вищої, спеціальної та інклюзивної освіти для створення й модернізації навчальних і методичних матеріалів з питань діагностики, формування й корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Одержані результати мають суттєве значення для забезпечення послідовності, наступності й перспективності між молодшим та середнім шкільним віком щодо мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.

**Упровадження в практику результатів дослідження** відбулося в навчально-виховний процес КЗ Спеціальний навчально-виховний комплекс І–ІІ ступенів № 2 Харківської обласної ради (довідка № 98 від 27.05.2016 р.), Миколаївська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 7 Донецької обласної ради (довідка № 130 від 11.05.2018 р.), Херсонська спеціальна загальноосвітня школа № 1 (довідка № 01-25/57 від 14.05.2018 р.), КЗ Сумської обласної ради – Улянівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат Білопільського району (довідка № 234 від 16.05.2018 р.), КУ Сумська спеціальна загальноосвітня школа І–ІІ ступенів (довідка № 138 від 25.05.2018 р.), КЗ Львівської обласної ради «Навчально-реабілітаційний центр І–ІІ ступенів» Святого Миколая (довідка № 98 від 22.05.2018 р.), Прилуцька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат І–ІІ ступенів (довідка № 128 від 24.05.2018 р.), КЗ Сумської обласної ради Глинська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат Роменського району (довідка № 159 від 04.06.2018 р.), Новопрязька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат (довідка № 321 від 14.06.2018 р.), Одеська спеціальна школа № 75 І–ІІ ступенів Одеської області (довідка № 299 від 25.06.2018 р.), КЗ Одеська

спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 34 I–II ступенів (довідка № 156 від 26.06.2018 р.).

**Особистий внесок здобувача** полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні, розробці та впровадженні діагностико-диференційованої моделі медико-лого-психолінгво-педагогічного вивчення актуального стану мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості [286]; узагальненні відомостей про мозкову організацію мовленнєвої функціональної системи, її розладах при різноманітних ураженнях головного мозку, можливостях компенсації та шляхах корекції мовленнєвих порушень (розділ II) [504]; визначенні інноваційних форм організації навчання української мови в спеціальних закладах загальної середньої освіти [49].

**Апробація результатів дослідження.** Теоретичні та експериментальні положення доповідалися й були схвалені на міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях і семінарах:

- *міжнародні*: II Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми логопедії» (Київ, 2014); Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Наукова дискусія: питання педагогіки, психології та методики початкового навчання» (Суми, 2014); Міжнародна онлайн-конференція «Соціалізація осіб з особливими потребами» (Україна, Суми – Німеччина, Гумбольдт, 2014); Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку в національному та світовому вимірі» (Суми, 2015); IX Міжнародна науково-практична конференція «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільськ, 2015); II Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (Суми, 2015); Международная научно-практическая конференция «Проблемы инклюзивного образования» (Єреван, Армения, 2015); Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та

світовому вимірі» (Суми, 2015); International scientific and practical conference «Perspective trends in scientific research – 2015» (Bratislava, Словацька республіка, 2015); III Международная научно-практическая конференция: «Современная Наука: Проблемы, Прогнозы и Решения» (Тбілісі, Грузія, 2015); Proceedings of the II-nd International Scientific and Practical Conference «The goals of the WorldScience 2016 (Dubai, UAE, 2016)»; X Міжнародна науково-практична конференція «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2016); Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії» (Вінниця, 2016); II Міжнародна науково-практична онлайн-конференція «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (Суми, 2016); II Міжнародна науково-практична конференція «Професійна культура фахівця: сутність, реалії, перспективи» (Суми, 2016); International scientific and practical conference «Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine»: Conference Proceedings (Sandomierz, Poland, 2017); II Міжнародна науково-практична конференція «Соціально-економічні та гуманітарні аспекти світових інноваційних трансформацій» (Київ-Суми, 2017); International scientific conference «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities» (Kaunas, Baltija, 2018); Conference Proceedings of the 7th International Scientific Conference Problems and Prospects of Territories' Socio-Economic Development (Opole, Poland, 2018); III Міжнародна науково-практична конференція «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (Суми, 2018); IV Міжнародна науково-практична конференція «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (Суми, 2018); IV Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки та психології «Педагог в інклюзивному просторі: траєкторія фахової самоактуалізації» (Переслав-Хмельницький, 2018); Second International Conference of European Academy of Science on the topic (Bonn, Germany, 2018);

- *всеукраїнські*: III Всеукраїнська заочна науково-практична конференція «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації» (Суми, 2014); Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади» (Суми, 2015); I З'їзд корекційних педагогів України «Актуальні питання соціалізації дітей з особливими освітніми потребами» (Дніпро, 2016); Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Самореалізація пізнавально-творчого і професійного потенціалу особистості в інноваційній освіті» (Суми, 2016); Всеукраїнська заочна науково-практична конференція «Спеціальна освіта: стан та перспективи» (Харків, 2017); Всеукраїнська науково-практична конференція «Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти» (Полтава, 2018);

- *семінари*: Обласний науково-практичний семінар «Активізація життя молодих людей з інвалідністю» (Суми, 2014); регіональний науково-практичний семінар «Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, корекційний і медичний аспекти» (Полтава, 2016), регіональний науково-практичний семінар «Новітні технології спеціальної педагогіки: проблеми, перспективи та шляхи запровадження» (Суми, 2017); науково-практичний семінар зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації «Психологічні аспекти корекційного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання» (Суми, 2017); регіональний науково-методичний семінар «Готовність педагогічних працівників загальноосвітнього закладу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії: питання теорії і практики» (Суми, 2018); II регіональний науково-методичний семінар «Новітні технології спеціальної педагогіки проблеми, перспективи та шляхи запровадження» (Суми, 2018); семінар керівників закладів дошкільної освіти «Роль керівника в організації роботи з дітьми з особливим освітніми потребами» (Суми, 2018).



Проміжні та остаточні результати дисертаційного дослідження доповідалися, обговорювалися та отримали схвалення на засіданнях кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, на звітних наукових конференціях викладачів Навчально-наукового інституту педагогіки і психології СумДПУ імені А. С. Макаренка (Суми, 2013–2018).

Матеріали дослідження апробовувалися на курсах підвищення кваліфікації корекційних педагогів в інституті післядипломної педагогічної освіти (Суми); у лекційних та практичних курсах для студентів СумДПУ імені А. С. Макаренка; на науково-практичних семінарах для педагогічних працівників, представників ПМПК, інклюзивно-ресурсних центрів (Суми, Сумська обл.).

**Кандидатська дисертація** «Корекція просодичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією засобами логопедичної ритміки» (спеціальність 13.00.03 – корекційна педагогіка) була захищена у 2012 році. Її матеріали в докторській дисертації не використовувалися.

**Публікації.** Основні наукові положення й результати дослідження опубліковано в 50 працях (47 – одноосібних): 2 монографіях (1 колективна, 1 одноосібна); 1 навчальному посібнику; 32 статтях у наукових журналах і збірниках наукових праць (8 – у зарубіжних виданнях, 24 – у вітчизняних фахових виданнях), 15 – у матеріалах наукових конференцій.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаних джерел (547 найменувань, із них 27 – іноземними мовами) і 9 додатків.

Загальний обсяг роботи становить 547 сторінок, із них основного тексту – 388 сторінок. Дисертація містить 34 таблиці та 45 рисунків.

## РОЗДІЛ 1

### НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

#### 1.1. Мовленнєва діяльність при типовому розвитку та інтелектуальних порушеннях

Постійність наукового інтересу до мовно-мовленнєвих систем, на думку Л. Виготського, спричинена тим, що саме їм належить центральна роль в опосередкуванні взаємодії людини з довкіллям [87].

Мовно-мовленнєва система була та є предметом аналізу низки суміжних дисциплін: психології, логопедії, нейролінгвістики, психолінгвістики й мовознавства. Досі залишаються відкритими питання щодо порозуміння з боку представників названих дисциплін стосовно певних і важливих проблем, пов'язаних із вивченням мовно-мовленнєвих явищ [6; 25; 101; 112].

Комплексний підхід до проблеми мовно-мовленнєвих процесів на сучасному рівні враховує складність зв'язків між двома словесними структурами: взаємообумовленістю та діалектичною поєднаністю мови й мовлення, з одного боку, та їх різними змістовими характеристиками та внутрішньою організацією, – з іншого [195].

На сьогодні гострою залишається проблема відмінності мовної та мовленнєвої систем унаслідок виникнення мозкових уражень, які призводять до певних ускладнень у оволодінні мовленнєвою діяльністю.

На думку науковців, «мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований процес, опосередкований мовленнєвою системою» [237, с. 343] та обумовлений ситуацією, процес прийняття й передачі повідомлень.

За визначенням О.О. Леонтьєва, «мовленнєва діяльність – це специфічне вживання мови для спілкування» [228, с. 287]. При цьому

науковець визначає мовленнєву діяльність як абстракцію та зауважує, що науковому аналізу підлягають тільки «форми окремих мовленнєвих дій» [228, с. 287].

У працях Л. Щерби зазначається, що мовленнєва діяльність обумовлюється «складним мовленнєвим механізмом людини, або психофізіологічною мовленнєвою організацією індивіда. Ця мовленнєва організація не дорівнює сумі мовленнєвого досвіду (говоріння та розуміння), а є його своєрідною переробкою» [370]. Зміст її, на думку науковця, розкрито через процеси говоріння та слухання-розуміння, що опосередковують перехід від системи мови до мовленнєвих текстів [513].

Як зазначає В. Белянін, на думку Л. Щерби, мовленнєва діяльність є соціальним продуктом і слугує індивідуальним проявом мовної системи (яка виникає з мовного матеріалу). Індивідуальна мовна система пов'язана з індивідуальною мовленнєвою системою (психофізіологічна мовленнєва організація). Тому уявлення окремих індивідуумів про мовну систему мають на собі відбиток особистісного мовленнєвого досвіду. Дослідник тим самим зробив «важливе з психологічної точки зору розмежування механізму (мовленнєвої організації людини)» [25, с. 8] та процесу (мовленнєвої діяльності), а також процесу (мовленнєвої діяльності) та продукту (мовленнєвого матеріалу) [25, с. 8].

У дослідженнях А. Арендарук наголошується, що «мовлення займає центральне місце в процесі психічного розвитку, розвиток мовлення внутрішньо пов'язаний із розвитком мислення й розвитком свідомості в цілому; мовлення має поліфункціональний характер: йому притаманні комунікативна функція, індикативна, інтелектуальна, сигніфікативна; всі ці функції внутрішньо пов'язані між собою; мовлення є поліморфною діяльністю, яка виступає то як голосна комунікативна, то як голосна, але така, що немає прямої комунікативної функції, то як мовлення внутрішнє. Ці форми можуть переходити одна в одну. Психолінгвістика визначає мовлення як діяльність, що включена в загальну систему людської діяльності.

Мовленнєва діяльність має психофізіологічну природу. Це робота людського організму й насамперед мозку, спрямована на використання засвоєної мови з метою комунікації. Мовлення ж є продуктом цієї діяльності. Достатній рівень розвитку мовлення дитини забезпечує не тільки її спілкування між людьми, а є основою її повноцінного психічного розвитку» [10, с. 3].

Грунтовні дослідження складників мовленнєвої діяльності, проведені Т. Скрипник, виявили, що робота щодо запобігання й корекції порушень, пов'язаних із мовленнєвою діяльністю, ведеться в кількох напрямках. Одним із напрямів є психолінгвістичний підхід, який спрямований на формування фонетичного, фонематичного, лексико-граматичного компонентів мовлення (Р. Левіна); розвиток імпресивного мовлення (Л. Єфіменкова) [412].

Є. Соботович, досліджуючи граматичну будову мовлення, опрацювала основні ланки мовленнєвої діяльності в дітей: системи мовних значень, гностико-праксічну організацію мовних знаків та оперування цими структурами в процесах породження й розуміння мови-мовлення. Суттєвим внеском у розвиток теорії мовленнєвої діяльності стали виявлені Є. Соботович (на основі авторської класифікації аномалій мовленнєвого розвитку) різні психологічні механізми мовленнєвих порушень [412, с. 23].

Інший напрям – нейро-психолінгвістичний підхід, якого дотримується В. Тарасун. У її дослідженнях розробка шляхів превентивно-корекційного навчання спирається на базальні мозкові утворення – симультанні та сукцесивні синтези. Проникнення в сутність проблематики відбувається на чинниковому рівні. Оскільки відомо, що сукцесивний синтез (стосовно мовленнєвої діяльності) є мотиваційною основою мовленнєвого акту (Л. Лурія, Л. Цветкова), а також підґрунтям програми послідовної діяльності, комбінуванням елементів у послідовний комплекс: складання внутрішньо-мовленнєвої схеми висловлювання, граматичного структурування речення. Симультанна синтетична структура відповідає за такі частини механізму породження мовлення, як вибір артикулеми та слова, знаходження повної форми слова, слуховий контроль, а також (на рівні розуміння тексту) за сприймання й

розуміння лексико-граматичної системи мовлення. Розвиток певної синтетичної структури мозку забезпечує формування здатності до інваріантних дій та операцій, спільних для різних видів діяльності [412, с. 23–24].

Оскільки основними завданнями логопедичної науки є: виявлення характерних порушень мовлення дитини та проведення аналізу структури і природи цих порушень; вивчення особливостей психічного розвитку дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку (ПМР); забезпечення корекційно-розвивальної спрямованості формування мовлення [445, с. 5].

До сьогодні, у різних галузях як вітчизняної, так і зарубіжної системи спеціальної освіти питанню вивчення порушень мовлення присвячені дослідження провідних науковців: при сенсорних порушеннях, а саме слухового аналізатору (Т. Зикова, В. Кондратенко, К. Коровін, С. Кульбіда, К. Луцько, О. Мартинчук, В. Назарина, О. Таранченко, Л. Тігранова, І. Тимошенко, Л. Фомічова, О. Черкасова, М. Шеремет, Ж. Шиф та ін.); при порушеннях зору – А. Арушанова, Ю. Бондаренко, Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, О. Жильцова, В. Кобильченко, Н. Крилова, Р. Левіна, Т. Пічугіна, Т. Свиридчук, Є. Синьова, С. Федоренко, В. Феоктістова та ін.; при порушеннях опорно-рухового апарату (ДЦП) – Л. Данілова, Е. Данілавічюте, М. Іпполітова, О. Мастюкова, С. Притиковська, О. Приходько, К. Семенова, І. Смирнова, В. Тищенко, Г. Хворова, О. Чеботарьова, А. Шевцов та ін.; при порушеннях поведінки та спілкування – у дітей із порушеннями аутистичного спектру (О. Аршатська, Н. Базима, В. Башина, В. Каган, С. Конопляста, І. Логвінова, О. Нікольська, В. Тарасун, В. Тищенко, Т. Скрипник, Г. Хворова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.); при затримці психічного розвитку – Н. Борякова, Т. Вісковатова, Н. Голуб, Т. Датешидзе, Т. Ілляшенко, Н. Королько, І. Мартиненко, І. Марченко, А. Обухівська, І. Омельченко, Т. Сак та ін.; при тяжких порушеннях мовлення – В. Галущенко, Н. Голуб, Е. Данілавічюте, Л. Журавльова, О. Качуровська, Ю. Коломієць, С. Конопляста, Н. Лопатинська, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Пахомова, Н. Савінова, А. Савицький,

Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, Т. Швалюк, М. Шеремет та ін.

У межах цього наукового дослідження доцільним, на нашу думку, буде визначити науково-теоретичні засади порушень мовленнєвої діяльності, зумовлених інтелектуальними порушеннями – розумовою відсталістю, з урахуванням сучасних поглядів з точки зору як логопедії, так і суміжних наук.

Значна кількість досліджень у галузі спеціальної освіти переважно визначали специфіку порушень різних сторін розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями (ДІП) – розумовою відсталістю різного ступеню тяжкості, наголошували на труднощах формування мовленнєвих умінь і навичок. Однак, комплексні дослідження мовленнєвої діяльності цієї категорії, аналогічно до дітей із ДЦП, як зазначає В. Тищенко, «з урахуванням психолінгвістичних механізмів порушень, стану сформованості різних форм, видів і компонентів мовленнєвої діяльності, взаємозв'язку та взаємообумовленостей порушень мовлення з порушеннями когнітивної сфери досить нечисленні» [452, с. 204].

Порушення мовленнєвої діяльності у ДІП характеризуються складністю патогенезу та симптоматики (Синьов В., 2007, 2010), оскільки можуть бути зумовлені як загальним психічним недорозвитком, так і іншими чинниками: зниженням слуху, порушеннями будови артикуляційного апарату та/або мовленнєвої моторики тощо.

На думку Г. Дульнєва, І. Єременка, Л. Занкова, Д. Ісаєва, О. Лурія, Р. Лалаєвої, М. Певзнер, В. Петрової, С. Рубінштейна, Н. Стадненко, В. Синьова, Г. Сухаревої, Т. Ульянової, М. Феофанова, О. Хохліної та ін., мовлення відіграє провідну роль у психічному розвитку учнів із інтелектуальними порушеннями, у розвитку їх мислення та психічної діяльності в цілому. Включення мовлення в пізнавальну діяльність перебудовує психічні процеси, мисленнєві операції, які розвиваються й удосконалюються по мірі оволодіння мовленням. Загальній характеристиці

ДП притаманні стійкі ознаки недорозвитку вербальних можливостей. Як зазначає В. Петрова, на цьому наголошують і зарубіжні дефектологи (Р. Азелінд (R. Aselind), Д. Бреді (D. Bredi), Н. Коннор (N. Connor), Б. Хермелін (B. Hermelin), С. Кьорк (S. Kirk), Х. Лілівейт (H. Lilliveyt), М. Рошка (M. Roshka), Р. Шифелба (R. Shifelba)).

У контексті проблеми психокорекційної педагогіки дослідники А. Аксьонова, Л. Баряєва, В. Воронкова, С. Геращенко, М. Гнєзділов, І. Дмитрієва, І. Єременко, С. Ільїна, Н. Кравець, В. Ліпакова, С. Миронова, Д. Орлова, В. Петрова, Г. Піонтківська, І. Позднякова, В. Синьов, З. Смирнова, Н. Сорокіна, Н. Тарасенко, Т. Ульянова та ін. зазначають, що мовленнєвий розвиток учнів спеціальних закладів загальної середньої освіти (СЗЗСО) – шкіл, шкіл-інтернатів для дітей із інтелектуальними порушеннями передбачає всебічний розвиток мовлення: збагачення й активізацію словника (як активного, так і пасивного), удосконалення граматичної будови, розвиток морфологічної та синтаксичної складових і, як результат, – формування комунікативних умінь і навичок у різних формах зв'язного мовлення: як усного, так і писемного.

Пошук ефективних шляхів формування й корекції мовленнєвої діяльності ДП обумовив необхідність подальшого поглибленого вивчення її особливостей, які виявляються в обмеженості словника, домінуванні одних частин мови над іншими; неточному вживанні слів, труднощах їх актуалізації та вербалізації (С. Геращенко, І. Дмитрієва, А. Єгорова, В. Ліпакова, Л. Руденко, О. Разуван, З. Смирнова, М. Соловйова, Д. Шульженко та ін.). Поширеними є труднощі засвоєння синтаксичних норм під час вживання словосполучень, оволодіння простими та складними реченнями (А. Аксьонова, Л. Вавіна, К. Омірбекова, Г. Савельєва, О. Федченко, Т. Чебикіна та ін.). Одночасно спостерігаються своєрідні порушення змісту й мовного оформлення діалогічного та монологічного мовлення (К. Бектаєва, Л. Вавіна, В. Вороб'їлова, О. Гордієнко, К. Казанцева, С. Комарова, Ю. Круглова, Р. Лалаєва, Л. Логвінова, Р. Луцкіна, В. Петрова, І. Позднякова, М. Шишкова та ін.).

Процес розвитку мовлення ДПІ як дошкільного, так і молодшого шкільного віку характеризується порушенням глибинного та поверхневого синтаксування (О. Гордієнко, О. Гопіченко, І. Дмитрієва, Г. Каше, І. Корнєв, М. Савченко, Є. Соботович, Р. Лалаєва, В. Тищенко та ін.).

Аналізуючи стан дослідження цієї проблеми, ми звернули увагу на дещо однобічні погляди на структуру ПМД у ДПІ. Найбільшу увагу науковців привертало порушення, що проявляється в зовнішніх (поверхневих) пластах: це порушення звуковимови, окремі недоліки словника чи аграматизми (А. Єгорова, Г. Каше, Р. Лалаєва, Р. Левіна, В. Ліпакова, Д. Орлова, М. Савченко, В. Тищенко, Р. Юрова та ін.). При цьому, як засвідчили наші наукові розвідки, «в науковій літературі сформувалися певні сталі уявлення щодо аналізу порушень мовлення дітей цієї категорії, які містять, на нашу думку, певні протиріччя» [53, с. 22].

З огляду на тісний взаємозв'язок мови й мислення та разом із тим самостійність мовленнєвої функції, дослідження особливостей формування мовленнєвої діяльності та виявлення специфічних відхилень у її розвитку, що відбивають характер основного порушення, можуть надати додаткові відомості щодо диференціальної діагностики психічного розвитку дитини [185].

Одним із найбільш значущих аспектів вивчення ПМР у ДПІ є системно-структурний підхід, який ураховує передусім «співвідношення порушень різних рівнів мовленнєвої системи, взаємозв'язок та обумовленість первинних» [62, с. 28] і вторинних відхилень у розвитку дитини й у структурі її порушення [234, с. 98].

Для дослідження мовлення ДПІ важливим є врахування рівнів процесу породження мовленнєвого висловлювання (мотиваційного, смислового, мовного, сенсомоторного) та взаємовідносин цих рівнів у структурі мовленнєвого порушення [387].

Тотожна симптоматика ПМР при порушеннях інтелекту може бути зумовлена порушеннями різних рівнів породження мовленнєвого



висловлювання. Одночасно, порушення одного з цих рівнів може вторинно порушувати функціонування інших рівнів і зумовлювати цілу групу різноманітних симптомів [185].

Насамперед, аналізуючи порушення мовлення при інтелектуальних порушеннях – розумовій відсталості, поширеним був підхід трактування їх у контексті загального недорозвитку мовлення (ЗНМ). Однак, необхідно зазначити, що за визначенням поняття «загальний недорозвиток мовлення – це різноманітні складні мовленнєві розлади, при яких порушене формування всіх компонентів мовленнєвої системи: звукової сторони (фонетики) та змістової сторони (лексики та граматики) за умови збереження слухової функції та інтелекту» [243, с. 365]. Ми поділяємо точку зору Р. Лалаєвої, В. Ліпакової про те, що ґрунтуючись на концепції Р. Левіної, враховуючи положення про первинні та вторинні порушення, про загальні та специфічні закономірності аномального розвитку, недоцільним є співвідношення рівнів загального недорозвитку мовлення в дітей без порушень і дітей із різним ступенем розумової відсталості. Очевидно, що порушення інтелекту накладають специфічний відбиток на характер і механізми порушень мовлення цієї категорії дітей [234, с. 99].

Як наслідок, у ДПП неформовані більшість операцій і рівнів породження мовленнєвого висловлювання (мотиваційний, смисловий, мовний, сенсомоторний), при цьому найбільше страждають високоорганізовані складні рівні (смисловий і мовний), які вимагають у процесі функціонування мовлення вищого ступеня сформованості операцій аналізу, синтезу, абстрагування й узагальнення [224; 417].

Також, визначаючи порушення пізнавальної та мовленнєвої діяльності ДПП, дослідники традиційно розглядають їх переважно як взаємообумовлені, не заглиблюючись у визначення взаємозв'язків і взаємовпливів між ними. Хоча відомо, що стан мовленнєвого розвитку може варіювати від наближеного до норми до порушеного залежно від ступеня розумової відсталості, при цьому

формування та/або «корекція мовленнєвої діяльності у відриві від когнітивної сфери дитини є малорезультативною» [452, с. 204].

Структура порушення мовленнєвої діяльності в ДІП є складною та неоднорідною. Це обумовлено тим, що ці порушення спричиняє цілий комплекс біологічних і соціальних чинників, що впливають на формування різних рівнів функціональної системи [195].

Оскільки прояви й механізми ПМД у ДІП є надзвичайно різноманітними та складними за своєю структурою й у кожному окремому випадку вони становлять комплекс різноманітних мовленнєвих порушень, у корекційно-розвивальній роботі варто враховувати як актуальні, так і потенційні інтелектуальні та, відповідно, мовленнєві можливості дитини (зони актуального й найближчого розвитку, за Л. Виготським). Тому під час аналізу ПМД необхідно звертати увагу не тільки на загальні, але й специфічні закономірності проявів, а також структуру мовленнєвого порушення [195].

Важливість і значущість виявлення структури порушення неодноразово підкреслював ще Л. Виготський, який вважав завданням дослідника не тільки визначення симптомів, їх перерахування та систематизацію, групування явищ за зовнішніми ознаками, але й виявлення закономірностей їх відносин, їх зв'язків і взаємозв'язків, визначення глибинних залежностей [89].

В. Ліпакова зазначає, що в ДІП порушена вся структура мовленнєвої діяльності: і процес засвоєння мовних значень, і процес сприймання й породження мовлення. При цьому необхідно зважувати, що засвоєння словника та граматичної будови мовлення «найбільш щільно пов'язане з динамікою розвитку інтелектуальних операцій дитини, з одного боку, а з іншого – найбільш повно відбиває особливості оволодіння нею мовленнєвою діяльністю в цілому» [234, с. 99–100].

Окреслені проблеми визначення порушень мовлення в ДІП створюють своєрідний гальмівний ефект на прикладний аспект корекційно-розвивальної роботи. Намагання вчителів-практиків використовувати традиційні

методики, що застосовуються в роботі при фонетико-фонематичному чи загальному недорозвитку мовлення, «досить часто є малоефективними, оскільки не досягають головної мети – корекції порушених механізмів, які спричиняють порушення мовлення» [43, с. 24], формування певного рівня мовленнєвої діяльності [185]. Не враховується й той факт, що при різних ступенях розумової відсталості причини порушень мовлення можуть бути різними, а отже шляхи для формування й корекції мовленнєвої діяльності мають бути диференційованими та визначатися не лише станом усного мовлення, але й ретельним аналізом сформованості всіх складових мовленнєвої діяльності дитини.

Відповідно до вищезазначеного виникає необхідність модифікації існуючих підходів до аналізу, діагностики, формування й корекції мовленнєвої діяльності в ДІП.

При інтелектуальних порушеннях порушені операції та рівні породження мовленнєвого висловлювання (смисловий, мовний, сенсомоторний), найбільш недорозвиненими є високоорганізовані, складні рівні (смисловий, мовний), які вимагають високого рівня сформованості розумових операцій мислення (Р. Лалаєва, М. Матвєєва, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тищенко, О. Хохліна та ін.).

Сучасний етап наукових досліджень ПМД у дітей із розумовою відсталістю різного ступеню тяжкості у вітчизняній і зарубіжній теорії та практиці логопедагогіки, психокорекційної педагогіки характеризується домінуванням психолого-педагогічного напрямку, у якому переважають пошуки технологій корекції та розвитку мовлення (І. Алієва, Н. Баль, Л. Баряєва, Г. Блеч, З. Будаєва, В. Вороб'їова, В. Воронкова, С. Геращенко, Н. Демченко, І. Дмитрієва, Л. Дмитрієва, А. Єгорова, А. Зікєєва, С. Ільїна, К. Казанцева, Г. Кузнєцова, Р. Лалаєва, В. Ліпакова, Л. Матвєєва, О. Нізевич, Л. Парамонова, Г. Піонтківська, І. Позднякова, В. Тищенко, Л. Ханзерук, О. Хохліна, Д. Шульженко та ін.).

Подані в першоджерелах відомості про порушення мовленнєвої діяльності, напрями корекційно-розвивальної роботи, стосуються, переважно, ДПП дошкільного віку. Особливості порушень мовлення в більш старших за віком дітей і, відповідно, напрями, методи, прийоми й засоби його формування та/або корекції, сьогодні залишаються недостатньо вивченими. Зокрема це стосується дітей молодшого шкільного віку: період від 6–7 до 10–11 років, оскільки в цьому віці саме ця категорія дітей має певний потенціал розвитку, як пізнавальної, так і мовленнєвої діяльності.

Саме в молодшому шкільному віці є можливість охопити весь контингент дітей із розумовою відсталістю легкого та помірного ступенів тяжкості, оскільки серед цих дітей зустрічаються діти, які не відвідували спеціальні заклади дошкільної освіти, і ці випадки не є поодинокими; є діти, які за вибором батьків відвідували заклади дошкільної освіти (ясла-садки), де в силу тих чи інших причин по-відношенню до них не використовувалися спеціальні прийоми корекційно-розвивальної роботи, які б ураховували структуру, зумовленість порушень мовлення інтелектуальними порушеннями.

Ураховуючи те, що синдетивним періодом розвитку мовлення є дошкільний вік, на нашу думку, потрібно враховувати те, що інертність психічних процесів, властива ДПП, розширює вікові межі цього періоду саме в цієї категорії дітей, чому також сприяє здійснення цілеспрямованих педагогічних впливів з метою формування та/або корекції мовленнєвої діяльності.

Разом із тим, на сучасному етапі розвитку вітчизняної спеціальної освіти – логопедагогіки та психокорекційної педагогіки (олігофренопедагогіки) існує лише дуже незначна кількість досліджень, що розкривають сучасне уявлення про характер порушень мовлення, особливості формування й корекції мовленнєвої діяльності при інтелектуальних порушеннях: формування лексичної сторони мовлення та комунікативних навичок дітей із розумовою відсталістю дошкільного віку

(Г. Блеч), формування граматичної сторони мовлення (Є. Соботович), формування інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності розумово відсталих дошкільників (В. Тищенко), профілактика та корекція фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення в розумово відсталих учнів (І. Алієва), розвиток діалогічного мовлення в розумово відсталих учнів (С. Геращенко), формування читацької діяльності розумово відсталих учнів (Н. Кравець), формування звукової структури слова (Є. Кузьмінська, С. Соботович, В. Тищенко), організаційні аспекти роботи логопеда з батьками цієї категорії дітей (С. Геращенко, І. Дмитрієва, С. Миронова, А. Тарасевич).

Низка зарубіжних досліджень, присвячених вивченню ПМД обраної категорії дітей висвітлюють поодинокі методики їх виправлення (Н. Баль, Л. Баряєва, З. Будаєва, О. Буцкова, А. Єгорова, В. Ковальчук, В. Коркіна, І. Корнєв, Р. Лалаєва, В. Ліпакова, І. Позднякова, О. Попова, О. Ремізова, Л. Смирнова та ін.).

Зважаючи на неоднорідність порушень мовлення, зумовлених інтелектуальними порушеннями (як за тяжкістю проявів, так і за причинами виникнення), ми пропонуємо комплексний підхід до їх аналізу, в основу якого були покладені дослідження Е. Данілавічюте, Є. Соботович, В. Тищенко щодо дітей із ДЦП [452, с. 203–207].

Трактування й визначення специфіки порушень мовлення в ДП містить такі напрями.

*Перший напрям.* Аналіз характеру та глибини інтелектуального порушення.

Відповідно до вище викладеного, «стан пізнавальної діяльності виявляє суттєвий вплив на формування мовлення дитини. З позиції психолінгвістики в дітей із когнітивними порушеннями якісно змінюється процес формування так званого інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності» [452, с. 205] (ІКМД) (за В. Тищенко, 1999), тобто тих дій і «операцій з мовними знаками, формування яких визначається рівнем розвитку когнітивної сфери. Порушення

інтелектуального компонента призводять до системного порушення загально-функціональних механізмів мовлення, що забезпечують формування лінгвістичного» [452, с. 205] й комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності, а отже проявляються як у процесі засвоєння мови, так і під час використання засвоєних мовленнєвих знань у комунікативних актах [458].

Важливість цього напрямку дослідження пов'язана з тим, що, визначивши рівень інтелектуального розвитку дитини, фахівець отримує необхідну інформацію щодо рівня актуального й найближчого її розвитку, а отже, може визначити складність використання мовного матеріалу на наступних етапах дослідження [452].

*Другий напрям.* Аналіз порушень мовленнєвої діяльності в ДПП.

#### 1. Визначення порушених механізмів мовленнєвої діяльності.

Зважаючи на «ієрархічність процесів формування, розуміння мовлення та основні складові мовленнєвої системи й завдання, які вони вирішують, базовою моделлю багатовимірною вивчення мовленнєвої діяльності при порушеннях інтелекту ми обрали сучасну «функціональну систему мови та мовлення», запропоновану О. Корнєвим» [187, с. 374]. Вищевикладений напрям роботи є своєрідним підґрунтям для правильного визначення порушень мовлення дитини за трьома підсистемами: семіотичною, програмуючою та інтерпретуючою мовленнєві акти та регуляційною. Однак, стан когнітивної сфери лише опосередковано вказує на можливі причини порушень у середині цих підсистем. Для точного їх визначення необхідно вивчити стан сформованості в дитини психолінгвістичних механізмів мовлення.

Як зазначає В. Тищенко, «у психолінгвістиці виділяють дві групи таких механізмів – специфічні мовленнєві та загальнофункціональні. Перша група механізмів тісно пов'язана з функціями мовних зон кори головного мозку, мозочка та підкіркових утворень. Вони забезпечують сенсорний і руховий компоненти сприймання й породження мовлення» [452, с. 205]. Їх порушення зумовлюють виникнення таких тяжких порушень мовленнєвого розвитку, як алалії, дизартрії [195].

Науковець обґрунтовує положення про те, що «загальнофункціональні механізми мовлення більшою мірою пов'язані зі станом пізнавальної діяльності дитини» [452, с. 205]. Вони, вочевидь, є порушеними в дітей, які мають інтелектуальні порушення. Тому мозаїчні порушення загальнофункціональних механізмів мовлення вимагають ретельної та диференційованої діагностики [195].

Поділяючи думку науковця, другим показником у ході аналізу порушень мовлення в ДПП є актуальним:

2. «Визначення стану сформованості компонентів мовленнєвої діяльності (лінгвістичного та комунікативного)» [452, с. 205].

Для виявлення глибини й характеру мовленнєвого порушення обов'язковою та необхідною умовою є визначення стану сформованості лінгвістичного й «комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності. При цьому слід ураховувати не лише зовнішні характеристики мовлення, але й мовні знання, уміння й навички, що зумовлюють породження та розуміння висловів: фонемні образи звуків, фонематичні уявлення, семантику мовних знаків, граматичні парадигми, продукативні моделі словозміни та словотвору, синтаксичні конструкти; трансформаційні, контрольні, прогностичні, аналітико-синтаксичні вміння й навички тощо» [452, с. 205].

3. «Визначення стану сформованості окремих складових мовленнєвої діяльності на операційному рівні.

Картина порушень мовлення при інтелектуальних порушеннях буде неповною, якщо не провести вивчення стану сформованості операційного рівня мовленнєвої діяльності, тобто тих вербальних дій і знакових операцій, що зумовлюють засвоєння та породження мовлення в різних його видах і на різних рівнях. Для цього необхідно чітко співвідносити дані, отримані на всіх попередніх етапах, з результатами стану сформованості зазначених дій та операцій. Ці дані дозволяють значно уточнити структуру мовленнєвого порушення, розкрити його глибинну психологічну природу та, що найбільш суттєво, його взаємозв'язок із порушеннями в інших сферах діяльності ДПП.

Ідеться про найбільш важливі операції та дії: мовний аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, перенос, генералізацію, ймовірне прогнозування, контроль, утримання складної структури виконуваних дій, симультанні та сукцесивні аналіз і синтез тощо» [452, с. 205].

Зазначені напрями дослідження мовленнєвої діяльності ДПП зможуть суттєво розширити й доповнити наукові уявлення про особливості розвитку мовлення обраної категорії дітей, нададуть змогу обґрунтувати нові підходи до їх трактування.



## **1.2. Ретроспектива вивчення порушень мовленнєвої діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями**

Становлення вчення про інтелектуальні порушення – психокорекційної педагогіки (олігофренопедагогіки), обумовило два напрями в розумінні характеру й сутності розумової відсталості: анатомо-фізіологічний і психолого-педагогічний.

У ході проведених наукових розвідок нами було з'ясовано, анатомо-фізіологічний напрям започаткував німецький психіатр Еміль Крепелін. Саме він увів термін «олігофренія» (слабоумство), поєднавши в цій групі стани, які мають патогенетичну основу – тотальну затримку психічного розвитку [44, с. 27].

Ще з початку XX ст. активно вивчалися медичні проблеми розумової відсталості (П. Ковалевський, І. Сікорський та ін.), дослідження в цьому важливому напрямі були продовжені медиками М. Перельмутером, А. Селецьким, О. Теплицькою, М. Рождественською та ін. [406, с. 8].

Бельгійський психіатр Жан Демор уперше здійснив спробу в етіології відмежувати біологічні й соціальні чинники слабоумства. Він започаткував розподіл на дві групи: медично- та педагогічно відсталих. Нами було з'ясовано, що до медично відсталих відніс тих, чиє відставання в розвитку пов'язане з патологічними чинниками, що мали місце в ембріональному періоді розвитку або ранньому дитинстві. До педагогічно – тих, хто в ранньому дитинстві не отримав необхідної уваги в сім'ї та школі [44, с. 27].

Психолого-педагогічний напрям започаткували французькі педагоги Жан Філіпп та лікар Поль Гонкур. Вивчаючи школярів із психічними аномаліями, вони дійшли висновку, що критерієм їх нетипового розвитку є нездатність навчатися звичайним шляхом [44, с. 27].

Уже в перших працях олігофренопедагогів XIX ст. є відомості про необхідність спеціально організованого навчання спілкуванню розумово відсталих дітей. У 1841 році у Франції під керівництвом лікаря-психіатра

Едуарда Сегена була відкрита клініка, в якій проводилася не тільки лікувальна, але й виховна робота. У своїй праці «Виховання, гігієна та моральне лікування розумово ненормальних дітей» йшлося про необхідність створення спеціальних закладів, у яких задоволення різноманітних потреб такої дитини залежало б від «третьої особи» [57, с. 80].

Е. Сеген вважав, що, на відміну від нормальних дітей, ДІП потребують спеціально організованого навчання спілкуванню. Його методика ґрунтувалася на створенні умов, за яких задоволення різноманітних потреб ДІП залежали від «третьої особи». Це сприяло вступу в контакт із використанням мовлення з метою пояснення того, чого бажає дитина: «Недостатньо, щоб дитина бажала, відчувала потребу, йшла відшукувати бажане, потрібно, щоб вона попросила дати їй те, чого вона бажає, мало того, вона повинна отримати це засобом спілкування» [310, с. 235].

Інший фахівець ХІХ ст. в галузі роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями – Жан Демор, як і Е. Сеген, вважав, що для ДІП необхідно «виховання в правилах спілкування». При цьому, наголошував Демор, діти вчать швидше висловлювати власні думки, активно користуватися діалогічним мовленням [310, с. 235].

На початку ХХ ст. лікарсько-педагогічна громадськість Росії та України не тільки пропонувала свої ідеї під час з'їздів і конференцій. Багато вчених проводили експериментальну роботу в галузі дитячої психології, психіатрії щодо проблем навчання й виховання дітей з інтелектуальними порушеннями [166].

У 1936 р. за ініціативою професора П. Бутковського, керівника кафедри психопатології Харківського університету, при Харківській психіатричній лікарні відкривається відділення для розумово відсталих дітей, яке отримало назву «Школа у воріт лікарні» [44, с. 27].

Тривалий час питання пріоритетного напрямку: лікувального або педагогічного в роботі з ДІП залишалося дискусійним. Кожен із фахівців

відстоював важливість своїх методів роботи, це обґрунтовувалося певними досягненнями в медичній галузі другої половині XIX ст. [44, с. 27].

У дослідженнях О. Казанцевої зазначається, що особливої гостроти ця проблема набула саме в цей період, оскільки, як правило, в спеціальних установах поруч з дітьми з легким і помірним перебували діти з важким і глибоким ступенями розумової відсталості. Лікарі й педагоги не могли отримати позитивних результатів без використання у своїй роботі тих чи інших методів. Такий стан зумовив виникнення диференціації форм інтелектуальних порушень: для дітей із легкою розумовою відсталістю почали відкриватися школи або класи, інші розумово відсталі направлялися в притулки та лікарні [44, с. 28; 166].

Серед російських педагогів-дефектологів помітно виділялася особистість К. Грачової (1902), яка присвятила своє життя роботі з цією категорією дітей. У травні 1898 року при притулку К. Грачовою була відкрита школа для розумово відсталих (слабоумних) дітей. Свій великий практичний досвід педагог узагальнила у праці «Виховання та навчання глибоко розумово відсталої дитини», яка є підсумком більше ніж 35-річної педагогічної практики [44, с. 28; 166].

Характеризуючи ДПІ за рівнем мовленнєвого розвитку, К. Грачова писала про те, що серед них зустрічаються діти з афазіями, заїкуваті, недорікуваті, гугняві. При цьому наголошувала, що імбецили легше за всіх засвоюють іменники, хоча й не можуть змінювати їх. Більшість дітей із важкістю засвоюють дієслова, але зовсім не вживають числівників і займенників [44, с. 28; 166].

Уперше в книзі К. Грачової зустрічаються рекомендації щодо логокорекційної роботи з глибоко розумово відсталими дітьми. На думку автора, заняття з розвитку мовлення з цими дітьми повинні проводити мовники, оскільки галузь ця «вузькоспеціальна» [166]. Вправи з розвитку мовлення необхідно будувати таким чином, щоб вони сприяли вивченню слів, що позначають той чи інший предмет, а також запам'ятовуванню фраз,

що висловлюють побажання або прохання. Педагог приділяла увагу учням із відсутнім мовленням, вважала, що не треба мовчати в їх присутності. Звернене до них мовлення повинно бути простим і правильним, звучати постійно, спонукаючи дітей прислуховуватись і поступово розуміти сприйняте [44, с. 28]. Важливе значення надавалося читанню вголос: читання та переказ казок, на думку педагога, позитивно впливало на образне сприймання та пам'ять дітей [166, с. 33].

У дослідженнях М. Супруна описується «унікальність багаторічного педагогічного експерименту В. Кащенко зі створення науково обґрунтованих педагогічних умов для виховання розумово відсталих дітей» [439, с. 63]. До переліку навчальних дисциплін, що вивчались у молодших групах (як за віком, так і здатністю до засвоєння навчального матеріалу) належали і вправи з розвитку усного мовлення (розмовна гра), елементарне пояснювальне читання, вправи для розвитку писемного мовлення [439, с. 63].

Результати досліджень науковця доводять, що дидактичний аспект діяльності більшості допоміжних шкіл початку ХХ ст. характеризувався тим, що навчання здійснювалося згідно з програмою масової школи, адаптованої до умов спеціального навчання. Окрім того, окремі навчальні дисципліни, вивчення яких не передбачалось у загальноосвітній школі, були представлені в навчальному плані допоміжної школи. Це, насамперед, виправлення порушень мовлення [439, с. 65].

Як наголошує науковець, констатує в учнів значні розлади мовлення як вродженого, так і набутого характеру, керівництво допоміжних шкіл стало практикувати залучення відповідних фахівців. З цією метою у позанавчальний час, згідно з розкладом занять, спеціальні групи дітей із порушеннями мовлення займалися із цими педагогами. При цьому перевага надавалась індивідуальним методам, що є цілком природним для логопедичної роботи [439, с. 65].

Аналізуючи праці О. Б-вой, М. Супрун зазначає, що початок ХХ сторіччя для спеціальних закладів освіти характеризувався активним

пошуком нових форм проведення уроків. Важливого значення набувають уроки з виправлення мовлення, оскільки згідно з отриманими результатами, майже четверта частина дітей допоміжних шкіл мали порушення мовлення, що суттєво впливало на навчання їх писемному мовленню [439, с. 85].

На початку 1930-х р. Л. Занков розробив теоретичні основи спеціальної психології та провів різнопланове вивчення пам'яті ДПП. Науковець визначив та схаарактеризував загальний напрям, етапи розвитку пам'яті та умови, які цьому сприяють. Пізніше вчений здійснив дослідження мислення й мовлення цих дітей, а також провів лонгitudиальне дослідження (тривале онтогенетичне дослідження одних і тих самих індивідів – авт.) індивідуальних і типологічних особливостей учнів та гостро поставив питання про необхідність розробки проблем диференціальної діагностики [44, с. 28].

Інший учений-дефектолог, який приділив увагу мовленнєвому розвитку ДПП, – Г. Сухарева. На думку вченої, «у прямому зв'язку з недорозвитком вищих форм пізнавальної діяльності знаходиться недорозвиток мовлення, як одна з найбільш молодих і специфічних функцій людини. При цьому ступінь недорозвитку мовлення в дітей, які страждають на олігофренію, у більшості випадків відповідає важкості інтелектуального дефекту» [44, с. 28].

Даючи клінічний опис трьох ступенів розумової відсталості (ідіотія, імбецильність, дебільність), Г. Сухарева характеризувала їх мовлення так: «... дитина, яка страждає на олігофренію в ступені імбецильності, вчиться пов'язувати слово тільки з певним предметом та явищем і навіть з групою предметів за конкретним ситуаційним зв'язком, але слово не слугує їй (дитині) для більш складного узагальнення. Розвиток мовлення страждає не менш значно, ніж розуміння мовлення. Проходить тривалий період часу, протягом якого дитина починає розуміти звернене до неї мовлення, виконує доручення, але не розмовляє. Темп мовленнєвого розвитку гальмується слабкою активністю дитини, недостатнім інтересом до навколишнього та до спілкування з людьми. Запас слів зазвичай обмежений, при цьому пасивний

словник значно ширший, ніж активний, мовлення маловиразне, часто лаконічне, фрази спрощені, короткі, часто аграматичні. Особливо характерним є неправильне вживання слів за змістом. Ознаки недорозвитку мовлення спостерігаються і в дефектах вимови, і в порушеннях граматичної будови мовлення. У хворих на олігофренію спостерігаються і більш ізольовані вогнищеві розлади мовлення за типом моторної та сенсомоторної алалії, псевдобульбарної дизартрії» [44, с. 28].

Г. Сухарєва, вирішуючи завдання виявлення клінічних особливостей розумової відсталості, розробки критеріїв відмежування її подібних станів, зокрема, від слабо виражених відхилень інтелектуального розвитку при затримці психічного розвитку, тяжких порушеннях мовлення, локальній патології головного мозку, визначила основні клінічні прояви порушення. Саме в працях ученої були виділені дві групи: олігофренія з недорозвитком мовлення; атипова олігофренія, ускладнена мовленнєвими розладами [44, с. 28]. Ці групи залишаються актуальними і для досліджень сучасної логопедичної науки [441].

У ґрунтовних дослідженнях історії становлення й розвитку психокорекційної педагогіки (олігофренопедагогіки) кінця XIX – середини XX ст. М. Супруна зазначено, що суттєвого розвитку корекційне навчання учнів із інтелектуальними порушеннями набуло у першій половині XX ст. [439, с. 16].

Кінець 30-х років XX ст. характеризується розробкою навчальних програм і методичних рекомендацій для допоміжних шкіл, у яких, як зазначає автор, «педагог повинен виважено підходити до вибору текстів для читання та розповіді, також до власного мовлення, оскільки воно виступало зразком правильного мовлення для учнів. Для реалізації цих завдань передбачалася тісна співпраця між учителем і логопедом школи. Методичні рекомендації (настанови) до навчальних програм рекомендували вчителям і логопедам всіляко залучати до свого творчого арсеналу читання рукописних і друкованих видів текстів, що мали бути взятими з різних джерел, – це

підручники, художні твори, періодичні видання, власні тексти дітей. Домінуюча частина навчального часу мала бути відведена на читання вголос, що сприяло б більш ефективному проведенню корекційної роботи на уроках ..., а з часом дитина мала досягти і найвищої стадії цього процесу – самокорекції» [439, с. 233].

У дослідженнях М. Супруна період кінця 40–50-х рр. XX ст. характеризувався «пошуком шляхів розширення уявлень дітей про навколишній світ, розвитку писемного мовлення, розширенням навичок читання, формуванням уміння усно й письмово викласти власні думки, що стало на той час першочерговим завданням діяльності допоміжної школи. Практичне втілення цих ідей являла собою поступова реалізація в повсякденній педагогічній практиці чіткості в мовленні дітей. Для досягнення цієї мети М. Гнєзділов рекомендував педагогам насамперед постійно працювати над розширенням власної загальної та професійної лексики, а також постійно вдосконалювати культуру мовлення. Окрім того, всі без виключення педагоги повинні були узгоджувати питання, які всіляко розкривають сутність мовленнєвої культури з викладачами-філологами» [439, с. 256].

Відповідно до вище викладеного, у плані розвитку цих положень учителі й вихователі мали всіляко продумувати форми активного стимулювання мовленнєвої діяльності учня.

Згідно із викладеним вище, подолання порушень мовлення в ДПП тривалий час обмежувалися переважно артикуляційними тренувальними вправами. Таке обмеження пояснювалося розумінням мовленнєвих порушень передусім як артикуляційних. Поступово в дослідженнях відділу логопедії Науково-дослідного інституту дефектології (50-ті р. XX ст.) було доведено, що порушення вимови й письма в ДПП пов'язані з порушеннями їх пізнавальних процесів, спрямованих на оволодіння звуковим складом мовлення. Відповідно до результатів цих досліджень, стійкість порушень вимови в ДПП зумовлювалися не мовленнєво-руховими ускладненнями, як це

стверджувалося раніше, а значно уповільненим введенням у мовлення правильно артикульованих звуків [406, с. 239–241]. Було також з'ясовано, що недостатньо інтенсивне введення звуків у мовлення обумовлене інертністю протікання пізнавальних процесів звукового аналізу (Р. Левіна, С. Ляпідевський, Г. Каше).

З'ясована своєрідність недоліків вимови й письма дозволила обґрунтувати принципи підходу до подолання цих порушень у ДІП як дошкільного, так і шкільного віку.

М. Хватцев характеризував мовлення ДІП у вищому ступені недорікуватим (від 60 % до 90 % у молодшому віці), заїкуватим (до 10 %) та аграматичним. Особливо типовим для цієї групи дітей, на думку автора, є пропуски звуків і складів, а також недоговорювання слів [44, с. 29].

У спеціальній системі, розробленій Г. Каше наприкінці 60-х р. ХХ ст. для першого класу допоміжної школи, на перше місце, не зменшуючи значення артикуляційних вправ, пропонується виховання в учнів уміння спостерігати за мовленням, визначати подібність і відмінність між звуками, розвиток чіткого звукового аналізу [44, с. 29].

З функціонуванням спеціальних закладів загальної середньої освіти розпочинаються дослідження особливостей мовленнєвого розвитку в ДІП шкільного віку, переважно першого – другого класів.

Особливості порушень мовлення в більш старших школярів тривалий час залишалися без достатньої уваги [44, с. 29]. Наголошувалося лише на тому, що в деяких, особливо важких випадках порушення мовлення залишаються невиправленими до старших класів, а під час письма більшості учнів з інтелектуальними порушеннями притаманна велика кількість дисграфічних помилок [149].

У дослідженнях Д. Орлової (1967 р.) вперше визначений стан вимови й письма в учнів 1–7-х класів допоміжної школи [319].

Поступово проблема мовлення й мовленнєвої діяльності ДІП набуває актуальності, їй присвячуються численні дослідження, у яких вказується на



різноманітність порушень сформованості всіх сторін, форм, видів та основних функцій (М. Гнєзділов, Л. Занков, Р. Лалаєва, В. Лубовський, С. Ляпідевський, М. Певзнер, В. Петрова, М. Савченко, Є. Соботович, М. Хватцев). Визначені порушення не лише негативно впливають на стан сформованості усної форми мовленнєвої діяльності дітей цієї категорії, але й призводять до різних ускладнень під час оволодіння ними письмом і читанням.

Психолого-педагогічні особливості ДПП вивчалися протягом тривалого часу науковцями, теоретиками. Вирішити питання, що мали нагальну теоретичну та практичну значущість для диференційованого навчання учнів допоміжної школи, зміг уже в 70-х роках ХХ ст. колектив українських учених на чолі з професором Іваном Гавриловичем Єременком [439, с. 121].

Щодо специфіки мовленнєвого розвитку ДПП В. Лубовським (1989) було досліджено особливості регуляційної функції мовлення. Автор експериментально виявив грубі порушення всіх проявів словесної регуляції дошкільників з інтелектуальними порушеннями та дійшов висновків, що в цієї категорії дітей сформовані лише спонукальна або пускова функції слова: воно виступає тільки як сигнал до дії. Мовлення в цьому випадку тривало не опосередковує природного наслідування, що викликає суттєве відставання у формуванні поведінки не тільки на основі імітації в чистому вигляді, але й шляхом мовленнєвого впливу. В. Лубовський припустив у якості основних чинників порушення цього процесу органічну й функціональну недостатність рухового аналізатора, самої словесної системи та дословесних рівнів регуляції дії [44, с. 29].

Провідні вчені-логопеди підкреслюють, що одним із пріоритетних завдань логокорекційної роботи з ДПП є всебічний розвиток у них пізнавальної діяльності в тісному зв'язку з розвитком усного мовлення, оскільки типова для цих дітей тотальна затримка мовленнєвого розвитку й патологічний стан усіх його сторін обмежують спілкування дітей з оточуючими, значно затримують появу пізнавального інтересу, позбавляють можливості набувати відомості, опосередковані словом. Порушення вимови, як правило, пов'язані з важкою

органічною патологією головного мозку та важко корегуються, тому основна увага в роботі з формування мовлення повинна приділятися розвитку мовленнєвої комунікації (Л. Лалаєва, Є. Соботович, Г. Сухарєва, В. Тищенко, Р. Шуйфер та ін.) [215; 418; 441; 456; 551].

На час вступу до школи, без спеціальної роботи в дошкільному віці, у ДПП не формується належна мовленнєва готовність до навчання, до вивчення мови взагалі.

Порушення мовлення в ДПП різноманітні й залежать від ступеня розумової відсталості, наявності локальної патології рухомовленнєвої та слухомовленнєвої систем, від низки типологічних особливостей цих дітей.

Підсумовуючи вище викладене, можемо зазначити, що в дослідженнях М. Супруна висвітлено історію розвитку теорії та практики освіти розумово відсталих дітей кінця XIX – першої половини XX ст. в Україні, яка ґрунтується на наукових пошуках В. Бондаря, Л. Одинченко та ін. і має такі основні періоди розвитку:

- перший період (кінець XIX ст. – 1926 р.) – становлення загальних основ теорії та практики корекційного навчання обраної категорії дітей;
- другий період (1927 – 1936 рр. XX ст.) – формування нових тенденцій у теорії та практиці корекційного навчання зазначеної категорії учнів;
- третій період (1937 – початок 50-х рр. XX ст.) – розвиток вітчизняної олігофренопедагогіки на основі перегляду попередніх концепцій розвитку корекційного навчання й утвердження його нової методології [439, с. 44].

У результаті ретроспективного аналізу опрацьованого матеріалу нами були визначені такі особливості становлення вчення про порушення мовлення в ДПП – розумовою відсталістю різного ступеню тяжкості, теоретико-методологічних засад роботи з розвитку та виправлення порушень мовлення обраної категорії дітей:

- кінець XIX ст. – перші відомості про необхідність спеціально організованого навчання спілкуванню дітей із розумовою відсталістю різного ступеню тяжкості: характеристика мовленнєвої діяльності дітей, перші

рекомендації щодо розвитку, виправлення порушень мовлення (К. Грачова); введення обов'язкових вправ з розвитку усного й писемного мовлення, пояснювальне читання (В. Кащенко);

- початок ХХ ст. – у навчальні плани допоміжних шкіл включено спеціальні навчальні дисципліни з виправлення мовлення із залученням відповідних фахівців; активний пошук нових форм проведення відповідних уроків;

- 30-ті роки ХХ ст. – проблема диференціальної діагностики порушень пізнавального та мовленнєвого розвитку (Л. Занков); розробка критеріїв відмежування розумової відсталості від подібних станів, виділення 2-х груп розумової відсталості за рівнем проявів порушень мовлення (Г. Сухарєва); кінець 30-х років – розробка навчальних програм та методичних рекомендацій для допоміжних шкіл, підвищення уваги до спеціальної методики розвитку мовлення.

У 1931 р. Народний комісаріат освіти видає наказ про введення загального обов'язкового початкового навчання «фізично дефективних», розумово відсталих, які страждають порушеннями мовлення (логопатів) дітей і підлітків. Цей наказ – основний по лінії організації спеціальної допомоги. Намітилися тенденції до спільної роботи лікарів, педагогів і психологів. Організовано установи і в освіті, і в охороні здоров'я. Збільшується кількість логопедичних кабінетів у дитячих поліклініках. Висунуто профілактичний напрям логопедичної роботи [350].

- кінець 40–50-х рр. ХХ ст. – удосконалення навчального процесу допоміжних шкіл, увага активному стимулюванню мовленнєвої діяльності учнів, вдосконалення культури мовлення педагогів (М. Гнезділов); дослідження порушень вимови й письма в розумово відсталих дітей легкого та помірного ступенів тяжкості, їх зв'язок із пізнавальними процесами: інертністю їх протікання (дослідження Науково-дослідного інституту дефектології).

У 40-ві роки XX ст. починають формуватися важливі принципи диференціальної діагностики: відмежування мовленнєвих від інших форм порушень мовлення (при порушеннях слуху, зору тощо). Період початку – 50-х рр. XX ст. припадає на III етап розвитку логопедії як самостійної педагогічної науки (за В. Селівьорстовим).

- 60-ті рр. XX ст. – дослідження специфіки проявів порушень мовлення в дітей із розумовою відсталістю різного ступеню тяжкості: прояви недорікуватості, звукоскладової сторони мовлення (М. Хватцев); розробка спеціальної системи корекції звуковимовної сторони мовлення (Г. Каше); дослідження вимови й письма в учнів 1–7 класів (Д. Орлова);

- 70-ті рр. XX ст. – розв’язання питання диференційованого навчання дітей із легким та помірним ступенями розумової відсталості (І. Єременко, Л. Вавіна, Г. Мерсіянова, В. Турчинська); впровадження психолого-педагогічної класифікації порушень мовлення й методики логокорекційної роботи з ДІП шкільного віку (Р. Левіна, М. Савченко та ін.);

- кінець 80-х – 90 рр. XX ст. – дослідження особливостей регуляційної функції мовлення при інтелектуальних порушеннях, специфіки мовленнєвого розвитку (В. Лубовський); експериментальні дослідження порушень мовлення в розумово відсталих дітей із легким і помірним ступенями (Р. Лалаєва, Л. Парамонова та ін.);

- кінець XX ст. і по-теперішній час – удосконалення навчально-корекційного процесу спеціальних закладів освіти для дітей із розумовою відсталістю різного ступеню тяжкості (В. Бондар, І. Дмитрієва, В. Липа, В. Синьов, С. Миронова та ін.); дослідження особливостей порушень мовленнєвого розвитку ДІП різного ступеню тяжкості, удосконалення науково-термінологічного апарату щодо визначення цих порушень, розробка та впровадження системи їх корекції в процесі логопедичної роботи (Н. Баль, Р. Лалаєва, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.).

### **1.3. Мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями як медико-психолого-педагогічна проблема**

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку являють собою надзвичайно складну в перебігу розвитку, механізмах, проявах порушення та проблематичну в пошуках психолого-педагогічних шляхів навчання, виховання й розвитку категорію дітей, яка має стійку тенденцію до збільшення (на тлі зниження показників народжуваності). Прогнози щодо зменшення кількості народження таких дітей, які спираються на оцінку багатьох негативних чинників, зокрема внутрішньо біологічних, екологічних і соціальних, за даними досліджень Міністерства охорони здоров'я України є вкрай несприятливими.

За Міжнародною класифікацією психічних і поведінкових розладів 10-го перегляду (1994), інтелектуальні порушення – розумова відсталість – це стан затриманого або неповного розвитку психіки, що характеризується порушеннями тих здібностей, які виявляються в період дозрівання й забезпечують загальний рівень інтелектуальності, тобто когнітивних, мовленнєвих, моторних і соціальних здібностей [406, с. 66–67].

Сьогодні точно визначити причини виникнення інтелектуальних порушень можна лише в 30 % осіб. Усі інші випадки розцінюють як недиференційовану форму [179, с. 24].

Як зазначає А. Колупаєва, пряма пропорційність спостерігається між діагностичними труднощами та проявами інтелектуального порушення. Спадкова природа патології спостерігається у 29 % осіб, генетична природа – у 19 % контингенту. Фактори зовнішнього середовища впливають на порушення в 9 % випадків, але в 42 % етіологія порушення зовсім не зрозуміла [179, с. 24].

Історія вивчення інтелектуальних порушень – розумової відсталості – свідчить, що величезна кількість синдромів і спадкових захворювань

підтверджують генетичну природу порушення. Цілком можливо, що в більшості недиференційованих випадків причиною є генетична спадковість.

Першою спробою диференціації розумової відсталості було відмежування Пінелем (1806 р.) чотирьох ступенів ідіотії [505]. У цій систематиці вперше була закладена диференціація на вроджену й набуту форми недоумства.

Ж. Ескіроль (1838 р.) став основоположником класифікації порушення за такою ознакою як час його виникнення [505].

П. Маліновський (1847 р.) досліджував вроджену й набуту форми розумової відсталості, детально описавши, при цьому, порушення та спотворення розвитку у хворих із вродженою патологією.

Розв'язання проблеми диференціації осіб із розумовою відсталістю за ступенем прояву порушення зумовлена необхідністю визначення їх здатності до навчання й адаптації.

Різноманітність симптоматики розумової відсталості зумовила появу класифікацій, створених на основі психологічних і клінічних ознак. Г. Грошин (1915 р.) наводить виділені в XIX ст. типи розумово відсталих осіб: апатичні, ажитовані, сенситивні, боязкі тощо. Природно, що ці характерологічні особливості не є істотними ознаками психічного порушення, за якими можна було б рекомендувати лікування, навчання й оцінювати прогноз подальшого розвитку особистості [505].

Поступово для класифікацій інтелектуальних порушень (розумової відсталості) починають використовувати характеристики особливостей особистісних якостей особистості.

Систематика за етіологічним принципом отримала розвиток у багатоступеневих етіопатогенетичних класифікаціях. Одна з перших патогенетичних етіологічних класифікацій належить Стронмайєру, що датується 1926 р. Автор виокремив дві основні групи психічної відсталості поділив на окремі форми залежно від різних критеріїв (особливостей розвитку, часу ураження, етіологічних чинників тощо) [136].

М. Гуревич у 1932 р. описав декілька форм психічного недорозвинення в аспекті розумової відсталості: 1) нез'ясованої етіології, 2) спричинене ендогенною потворністю, 3) екзогенними ураженнями, 4) ендокринними розладами. У середині цих форм автор робив подальшу градацію на підгрупи.

У працях С. Рабинович (1940), диференціація різних груп порушення, здійснювалася враховуючи не лише якість несприятливих чинників, але й час їх дії, а також ступінь ураження, специфіку протікання й інтенсивність захворювання, що спричинило порушення психічного розвитку [505].

Роботи цитогенетиків і насамперед К. Форд (С. Ford), які датуються 1959 р., відкрили шляхи для розуміння ролі хромосомних порушень в етіології розумової відсталості. Досягнення генетики знайшли відображення в одному з найбільш детально розроблених етіопатогенетичних угруповань – класифікації Дж. Джарвіса (G. Jarvis) (1959), ґрунтованої на тому, що розумова відсталість – це зупинка або затримка розумового розвитку, яка виникає в результаті спадкових причин, захворювань або інших ушкоджень до підліткового віку [16].

Усі стани диференціюються автором на дві групи: фізіологічну й патологічну розумову відсталість. Остання група, у свою чергу, поділяється на ендогенні й екзогенні форми. Позитивна сторона цієї систематики – науково обґрунтоване виділення більшості форм і їх детальна розробка, її недолік – непомірне розширення розумової відсталості за рахунок постпроцесуальних (шизофренічних) станів, органічної (енцефалітичної та епілептичної) деменції, прогресивних захворювань і «фізіологічної» форми [505].

Поступово число класифікацій розумової відсталості продовжує збільшуватися. За Гелоф (1963 р.), тільки в англomовних країнах є 23 різні угруповання синдромів. Так, наприклад, класифікація Американської Асоціації фахівців за психічною відсталістю складається зі шкал для оцінки інтелекту й поведінки. За допомогою інтелектуальної шкали виділяють декілька мір відсталості: прикордонно-легку, помірну, важку та глибоку, а за

допомогою поведінкової шкали оцінюють міру порушення так званої адаптивної поведінки [505].

Франкінштейн (1964 р.) на основі елементів психічного порушення (ригідності психіки, відволікаємості, автоматизму реакцій, повторюваності тощо) виділив чотири типи: агресивний, підозрілий, покірний і апатичний [505].

У класифікації Г. Сухаревої (1965 р.) ендогенна, ембріопатична й екзогенна розумова відсталість виділяються в окремі групи у зв'язку з концепцією автора про залежність характеру ураження від часу дії етіологічного чинника, його якості й важкості. У середині кожної групи проводиться диференціація за етіологією. Перша група обумовлена патологією генеративних клітин батьків; друга група пов'язана зі шкідливостями, що діяли впродовж внутрішньоутробного періоду (ембріо- і фетопатії); до третьої групи належать форми, які були обумовлені ушкодженням центральної нервової системи в перинатальному періоді або в перші три роки життя. У цій систематиці в деяких випадках ураховуються особливості психопатологічних картин. Чітке відмежування поняття «олігофренія» позбавляє цю класифікацію недоліків, властивих багатьом зарубіжним систематикам [505].

Відрізняється від інших систематика розумової відсталості, запропонована А. Хорусем (А. Chorus) у 1967 р., який поділив цю нозологію осіб на чотири групи залежно від типу дозрівання їх психіки. Автор вважав, що в одних психіка дозріває до 20 років, інші так і не досягають зрілості, треті є частково дефективними через свій низький вербальний інтелект, четверті стають відсталими через те, що розвиваються в умовах недостатньої стимуляції в ранньому дитинстві [505].

У новому визначенні Американської асоціації фахівців у галузі психічної відсталості (Lukasson, 1992) розумова відсталість тлумачиться як «значне обмеження справжнього функціонування» [545]. Вона розглядається як стан, при якому функціонування порушене специфічним чином. Розумова



відсталість проявляється труднощами в навчанні та здійсненні повсякденних життєвих навичок, а також труднощах реалізації основних здібностей особистості – концептуального, практичного та соціального інтелекту [411].

З метою соціального й педагогічного прогнозу осіб з інтелектуальними порушеннями також класифікували на основі їх здібностей до соціальної адаптації та/або навчання.

Так, в основу класифікації Дж. Лонга (J. Long, 1960 р.) та інших покладений рівень IQ, що визначає особливості пристосування розумово відсталих осіб до умов життя [505].

Відповідно до вимог навчально-виховної діяльності розроблені класифікації К. Інграма (C. Ingram, 1953) і Дж. Гондро (J. Gandraeu, 1966), в основу яких покладені показники інтелектуальної неповноцінності й міри соціальної пристосованості (за допомогою визначення IQ), що доповнюються дослідженнями придатності до навчання. Автори класифікацій виділяють, зокрема, дітей здатних до навчання в загальноосвітніх або допоміжних (спеціальних) школах [505].

Л. Каннер (L. Kanner) у 1949 р. класифікує осіб із розумовою відсталістю на три типи. Відповідно до цієї систематики визначаються тільки особи з ідіотією та імбецильністю, а дебільність уже знаходиться на межах норми й патології.

А. Басеманн (A. Busemann) у 1959 р. відмежовує дебільність від нормальної здатності до навчання в школі й розуміє під дебільністю «інтелектуальний розвиток значно нижче норми, який в основному шкільному віці (1–4 класи) проявляється як відставання під час виконання тестових завдань і загальним гальмуванням на два–три роки під час навчання» [505].

Психіатри й педагоги все частіше використовують усебічний підхід, визначаючи здатність до навчання за клінічними показниками, соціальним і емоційним розвитком, поведінкою в школі й суспільстві. Проте, вузькопрактичне призначення цих класифікацій, відсутність аналізу

структури інтелектуального порушення роблять їх недостатніми навіть для урахування можливостей загального розвитку, не кажучи про можливості планування та здійснення навчально-виховної роботи.

Інший критерій створення систематики розумової відсталості – особливості нейродинамічних зрушень як основа клінічних симптомів. Цей підхід припускає, що від характеру патофізіологічних механізмів залежать принципові відмінності одних клінічних форм недорозвинення від інших.

С. Мнухін (1948, 1961 рр.) першим започаткував для цього клініко-фізіологічний аналіз. Він виділив особливу групу нерівномірного психічного недорозвитку, до якої увійшли діти, не здатні до засвоєння шкільних знань, оволодіння навчальними навичками. Ним було сформульовано уявлення про астенічну, стенічну й атонічну форми олігофренії. Критеріями для цієї класифікації, окрім клінічних, стали конституційні особливості вищої нервової діяльності, на основі яких розвивається та або інша форма психічного недорозвитку [505].

Д. Ісаєв із співробітниками надали детальному клінічному, експериментально-психологічному, біохімічному й електроенцефалографічному аналізу вищеназвані форми психічного недорозвитку. Були виділені й детально вивчені клінічні варіанти всіх чотирьох форм, сформульовано уявлення про системне ураження ЦНС притаманне їм. Встановлена залежність між формами й недорозвитком певних структур мозку. В основу класифікації покладена кореляція клінічних і патофізіологічних відомостей [505].

М. Певзнер (1956–1959 рр.) поділила прояви розумової відсталості на п'ять форм, ґрунтуючись на особливостях їх нейродинаміки. Науковець вважала, що в одних осіб – є поширене порушення рухливості основних нервових процесів без розладу їх рівноваги, при цьому недорозвинення пізнавальної діяльності не супроводжується грубим ураженням якого-небудь з аналізаторів або розладом емоційно-вольової сфери. Основним же патогенетичним механізмом є дифузне поверхневе ураження кори.

В інших дітей – значно переважає гальмівний або збудливий процес чи вони одночасно ослаблені. У цих випадках недорозвинення пізнавальної діяльності обумовлене глибокими розладами кіркової нейродинаміки, що проявляється в порушеннях поведінки й різким зниженням працездатності. Пізніше М. Певзнер у 1967 р. обґрунтовувала форми розумової відсталості не лише з особливостями порушень нейродинаміки, але й із порушеннями деяких ділянок мозку (лобної, тім'яно-потиличної та слухомовленнєвої) [505].

Для розуміння походження розумової відсталості й систематизації її форм Г. Ушаков у 1973 р., пізніше В. Ковальов у 1979 р. вжили поняття «дизонтогенез». Були виділені два типи психічного дизонтогенезу: ретардація (стійкий психічний недорозвиток) і асинхронія (нерівномірний, дисгармонічний розвиток, при якому одні психічні прояви відстають, а інші випереджають віковий рівень розвитку) [505].

Подальший розвиток цих бачень був здійснений В. Лебединським у 1985 р., який запропонував такі варіанти дизонтогенезу розвитку: недорозвиток, затриманий розвиток, пошкоджений розвиток, дефіцитарний розвиток, викривлений розвиток, дисгармонійний розвиток. У цій систематиці розумова відсталість розглядається як типова модель недорозвитку. Клініко-психологічна структура дефекту при олігофренії, на його думку, обумовлена явищами безповоротного недорозвитку мозку в цілому з переважною незрілістю його кори [505].

Свій внесок у систематику розумової відсталості внесли психологи М. Семаго та Н. Семаго (2001 р.). Вони віднесли розумову відсталість до групи недостатнього розвитку (варіант тотального недорозвитку) в межах запропонованої ними типології розвитку.

На сучасному етапі розвитку психокорекційної педагогіки (олігофренопедагогіки) розрізняють такі види розумової відсталості: з IQ в 55–69 % – легка розумова відсталість, з IQ в 40–54 % – середня розумова відсталість, IQ в 25–39 % – розумова відсталість вираженого характеру,

глибока розумова відсталість характеризується рівнем IQ в 10–24 %. Домінуючою ознакою є загальний ступінь недорозвитку всіх форм діяльності психіки в складній формі.

За основу класифікації в цій моделі була покладена Міжнародна класифікація хвороб (МКХ-10) від 1992 року. Відповідно до міжнародної класифікації хвороб десятого перегляду (МКХ-10) [281] розумова відсталість належить до розділу психічних розладів і розладів поведінки та має такі позначення (табл. 1.1).

*Таблиця 1.1*

**Визначення інтелектуальних порушень (розумової відсталості)  
за МКХ-10**

F70	Розумова відсталість легкого ступеню	
F70.0		Із зазначенням про відсутність або слабку вираженість порушення поведінки
F70.1		Значне порушення поведінки, яке вимагає догляду й лікування
F70.8		Інші порушення поведінки
F70.9		Без зазначень про порушення поведінки
F71	Розумова відсталість помірна	
F71.0		Із зазначенням про відсутність або слабку вираженість порушення поведінки
F71.1		Значне порушення поведінки, яке вимагає догляду й лікування
F71.8		Інші порушення поведінки
F71.9		Без зазначень про порушення поведінки
F72	Розумова відсталість важка	
F72.0		Із зазначенням про відсутність або слабку вираженість порушення поведінки
F72.1		Значне порушення поведінки, яке вимагає догляду й лікування
F72.8		Інші порушення поведінки
F72.9		Без зазначень про порушення поведінки
F73	Розумова відсталість глибока	
F73.0		Із зазначенням про відсутність або слабку вираженість порушення поведінки
F73.1		Значне порушення поведінки, яке вимагає догляду й лікування
F73.8		Інші порушення поведінки
F73.9		Без зазначень про порушення поведінки
F78	Інші форми розумової відсталості	
F78.0		Із зазначенням про відсутність або слабку вираженість порушення поведінки

*Продовження таблиці 1.1*

F78.1	Значне порушення поведінки, яке вимагає догляду й лікування
F78.8	Інші порушення поведінки
F78.9	Без зазначень про порушення поведінки
F79	Розумова відсталість нез'ясованої генези
F79.0	Із зазначенням про відсутність або слабку вираженість порушення поведінки
F79.1	Значне порушення поведінки, яке вимагає догляду й лікування
F79.8	Інші порушення поведінки
F79.9	Без зазначень про порушення поведінки

Сьогодення спеціальної освіти продовжує вдосконалення науково-термінологічного апарату визначення типів порушень розвитку. На сучасному етапі розвитку нашої держави, її євроінтеграційного курсу, трансформації змісту освіти, створення новітнього освітнього простору – інклюзивної освіти термін «розумова відсталість» зазнав зміни. Відповідно до Закону України Про освіту (Відомості Верховної Ради (ВВР) 2017, № 38–39, ст. 380) Розділ I, ст. 1, п. 1 стає загально прийнятим поняття «особа з особливими освітніми потребами» (ООП) (особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту); відповідно ст. 20, п. 3 до осіб з особливими освітніми потребами відносяться особи з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку й сенсорними порушеннями [362]. Поступово, терміни «розумова відсталість», «розумово відсталі діти» вилучаються з термінологічного апарату й замінюється більш коректними визначеннями «інтелектуальні порушення», а по відношенню до осіб (дітей), які мають ці порушення, як у спеціальному, так і в інклюзивному освітньому просторі застосовують визначення «особи (діти) з інтелектуальними порушеннями».

Психологія ДПП – один із напрямів спеціальної психології, що вивчає динаміку пізнавальної діяльності й особистості дітей цієї категорії як дошкільного, так і шкільного віку.

У психологічному аспекті ДПІ називають таких дітей, у яких стійко порушена пізнавальна діяльність унаслідок органічного ураження головного мозку (спадкового або набутого) [380, с. 14].

На думку С. Рубінштейна, при інтелектуальних порушеннях має місце більш тяжке, тотальне органічне ураження головного мозку (спадкове або набуте), яке протягом життя компенсується частково або не компенсується зовсім. У процесі визначення на перший план виступає порушення (або тотально затриманий розвиток) саме пізнавальної діяльності. Важливо підкреслити, що визначення передбачає не короткочасну затримку темпу психічного розвитку, а досить тривале, стає його порушення [380].

Сьогодні, в межах спеціальної психології, а саме діагностичного керування визначення інтелектуальних порушень, поширеним є використання Діагностичного та статистичного керівництва з психічних розладів (DSM-5), відповідного до якого термін «інтелектуальна недостатність» замінює раніше вживаний «розумова відсталість» (за МКХ).

Відповідно до Діагностичного та статистичного керівництва з психічних розладів (DSM-5) інтелектуальна недостатність включає в себе порушення розумових здібностей, які впливають на адаптивне функціонування в трьох зонах або ділянках [543]: концептуальна (схематизація), складається з навичок оволодіння мовленням, читанням, письмом, математикою, аргументацією, ерудицією та пам'яттю; соціалізація, включає в себе навички емпатії, судження про відносини, спілкування, здатність дружити або підтримувати дружбу й подібні їм здібності; практична (реальність), стосується самоорганізації в питаннях піклування про себе, відповідальності щодо роботи, вміння розпоряджатися грошима, відновлювати свої сили, влаштовувати навчальні та трудові справи [466].

Відповідні до Діагностичного та статистичного керівництва з психічних розладів (DSM-5) визначено діагностичні критерії розвитку сфер життєдіяльності й інтелектуальних здібностей які подано в таблиці (таблиця 1.2).

Таблиця 1.2

**Діагностичні критерії розвитку сфер життєдіяльності й  
інтелектуальних здібностей**

<b>Діагностичні критерії розвитку сфер життєдіяльності й інтелектуальних здібностей</b>	<b>Легка розумова відсталість</b>	<b>Помірна розумова відсталість</b>
<p>Ступінь розвитку та навички оволодіння мовленням, читанням, письмом, математикою, аргументації, ерудиції та пам'яті. Здатність до навчання</p>	<p>Рівень когнітивних здібностей – 50–70.</p> <p>Фізикальне обстеження – часто без видимих вад розвитку та грубих неврологічних розладів. Мовлення розвивається із затримкою, але воно використовується в повсякденному житті. Основні труднощі в шкільній успішності, затримка в навчанні читання та письму. Мислення предметно-конкретне, підвищена імітативність. Абстрактне мислення недостатньо розвинене. Навчання за допоміжною програмою може бути успішним. Відповідає ступеню дебільності</p>	<p>Рівень когнітивних здібностей – 25–49. Фізикальне обстеження – можуть бути стигми дизонтогенеза, відставання у фізичному розвитку, аномальний розвиток нервової системи. Відставання в розвитку розуміння й використання мовлення, відсутність навичок самообслуговування й моторики, помітне з раннього віку. Мовлення слабо розвинене та складається з невеликих, однотипних фраз, типова недорікуватість. Мовленнєвий запас достатній для повідомлення про свої потреби. Фразове мовлення слабо розвинене. При недорозвитку мовлення може бути достатнім його розуміння при невербальному супроводі. Відсутність здатності до абстрактного мислення; невміння узагальнювати події, що відбуваються; конкретність мислення; великі труднощі під час утворення понять. Пам'ять, увага й воля недорозвинені, думки примітивні. У школі розвиваються тільки базисні навички при постійній спеціальній педагогічній увазі (спеціальне навчання). Шкільні досягнення мають значні обмеження, хоча деякі учні все-таки освоюють елементарні навички, необхідні для рахунку, також вони можуть навчитися читання та письму. Часто поєднується з неврологічною патологією. Відповідає імбецильності</p>
<p>Рівень розвитку здатності до соціалізації – навички емпатії, судження про відносини, спілкування, здатності</p>	<p>Можлива часткова компенсація завдяки соціальному оточенню. Емоційна та соціальна незрілість. Схильні до навіювань, податливі ситуації.</p>	<p>Рівень соціального функціонування обмежений межами сім'ї та спеціальної групи, але можуть бути й соціально мобільними, проявляти фізичну активність і мати ознаки соціального розвитку. Незважаючи на те, що їх фразове мовлення розвинене слабо, вони цілком можуть пояснюватися, висловлювати свої бажання.</p>

дружити й підтримувати дружбу та подібні до них здатності	Функціонування обмежене, але можливо в будь-якій суспільній групі. За умови гарної адаптації, ставши дорослим, може «розчинитися» в загальному потоці людей. Можуть мати свою сім'ю, жити звичайним життям. Але при цьому їм завжди буде необхідна допомога оточуючих у складних життєвих або економічних ситуаціях	Це проявляється в таких діях, як встановлення контактів, спілкування з оточуючими, розуміють тільки прості речення. Відсутність самостійного мислення призводить до того, що вони адаптуються до навколишнього світу тільки в добре знайомих, звичних умовах. Будь-яка зміна ситуації викликає в них замішання, тому їм потрібна постійна опіка. Схильні до навіювань, нерідко бувають дуже неохайні та страждають ненажерливістю. При мізерному словниковому запасі й неправильному чергуванні слів, їх можна зрозуміти, оскільки мовлення зв'язне. Їх запас відомостей обмежений. При певній наполегливості й терпінні, їм можна прищепити навички самообслуговування. Дуже прив'язані до близьких людей, чутливо реагують на похвалу або осуд
Рівень розвитку здатності до самоорганізації, в питаннях піклування про себе, відповідальності по роботі, вміння розпоряджатися грошима, відновлювати свої сили, влаштовувати навчальні та трудові відносини.		Значне відставання в розвитку навичок самообслуговування, і значна частина потребують опіки протягом усього свого життя. Наявність освітніх програм дозволяє до певної міри розвивати свій обмежений потенціал, вони набувають деякі базисні навички. До того ж, подібні програми повністю збалансовані та підходять саме для уповільненого характеру навчання, під час якого діти засвоюють матеріал невеликого обсягу. У старшому віці можуть виконувати просту практичну роботу, якщо дано правильно побудоване завдання. Потрібен постійний кваліфікований нагляд. Украй рідко, але можливо незалежне проживання

Критерій «А» стосується проблеми інтелектуального функціонування та вимірюється за допомогою IQ-тестів. Очікується, що в осіб з обмеженими інтелектуальними можливостями при оцінці IQ показники нижчі на два або більше стандартних відхилення, ніж середні значення в популяції.

Критерій «В» відноситься до недостатності адаптованого функціонування в трьох областях: концептуальній, соціальній і практичній.



Такий багаторівневий підхід забезпечує постановку діагнозу ґрунтуючись на широкій оцінці впливу порушень на функціонування [466].

Сучасні класифікаційні підходи до визначення інтелектуальних порушень – розумової відсталості різного ступеню тяжкості, покладено в основу вдосконалення й підвищення ефективності навчання, виховання й розвитку зазначеної категорії дітей, з метою підготовки їх до самостійного життя, можливості адаптації їх до вимог сучасного соціуму.

Проблема інтелектуальних порушень – розумової відсталості легкого та помірного ступенів тяжкості охоплює різні аспекти: медичні, психологічні, педагогічні, соціальні тощо. Усі вони міцно пов'язані та взаємообумовлені. У дослідженнях Д. Азбукіна, Л. Виготського, Д. Ісаєва, С. Миронової, С. Рубінштейна, В. Синьова, М. Певзнер, Ж. Шиф та ін. зазначається, що загальний психічний недорозвиток, притаманний цій категорії дітей, робить їх вразливими до вимог сьогодення.

Як доводять наші дослідження, профілактика розумової відсталості передбачає медичне, а також генетичне консультування пар під час планування народження дитини. Лікування розумової відсталості є складним комплексом медико-педагогічної та медикаментозної роботи з дитиною та безпосередньо з її батьками [57, с. 79].

Відповідно до вище викладеного, ДПІ являють собою надзвичайно складну в перебігу розвитку, механізмах, проявах порушення та проблематичну в пошуках психолого-педагогічних шляхів соціалізації категорію дітей: інтелектуальні порушення зумовлюють соціальну та психологічну напруженість, комунікативний дискомфорт, труднощі особистісної та соціальної адаптації [57, с. 77].

Під час вивчення питання актуального стану здійснення медико-психолого-педагогічного впливу на ДПІ МШВ було виявлено коло проблем, які потрібно враховувати під час роботи з такою дитиною; розв'язання та / або послаблення впливів яких, на нашу думку, сприятиме здійсненню

корекційно-розвивальних впливів, оскільки їх вирішення впливатиме на підвищення готовності цієї дитини до самостійного життя, а саме:

- медико-психологічні проблеми, пов'язані з незрілістю емоційно-вольової та потребово-мотиваційної сфери зумовлені інтелектуальними порушеннями; психосоматичними розладами різного походження, які можуть бути ускладнені генетичною спадковістю; гострим або хронічним стресом, обумовленим недостатньою захищеністю дитини від негативних психологічних впливів як у середині сім'ї, так і в оточенні (однолітків, які не мають порушення в розвитку, інших дорослих, які її не сприймають, іноді – педагогів тощо); несприятливим мікросоціальним середовищем у середині сім'ї (гіпо- або гіперопіка); перебуванням у сім'ї з низькою соціальною відповідальністю; накопиченням емоційної напруги;

- педагогічні проблеми, обумовлені певними прогалинами в системі освіти: відсутністю системи контролю, недосконалістю змісту роботи, в тому числі відсутністю стандартизованих вимог до мовленнєвого розвитку ДП МШВ.

Виокремленні проблеми не вичерпують усього спектру існуючих проблем ДП МШВ, але з огляду на тему дослідження, визначають пріоритетні напрями наукового пошуку, який ми пов'язуємо з осучасненням змісту корекційно-розвивальної роботи щодо формування й корекції мовленнєвої діяльності, що, на нашу думку, сприятиме підвищенню рівня готовності такої дитини до самостійного життя.

#### **1.4. Причинна обумовленість та механізми порушень мовленнєвої діяльності при інтелектуальних порушеннях**

Як зазначалося вище, мовлення відіграє винятково важливу роль у формуванні вищих психічних функцій. Психологічний детермінізм (закономірна й необхідна залежність психічних явищ від чинників, що їх

породжують) [270, с. 18] мовленнєвого розвитку виникає відповідно до загальної обумовленості психічних явищ і станів.

Дослідження низки вчених (Л. Виготський, І. Єременко, К. Лебединська, В. Лубовський, О. Лурія, М. Певзнер, С. Рубінштейн, В. Синьов, Г. Сухарева та ін.) дають підстави відносити до інтелектуальних порушень (розумової відсталості) тільки ті стани, під час яких спостерігається стійке, незворотне порушення переважно пізнавальної діяльності, зумовлене органічними ураженнями кори головного мозку. Саме ці ознаки (стійкість, незворотність порушення та його органічне походження) повинні насамперед ураховуватися під час діагностики інтелектуальних порушень – розумової відсталості [86; 138; 222; 248; 251; 332; 380; 406; 441].

Даючи визначення розумовій відсталості різного ступеню тяжкості Н. Демченко зазначає, що «це якісні зміни всієї психіки, всієї особистості в цілому, що є результатом впливу органічних уражень центральної нервової системи. Це така атипія розвитку, за якої страждають не тільки інтелект, але й емоції, воля, поведінка, фізичний розвиток» [121, с. 55]. Автор вказує, що це «збірна група різноманітних за етіологією, патогенезом та клінічними проявами непрогресивних патологічних станів, спільною ознакою яких є наявність вродженого або набутого в ранньому дитинстві (до 3-х років) загального психічного недорозвинення з переважною недостатністю інтелектуальних здібностей» [121, с. 55].

У дослідженнях канадських (J.P. Das., R.F. Jarman) та австралійських (J. Kirby) учених – фахівців у галузі інтелектуальних порушень і психології навчання зазначається, що провідним порушенням, яке характеризує порушення інтелекту, є дисфункція третього блоку (у межах схеми О. Лурія), що виявляється в труднощах ухвалення рішень і планування особистої діяльності, а також у слабкому контролі за діяльністю першого та другого блоків [195]. Наведені авторами результати експериментальної роботи свідчать про наявні розбіжності між стратегіями розв'язання проблем не стільки на рівні процесів кодування, за які відповідає другий блок, скільки на

рівні процесів, що реалізуються третім блоком, зокрема під час планування та контролю за кодуванням [529].

На думку вітчизняних науковців (В. Синьов, М. Матвєєва, О. Хохліна), до осіб з інтелектуальними порушеннями належать особи зі стійкими незворотними порушеннями переважно пізнавальної сфери, які виникають унаслідок органічних уражень головного мозку та мають дифузний характер [406, с. 9].

Причинна обумовленість («causation»), за визначенням науковців, – причинно-наслідковий зв'язок: одна або кілька подій, що зумовлюють виникнення за собою інших подій [258]. Причинна обумовленість зумовлена своєю спрямованістю від чинників до наслідків [446].

Сучасне трактування причинної обумовленості порушень мовленнєвої діяльності ґрунтується на таких положеннях:

1. Наявність спадкових чинників: у більшості випадків це тільки умова для розвитку порушення мовлення.
2. Наявність соціальних чинників (оточуюче середовище): несприятливе зовнішнє оточення, відсутність позитивних емоційних умов, обмеженість спілкування, психічні травми.
3. Наявність екзогенно-органічних чинників: несприятливі впливи на ЦНС дитини та її організм у цілому. Сукупність екзогенних чинників призводить до пренатальної патології [356].

Одним із суттєвих чинників, що впливають на формування мовлення, є особливості вищої нервової діяльності.

Основний контингент учнів спеціальних закладів загальної середньої освіти (СЗЗСО) для дітей з інтелектуальними порушеннями складають діти, які мають розумову відсталість легкого та помірного ступенів тяжкості. Вивчення вищої нервової діяльності ДПІ (Л. Виготський, Г. Дульнєв, Л. Занков, Х. Замський, М. Зеєман, М. Красногорський, О. Ковальова, В. Лубовський, О. Лурія, М. Матвєєва, М. Певзнер, В. Петрова, Б. Пінський, С. Рубінштейн, В. Синьов, Н. Стадненко, О. Хохліна, Ж. Шиф та ін.) виявило слабкість

замикальної функції кори головного мозку, слабкість процесів активного внутрішнього гальмування, інертність нервових процесів, порушення взаємодії першої та другої сигнальних систем. Названі особливості ВНД є найбільш значущими біологічними чинниками, які обумовлюють порушення оволодіння мовленнєвою функцією ДП (В. Петрова, С. Рубінштейн) [337; 380].

Як відомо, однією з необхідних умов нормального розвитку мовлення є достатній розвиток мовленнєвої моторики [87]. Розвиток моторики, у тому числі й мовленнєвої, у ДП характеризується своєрідністю (Н. Вайзман, Г. Дульнєв, Г. Каше, В. Лубовський, М. Певзнер, М. Савченко, Є. Соботович, Г. Сухарева, М. Хватцев, Г. Юрова та ін.). Зазначається, що особливості моторного розвитку ДП залежать від етіології та ступеня порушення інтелекту [217].

У літературі подана характеристика п'яти форм рухової недостатності, яка притаманна ДП: 1) моторна дебільність, яка виявляється в зміні м'язового тону, синкенізіях, незграбності рухів; 2) руховий інфантізм, під час якого спостерігається затримка моторного розвитку; 3) екстрапірамідна недостатність, яка характеризується слабкістю й обмеженістю міміки та жестів, автоматизованих рухів, їх ритму; 4) фронтальна недостатність, яка виявляється в труднощах формування складних рухових актів, у різноманітності рухів, їх нецілеспрямованості; 5) мозочкова недостатність, що виявляється в порушенні статичності, в гіпотонії м'язів, неточності рухів [217]. Одночасно, на думку В. Лубовського, у ДП страждає словесне опосередкування рухів [356].

Як зазначається в низці досліджень, в основі патогенезу загальних порушень мовлення та ручної моторики покладене зниження аналітико-синтетичної діяльності моторної функціональної системи, а також порушення цілісності й морфологічної зрілості тих мозкових структур, які визначають функціональну працездатність мозку [217].

Психологічні чинники, що обумовлюють особливості мовленнєвого розвитку та порушення мовлення в ДП, ґрунтовно вивчалися багатьма науковцями [214]. Серед цих чинників провідна роль належить

недорозвиненню пізнавальної діяльності: дифузне недорозвинення у філогенезі шарів кори великих півкуль головного мозку зумовлює порушення пізнавальної діяльності, особливості відчуттів, сприйняття, уявлень, мислення ДПП [234].

Основними особливостями психічного розвитку ДПП є недорозвинення вищих форм пізнавальної діяльності, конкретність і поверхневність мислення, порушення словесної регуляції поведінки, незрілість емоційно-вольової сфери, якісна своєрідність пам'яті, уваги (В. Бгажнокова, В. Бондар, Л. Виготський, Л. Занков, В. Лубовський, С. Миронова, В. Петрова, С. Рубінштейн, В. Синьов, В. Ушакова, О. Хохліна та ін.).

До соціальних чинників, що негативно впливають на мовленнєвий розвиток ДПП, необхідно віднести слабкість мовленнєвих контактів і недостатність стимуляції до мовленнєвого спілкування [389, с. 36].

Оскільки причинна обумовленість виникнення порушень інтелекту на сьогодні визначена й обґрунтована, ми вважаємо доцільним дослідити причинну обумовленість порушень мовлення в ДПП із визначення супутньої психосоматичної симптоматики розумової відсталості легкого й помірного ступенів тяжкості, яка, на нашу думку: по-перше, впливає на рівень мовленнєвого розвитку ДПП; по-друге, відповідним чином повинна бути врахована під час розробки диференційованої корекційно-розвивальної роботи; по-третє, впливатиме на її результативність.

У дослідженнях Г. Сухаревої, Р. Бєлова-Давид виділяють дві групи інтелектуальних порушень: 1) розумова відсталість із недорозвиненням мовлення; 2) атипічна розумова відсталість, ускладнена мовленнєвими розладами [442; 24].

У ДПП зустрічаються всі форми порушень мовлення, як і в дітей без інтелектуальних порушень (за клініко-педагогічною класифікацією). Домінуючим у структурі системного недорозвинення мовлення є семантичний дефект. Порушення мовлення в ДПП характеризуються стійкістю, вони з великими труднощами усуваються, зберігаючись до старших класів [211].

Особливості лексики й оперування нею в ДПП та порушення їх словесно-логічного мислення є не самостійними порушеннями, а є проявом загальних особливостей пізнавальної діяльності ДПП із порушеннями мовленнєвої діяльності [478].

Експериментальні дослідження мовлення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями засвідчили, що саме інтелект впливає на мовленнєвий розвиток дітей [457]. Аспекти їх негативного впливу визначені в дослідженнях Н. Демченко [121], Є. Соботович [417; 418]. До них належать:

1. Організація смислових операцій продукування мовленнєвих висловлювань. Мовленнєві висловлювання в ДПП характеризуються порушенням логіки викладу, відсутністю або спотворенням складних смислових відносин, наявністю великої кількості смислових проблем.

2. Рівні мовної семантики: наявність суттєвих труднощів оволодіння лексичними, деприваційними та граматичними знаннями.

3. Можливості засвоєння формально мовних засобів. Чим складніше мовне оформлення того чи іншого значення, тим складніше воно засвоюється ДПП [59, с. 46]. Велику складність для дітей цієї категорії становлять прийменниково-відмінкові конструкції.

4. Якість, точність, обсяг і швидкість обробки мовленнєвої інформації. Мовлення сприймається та відтворюється в стислі терміни. ДПП не володіє стратегією швидкого декодування та дешифрування «мовленнєвого повідомлення, що порушує розвиток імпресивного мовлення дитини й негативно впливає на формування її експресивного мовлення» [59, с. 47].

Відповідно до вищевикладеного, можна зробити такі висновки. Сьогодні є необхідним урахувати складний комплекс анатомо-фізіологічних, психолого-педагогічних і соціальних чинників як зовнішнього, так і внутрішнього впливів, «які визначають якісну своєрідність процесу мовленнєвого розвитку, велику поширеність і стійкість порушень мовлення в ДПП. Складність проблеми обумовлена тим, що названі групи чинників мають ознаки як провідних, так і взаємообумовлюючих. Незаперечним є той

факт, що специфіка порушень мовлення та причинна зумовленість їх виникнення в ДПП визначається особливостями вищої нервової діяльності та їх психічного розвитку» [64, с. 115]. Поширеність мовленнєвих порушень, відсутність відповідних діагностичних методик не дає змоги чіткого визначення причинної обумовленості виникнення ПМД у ДПП [217]. Але як на діагностичному, так і корекційно-розвивальному етапі роботи з обраною категорією дітей потрібно враховувати:

1. Психологічні чинники зумовленості ПМД у ДПП є домінуючими. Серед цих чинників провідна роль належить недорозвитку пізнавальної діяльності. Вищевикладені психічні особливості ДПП суттєво порушують процес оволодіння мовленнєвою діяльністю.

2. Соціальні чинники зумовленості ПМД – це сім'я, в якій виховується ДПП, її найближче оточення, однолітки та дорослі, з якими вона спілкується, поведінку яких вона наслідує. Причинну зумовленість ПМД соціальними чинниками ми вбачаємо в обмеженості комунікації, мовленнєвого спілкування, оскільки сьогодні незаперечним є факт поширеності інформаційно-комп'ютерних технологій, які замінюють «живе» спілкування дорослих і дітей, однолітків між собою. Сьогодні, інформаційно-комп'ютерний простір (поширеність гаджетів, соціальних інтернет-мереж) є тим гальмівним механізмом, який ще сильніше ускладнює процес опанування мовленням, усуває можливість мовленнєвого наслідування, вправлення в мовленнєвому спілкуванні обраної категорії дітей. У дошкільному віці він спричинює обмеженість мовленнєвого спілкування, як прикладу для наслідування, у молодшому шкільному – відсутності потреби в живому спілкуванні, яке дає можливість удосконаленню мовленнєвої діяльності, її подальшого розвитку в ДПП.

3. Педагогічні чинники, що обумовлюють ПМД у ДПП ми пов'язуємо зі створенням нового освітнього простору – інклюзивної освіти. Сьогодні в Україні недостатньо працює механізм гармонійного включення дитини з легким ступенем розумової відсталості в загальноосвітній навчальний



простір. Відсутність програмово-методичного забезпечення, низький рівень підготовленості відповідних фахівців до роботи з цією категорією дітей, неможливість здійснення індивідуально-диференційованого навчання в межах класно-урочної системи інклюзивних закладів освіти також, на нашу думку, мають свій негативний вплив на мовленнєву діяльність ДПП.

Система спеціальних закладів освіти, яка створювалася не одне десятиріччя має більші перспективи здійснення відповідних впливів на мовленнєву діяльність обраної категорії дітей. Її прогалини ми пов'язуємо з виникненням цілого симбіозу порушень мовлення на тлі розумової відсталості різного ступеню тяжкості та, у зв'язку з цим, пошуку нових підходів до здійснення відповідної корекційно-розвивальної роботи.

У зв'язку з виявленими негативними чинниками зумовленості ПМД у ДПП можемо стверджувати про необхідність здійснення всебічного впливу на мовленнєву діяльність, який включає: психологічний, соціальний, педагогічний і окремо – логопедичний напрями. Необхідність обґрунтування та впровадження яких ми пов'язуємо з подальшою перспективою дослідження, яку ми вбачаємо у визначенні рівнів і показників ПМД у ДПП молодшого шкільного віку за всіма компонентами мовно-мовленнєвої системи з урахуванням супутньої симптоматики.

Однією з найактуальніших проблем спеціальної освіти, що охоплює всі її напрями, є мовленнєвий розвиток дітей. Названа проблема як за нормального, так і порушеного розвитку є предметом дослідження низки вчених, але до сьогодні вона залишається недостатньо вивченою, особливо стосовно до механізмів сприймання й відтворення мовлення при порушеннях психофізичного розвитку [27, с. 25].

У межах цього дослідження доцільним і необхідним, на нашу думку, є визначення механізмів виникнення порушень мовлення в ДПП – розумовою відсталістю легкого та помірного ступенів тяжкості.

Психофізіологічні механізми мовленнєвої діяльності на етапі зовнішньої реалізації вивчались і аналізувалися видатними вченими

минулого: стосовно процесів утворення мовлення – П. Анохін, В. Бельтюков, М. Бернштейн, О. Гвоздєв, М. Жинкін, М. Кольцова, А. Салахова, Т. Ушакова; стосовно процесів сприймання мовлення – В. Бельтюков, В. Кожевніков, Л. Чистович [494].

На думку В. Бельтюкова, найбільш складним у плані вивчення механізму становлення мовлення залишається питання про взаємодію соціальних і біологічних чинників. При цьому соціальні чинники, як наголошує вчений, відіграють провідну роль [27, с. 25].

Дослідження механізму розвитку мовлення є детермінованим і до біологічних чинників, які утворюють собою своєрідну систему, що потрібно враховувати під час визначення педагогічних заходів за наявності порушень.

Під механізмами мовленнєвої діяльності в психології та психолінгвістиці розуміються складні психологічні утворення, що «постійно змінюються й у нормі постійно вдосконалюються» [140, с. 15], при цьому забезпечують засвоєння й використання мови.

Розрізняють два види механізмів мовленнєвої діяльності: загальнофункціональні (мислення, пам'ять, увага) і специфічні мовленнєві (аналітико-синтетична діяльність аналізаторів, симультанний і сукцесивний аналіз і синтез) [453].

Усі механізми представлені пізнавальними процесами, що дозволяє поставити питання про виділення в мовленнєвій діяльності окремих структурних елементів, формування яких визначається рівнем розвитку інтелекту дитини [453, с. 400].

Орієнтовно-дослідницька та виконавча фази мовленнєвої діяльності пов'язані із загально-функціональними механізмами, серед яких: випереджальне відображення; усвідомлення; оперативна й постійна пам'ять. На них ґрунтуються і специфічні механізми мови: механізм логіки думки й денотантної належності; механізм внутрішнього оформлення висловлювання (сукупність операцій відбору, порівняння, складання, комбінування, структурування тощо); механізм зовнішнього оформлення

висловлювання (фонації); механізм зворотного зв'язку з виділенням слухового контролю [157, с. 57–190].

У дослідженнях Л. Трофіменко, Н. Чередніченко щодо визначення й обґрунтування шляхів подолання ЗНМ у дітей дошкільного віку зазначається, що загально-функціональними механізмами називають психологічні механізми, що зумовлюють не тільки мовленнєві, але й інші види психічної діяльності людини. До них належать усі пізнавальні процеси (пам'ять, увага, мислення та його процеси тощо) [489, с. 134].

Автори наголошують, що серед зазначених пізнавальних процесів особливе місце займає мислення. Його роль у засвоєнні й використанні мовних знаків, особливо їхньої семантики, зумовлюється тим, що всі значення (починаючи з найпростішого), вимагають певного рівня узагальнень. Чим складніша семантика мовного знака, чим більше відтінків значення він має, тим більш абстрактним стає його лексичне значення, тим вищий рівень його узагальненості (О.О. Леонтьєв, Є. Соботович, О. Шахнарович та ін.) [489, с. 135].

Оволодіння мовною семантикою відбувається за участі таких розумових операцій, як аналіз, синтез, порівняння, утворення за аналогією, перенос, генералізація. Останню О. Шахнарович визначає як основний фактор засвоєння мови дитиною [489, с. 135].

Увага як загально-функціональний механізм мовленнєвої діяльності займає важливе місце як у процесах засвоєння мови, так і в діяльності її використання. Увага створює та підтримує необхідний рівень зосередженості та спрямованості свідомості, що забезпечує підвищення рівня інтелектуальної активності індивіда. У цьому значенні увага виступає як засіб протікання всіх пізнавальних процесів: пам'яті, мислення, сприймання і, завдяки цьому, сприяє розвитку й функціонуванню як мовленнєвої діяльності в цілому, так і окремих її складових (Л. Андрусишина, П. Гальперін та ін.) [489, с. 135].

Пам'ять як загально-функціональний механізм представлена в мовленнєвій діяльності двома видами: оперативною та довготривалою. Короткочасна (оперативна) пам'ять забезпечує утримання складної багатоопераційної структури мовних дій: їхніх алгоритмів, відношень між головними й залежними компонентами речення, смислової програми висловлювання тощо. Довготривала пам'ять забезпечує запам'ятовування, збереження та відтворення мовних знаків, їхніх значень, практичних правил їх сполучуваності в мові, що зумовлює використання названої психічної функції у структурі різних дій мовленнєвої діяльності (Л. Андрусишина, З. Істоміна, О.О. Леонтьєв, О. Лурія та ін.) [489, с. 135]. Специфічні мовленнєві механізми (аналітико-синтетична діяльність слухового й мовленнєво-рухового аналізаторів, симультанний та сукцесивний аналіз і синтез) забезпечують мовленнєво-сприймальну та мовленнєво-породжувальну ланки мовленнєвої діяльності [489, с. 135].

У широкому сенсі мовлення й мова є когнітивними функціями (про що зазначалося вище), отже, оволодіння мовленням повинне відповідати таким закономірностям, що й когнітивний розвиток (Солсо Р., 1996). Аналіз першоджерел, присвячених проблемі механізмів виникнення порушень мовлення, дозволяє стверджувати, що формування всіх основних рівнів мовної системи в тому чи іншому ступені знаходяться під впливом когнітивних чинників [456].

Під механізмом порушення мовлення розуміють характер відхилень у функціонуванні процесів і операцій, що обумовлює виникнення й розвиток порушень мовленнєвої діяльності [194].

Іншими словами, механізм порушення мовлення – це складний функціональний процес, у результаті якого виникло та розвинулося порушення мовленнєвої активності [194].

Ураховуючи складність структури порушення, зумовленого розумовою відсталістю різного ступеню тяжкості, механізми виникнення

порушень мовлення, на нашу думку, потрібно розглядати в сукупності з когнітивною сферою.

Як зазначає О. Корнєв, ураховуючи важливість когнітивних процесів для розвитку мовлення, І. Бейтс (Е. Bates, 1992, 1997) зауважує, що треба розрізняти специфічні й загальні для мовленнєвих і немовленнєвих актів когнітивні функції. Тому не завжди виходить визначити тісну кореляцію між розвитком тих чи інших форм пізнавальної діяльності з формуванням мовних здібностей [194].

У дослідженнях О. Корнєва подано такі невербальні когнітивні механізми, які беруть участь у процесах утворення мовлення й формуванні цих здібностей:

1. Аналітичний механізм, який сегментує інформацію зовні, розрізняє інваріантні її характеристики та встановлює тип кореляцій між звукокомплексами та значенням. Цей механізм бере участь у забезпеченні розуміння мовлення. Одночасно він щільно пов'язаний із багатьма аспектами невербальних пізнавальних процесів.

2. Механізм, пов'язаний із дрібною моторною координацією, який частково відповідає за продукування експресивних мовних програм на основі використання результатів аналізу й розуміння мовленнєвих повідомлень. Цей чинник щільно корелює з використанням комунікативних жестів на ранніх етапах онтогенезу. На думку автора, він модально неспецифічний.

3. Ресурси пам'яті, які дозволяють зберігати й використовувати в більшому обсязі паттерни інформації, що надходять ззовні (як мовленнєвої, так і немовленнєвої) [196, с. 65].

На думку Е. Bates, D. Thal, V. Marchman, 1997; О. Корнєва, 2006, індивідуальний тип стратегій засвоєння мови та стилів мовленнєвої поведінки людей відбивають сформованість, зрілість кожного з названих механізмів у співвідношенні одного з іншим.

Є. Соботович були обґрунтовані механізми порушень мовлення. Науковець зазначає, що формування мовлення тісно пов'язане з розвитком

мислення, засвоєння навіть конкретного значення слова пов'язано з тим, що дитині доводиться співвідносити почуте звучання (слово) з тим чи іншим конкретним предметом, дією або якістю предмета. Оволодіння ж узагальнюючим значенням слова вимагає залучення більш складних процесів – порівняння однорідних предметів і виділення в них типових спільних ознак. Ці операції в ДПП порушені [417].

Деякі слова в мовленні не можна просто співвіднести з певним конкретним предметом. Ціла низка слів являє собою складні поняття, які формуються поступово в міру накопичення знань, соціального досвіду, розуміння значення цих слів у контексті. У ДПП накопичення досвіду, знань здійснюється спотворено, сповільнено й не лише через порушення пізнавальної діяльності, а й унаслідок зниження пізнавальної активності [421].

Засвоєння граматичної системи мови й передусім смислової (семантичної) структури речення вимагає того, щоб дитина структурно сприймала ситуацію, тобто диференціювала б у ній практично суб'єкта дії, саму дію, предмет, на який спрямовано дію. ДПП тривалий час сприймають ситуацію глобально, цілісно, неподільно [421].

Засвоєння значення цілої низки граматичних категорій пов'язано з розвитком особливого виду пізнавальної діяльності – багаторазовим співставленням слів за звучанням і значенням, практичним виділенням елементів, за допомогою яких утворюється різниця у значенні, типізацією цього значення, його диференціацією від інших значень [421].

Велику роль відіграє мислення й у процесі побудови мовленнєвого висловлювання: створення смислової програми висловлювання, вибір мовних одиниць (слів, граматичних форм) відповідно до їх значення, контроль за побудовою мовлення – усі ці операції здійснюються механізмами, які належать до рівня інтелектуальної діяльності [421].

Не менш виразно простежується роль мислення й у процесі дії розуміння. Розуміння висловлювання здійснюється з одночасним урахуванням значення всіх його складових одиниць (слів, їх послідовності,

граматичного оформлення, структури речення), що вимагає взаємозв'язку різних рівнів аналізу й синтезу.

Опанування звуковою системою мовлення також неможливе без певного рівня розвитку аналітико-синтетичної діяльності: для засвоєння фонематичного складу слова та його реалізації у звуковому мовленні необхідна сформованість слухових і вимовних диференціацій. Разом із тим, відомо, що процес формування будь-яких диференціацій при інтелектуальних порушеннях здійснюється значно повільніше, ніж у нормі. Як зазначалось, усі діти проходять такий етап розвитку, коли через функціональну незрілість мовленнєво-рухового аналізатора не можуть правильно відтворювати звуковий склад слова. Проте, діти без порушень у розвитку дуже швидко починають усвідомлювати невідповідність власного називання слів і мовної норми (за М. Гвоздєвим – «чуття мови») [419]. Таке усвідомлення виступає в якості найважливішого стимулу для розвитку моторних функцій мовленнєвого апарату й удосконалення правильної вимови.

Для того, щоб збагнути порушення власної та зразок правильної вимови, дитина повинна володіти навичками порівняння за звучанням слів, які вимовляє сама, і тих самих слів, коли їх вимовляють дорослі. Отже, формування звукових образів пов'язано не лише з розвитком слухових і вимовних диференціацій, але й пам'яті, уваги, розумових операцій порівняння слів за звучанням. Очевидно, що порушення мовлення в ДПІ пов'язані з недостатністю всіх названих інтелектуальних операцій, що й визначає специфіку форми мовленнєвого порушення обраної категорії дітей [421].

У дослідженнях О. Корнєва обґрунтовуються механізми недорозвитку мовлення [196, с. 61–69]. Науковець наголошує, що в більшості випадків недорозвитку мовлення існує не один, а одночасно кілька механізмів. Пояснюється це тим, що недорозвиток мовлення часто є багатокомпонентним явищем [196, с. 61].

Тривалий час у логопедичній науці домінувало уявлення про вторинність інтелектуальних порушень у дітей із недорозвитком мовлення

(Левіна Р., 1951; Гуровець Г., 1975; Власенко І., 1990). Це відповідало концепції Л. Виготського про нерозривний зв'язок мислення й мовлення та теорії системних ефектів у вигляді вторинного недорозвитку функцій, генетично пов'язаних із первинно ураженою функцією. Існувала й протилежна точка зору, яка розглядала інтелектуальну недостатність при недорозвитку мовлення як самостійне порушення, що має незалежний від мовлення патогенез і відіграє певну роль у виникненні мовленнєвих порушень. Ця точка зору переважала щодо клінічних порушень [196, с. 67].

У ході проведеного аналізу нами було узагальнено й виділено такі групи механізмів виникнення порушень мовленнєвої діяльності при розумовій відсталості різного ступеню тяжкості.

*Психологічні:* специфічні та загальнофункціональні. Первинне органічне порушення загальнофункціональних механізмів мовлення, а саме низки пізнавальних процесів, передусім мислення, пам'яті, уваги, уяви, уявлення, сприймання (зокрема зорового) та ін. У дослідженнях В. Тищенка зазначається, що «їхнє первинне органічне порушення чи дисфункція призводять до вторинних дефектів мовленнєвої діяльності. Порушення мовлення в дітей із розумовою відсталістю виникають унаслідок стійкого первинного дефекту пізнавальної діяльності, у результаті чого виникає недорозвиток складових так званого інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності, тобто тих дій і операцій з мовними знаками, формування яких залежить від стану пізнавальних процесів. До таких складових мовленнєвої діяльності належать процеси оволодіння семантикою мовних одиниць різного рівня (морфологічних, лексичних, синтаксичних), процес формування задуму майбутнього вислову, дія ймовірного прогнозування, операції мовного аналізу (звукового, морфологічного, лексичного, смислового), дії контролю (самоконтролю) різної модальності (слухового, зорового, рухового), процес утримання складної багатоопераційної структури мовленнєвих дій тощо. Дефіцит названих процесів, операцій і дій призводить до системного порушення мовлення як у



діяльності засвоєння мови так і в діяльності її використання в актах мовленнєвої комунікації. Значно ускладнюється й оволодіння дітьми писемним видом мовленнєвої діяльності та знаннями про мову в системі лінгвістичних понять» [453, с. 402].

*Нейропсихологічні, нейрофізіологічні.* Інтелектуальний розвиток тісно пов'язаний із роботою ЦНС. Так, вивчаючи особливості нейродинаміки нервовопсихічних процесів у дітей із інтелектуальними порушеннями, фіксується слабкість функції замикання в корі головного мозку, утруднення у формуванні нових складних зв'язків, інертність і слабкість нервових процесів [221, с. 78].

До факторів, що впливають на формування умовних зв'язків у обраній категорії дітей, відносимо, по-перше, порушення загальної нейродинаміки (недостатність внутрішнього гальмування, нестійкість зв'язків і патологічна інертність психічних процесів); по-друге, порушення в нейродинаміці мовленнєвої системи – діяльності регуляторного механізму, інертності процесу та складність у переключеннях психічних процесів [270, с. 35]. Зазначені особливості нейродинаміки психічних процесів багато в чому пояснюють специфіку як пізнавальної, так і мовленнєвої діяльності ДІП, є одним із показників психічного розвитку дитини, її інтересу до засвоєння нового. При інтелектуальних порушеннях провідними факторами виявляються слабкий пізнавальний інтерес, що безпосередньо зумовлює недостатнє сприймання мовлення як за наслідуванням, так і в результаті корекційно-розвивального впливу.

*Когнітивні.* Ця група механізмів порушень мовлення досить широко подана в дослідженнях О. Корнева щодо обґрунтування недорозвитку мовлення [194], Р. Лалаєвої у дослідженнях, присвячених обґрунтуванню особливостей проявів взаємозв'язку інтелекту та мовної здібності в мовленнєвому розвитку дітей при нормальному та порушеному онтогенезі [217]. В аспекті інтелектуальних порушень можемо зазначити, що розвиток інтелекту й розвиток мовлення здійснюються спочатку на основі

немовленнєвої діяльності, яка протікає на тлі мовлення дорослих, на тлі співпраці дитини з дорослим. Взаємозв'язок предметно-практичної та пізнавальної діяльності є провідною умовою розвитку мовлення. Інтелектуальні порушення здійснюють негативний вплив на розвиток мовлення в різних аспектах: на організацію смислових операцій продукування мовленнєвих висловлювань, особливо зв'язних; на рівень мовної семантики; на можливість засвоєння формально-мовних засобів; недорозвиток аналітико-синтетичної діяльності відбивається на якості, точності й обсязі мовленнєвої інформації як на рівні сприймання, так і відтворення [456].

Підсумовуючи вище викладене, можна зазначити, що механізми виникнення порушень мовлення в ДПІ визначаються не тільки наявністю загального, дифузного недорозвитку мозку, що обумовлює системний недорозвиток мовлення, але й локальною патологією зон, які мають безпосереднє відношення до мовлення, що ще більше ускладнює прояви порушень мовлення при інтелектуальних порушеннях.

#### **1.4.1. Специфіка когнітивного компоненту мовленнєвої діяльності при інтелектуальних порушеннях**

Взаємодія інтелектуального й мовного компонентів у структурі порушень мовленнєвого розвитку залишається складною та недостатньо вивченою проблемою з огляду на взаємодії когнітивних і мовних процесів у мовленнєвому онтогенезі, мовленнєвого та психічного розвитку в цілому, впливу інтелекту на процес мовленнєвого розвитку дитини, а саме на формування мовних здібностей і мовної компетенції [458].

Разом із тим, вирішення цієї проблеми дозволяє більш глибоко зрозуміти характер ПМД, дає можливість визначити особливості

інтелектуального розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення, специфіку порушень мовлення, зумовлених інтелектуальними порушеннями.

Ретроспектива досліджень особливостей когнітивного компоненту мовленнєвої діяльності при інтелектуальних порушеннях виявила таке.

Перші дослідження вивчення дітей із порушеннями мовлення датуються кінцем XIX – початком XX ст. У ході вивчення порушень мовлення в цей період, як у зарубіжній, так і вітчизняній науці постають питання про взаємовідношення мовлення та мислення в структурі мовленнєвого порушення. Наукові інтереси дослідників того часу були орієнтовані на вивчення дітей із тяжкими порушеннями мовлення, що зумовлені органічними порушеннями (алалії). Одночасно питання порушення дитячого мовлення й мислення, як наголошує І. Власенко (1990), розглядалися за аналогією порушень мовлення й мислення у хворих з афазією [83].

У дослідженнях М. Хватцева зазначається, що різноманітність поглядів вирішення проблеми співвідношення мовлення й мислення при порушеннях мовлення не дозволило розробити спільну концепцію в розв’язанні питання. Погляди дослідників того часу розділилися переважно на три групи. Одна група вчених кінця XIX – початку XX ст. (А. Куссмауль (1879), П. Марі (1906), М. Богданов-Березовський (1909)) розглядали мовленнєві порушення в прямій залежності від порушень інтелектуальної сфери, вважаючи, що саме розумовий недорозвиток визначає порушення в розвитку мовлення. Інші вчені (К. Голдштейн (1927, 1960), Х. Хет (1963)) вважали неправомірним введення наслідкових залежностей між порушеннями мовлення й мислення, оскільки і в тому, і в іншому випадку домінуючою причиною є порушення інтегративної діяльності мозку. Третя група дослідників (А. Пік (1931), Ф. Лотмар (1919), Г. Трошин (1917, 1927)) відстоювала точку зору безпосередньої обумовленості порушень мислення мовленнєвими порушеннями [480].

Не зважаючи на різницю теоретичних підходів у питанні взаємовідношення мислення й мовлення в структурі мовленнєвих порушень, наукові дослідження в період до 30-х років ХХ століття мали, переважно, описовий характер без визначення внутрішніх закономірностей їх протікання [480].

Як зазначалося вище, порушення мовлення в ДПП є дуже різноманітними та мають стійкий характер. Вони негативно впливають на психічний розвиток дітей, ефективність їх навчання [217].

Вивчення структури порушень мовленнєвої діяльності в ДПП потребує необхідності аналізу багатьох теорій і концепцій: про співвіднесення мислення й мовлення, «про первинні та вторинні порушення, про спільні та специфічні закономірності в психічному розвитку, про рівневу структуру мовленнєвого процесу тощо» [65, с. 20].

Дослідження, присвячені вивченню й обґрунтуванню взаємозв'язків когнітивного розвитку, інтелекту та мови в процесі розвитку дитини, численні й різнопланові (Виготський Л., 1996; Леонтьєв О. М., 1959; Шахнарович О, 1990; Кубрякова О, 2004).

У психології неодноразово здійснювалися спроби співвіднесення етапів розвитку мови, мовлення та інших психічних функцій із метою визначення й обґрунтування психологічних основ мови (Zazzo R., 1960; Кольцова М., 1980).

Когнітивна наука вивчає ментальні процеси й результати цих процесів: знання, набуті людиною, мислення та ті ментальні процеси, які з ним пов'язані [263, с. 102].

У ході проведених нами наукових розвідок, у дослідженнях В. Маркова подано визначення поняття «когніція» [263, с. 102]. Нами було з'ясовано, що в перекладі з англійської «cognition» означає, насамперед, «пізнання, як процес досягнення знань, так і його результат – саме знання. Когніція – явище багатопланове, яке поєднує в собі як процес пізнання, набуття знань, досвіду, так і його результат. Частіше за все цей термін позначає пізнавальний процес або сукупність психічних (ментальних, мисленнєвих)

процесів сприймання світу, спостереження за оточуючим, категоризацію, мислення, мовлення, що сприяє обробці й переробці інформації [59, с. 42].

У дослідженнях Р. Лалаєвої щодо реалізації онтогенетичного підходу під час визначення взаємозв'язку інтелекту й мовної здібності в мовленнєвому розвитку дітей при нормальному та порушеному онтогенезі [219, с. 61], одним з актуальних аспектів вивчення механізмів і стратегій процесу продукування мовлення є когнітивний підхід, в основі якого покладене сучасне уявлення про взаємодію мислення й мовлення, мислення й мови [59, с. 43].

Нами було з'ясовано, що, на думку Г. Герасімова [97, с. 213], «когнітивний підхід виник на тлі таких дисциплін, як кібернетика, психологія, психолінгвістика. Згідно з когнітивним підходом мова розглядається як невід'ємна та органічна складова людського розуму, щільно взаємопов'язана з іншими когнітивними структурами та процесами: сприйманням, мисленням, увагою, пам'яттю тощо [59, с. 43].

Когнітивні й мовні структури в мовленнєвому процесі функціонують у щільній взаємодії і, на думку таких науковців, як Л. Виготський, С. Конопляста, О. Корнєв, Р. Лалаєва, В. Лубовський, О. Лурія, І. Мартиненко, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін., мають спільні операційні механізми, які складають підґрунтя як мовленнєвої, так і когнітивної діяльності. Відповідно, когнітивний підхід є актуальним під час аналізу як типового, так і порушеного мовленнєвого розвитку [65, с. 20].

У процесі дослідження мовленнєвої діяльності та її порушень особливо актуальними є питання, які стосуються когнітивної бази виникнення мовлення та впливу пізнавального розвитку на її формування, питання взаємодії мовних і немовних компонентів у структурі мовленнєво-мисленнєвої діяльності, ролі інтелекту на різних етапах мовленнєвого розвитку в умовах онто- та дизонтогенезу [59, с. 43].

Проблема взаємодії мовлення й мислення в онтогенезі та когнітивної основи розвитку мовлення набувають актуальності [59, с. 43] в працях Л. Виготського [87, с. 15] та Ж. Піаже [341].

Вивчаючи розвиток мовлення й мислення в онтогенезі, Л. Виготський зазначав, що «розвиток мовлення й мислення здійснюється непаралельно та нерівномірно», що «мислення й мовлення мають генетично зовсім різні корені» [87, с. 76].

У процесі розвитку мовлення й мислення, за Л. Виготським, «можна виділити домовленнєву фазу розвитку інтелекту та доінтелектуальну фазу розвитку мовлення. На ранньому етапі розвитку дитини прослідковуються різні витоки (корені) розвитку мислення й мовлення. З одного боку, ще до початку формування мовлення проявляються зачатки пізнавальних реакцій» [59, с. 43]. З іншого боку, спостерігаються доінтелектуальні зачатки розвитку мовлення (крик, гуління, лепет). Отже, до певного періоду лінії розвитку мислення й мовлення відбуваються нібито незалежно одна від іншої [219, с. 62].

Проблема взаємодії мовлення й інтелекту обґрунтовувалася в концепції Ж. Піаже про стадії розвитку інтелекту [341]. Аналізуючи когнітивний базис розвитку мовлення, Ж. Піаже наголошував, що важливою передумовою виникнення мовлення є розвиток сенсомоторного інтелекту. На думку науковця, мислення передує мові, оскільки мова виступає одиничним випадком символічної функції, яка формується лише до певного періоду розвитку дитини. Відповідно, виникнення мовлення ґрунтується на певній когнітивній основі [65, с. 20].

Одночасно, в теорії Л. Виготського когнітивна природа мовлення розглядається передусім у взаємодії мовлення й мислення, при цьому основний акцент робиться на значенні слова, що може розглядатися «як явище мовленнєве за своєю природою, як явище, що належить до галузі мислення. Воно (слово) є мовленням і мисленням одночасно, тому що воно є одиницею мовленнєвого мислення» [87, с. 15]. Відповідно, рівень

сформованості мовленнєвої діяльності має вплив на розвиток пізнавальних процесів [59, с. 44].

У дослідженнях В. Тищенка вказується, що Л. Виготський, В. Лубовський, О. Лурія відзначають роль мовлення як знаряддя пізнання, засобу та способу формування думки [457, с. 14], підкреслюючи його гносеологічну (пізнавальну) функцію, і прослідковуючи залежності рівня розвитку інтелекту (мислення) в цілому від рівня розвитку мовлення [59, с. 44].

Отже, і розвиток інтелекту, і розвиток мовлення здійснюється спочатку на основі немовленнєвої діяльності, яка відбувається на тлі мовлення дорослих, під час взаємодії дитини з дорослим [59, с. 44].

У процесі аналізу дитячого мовлення в онтогенезі та у випадках дизонтогенезу важливо враховувати, що «мовлення засвоюється як інструмент для регуляції сумісної діяльності та сумісної уваги», що «на ранніх етапах мовлення, щоб бути засвоєним, повинно відбивати природу когнітивних процесів, продукт яких воно перетворює» [72, с. 22].

Зокрема в дослідженнях Д. Слобин вказується, що формування мислення й інших пізнавальних процесів щільно пов'язане з розвитком мовних здібностей дитини [414]. У сучасній психології та психолінгвістиці мовна здібність визначається по-різному: це потенційні психофізіологічні можливості засвоєння мовної знакової системи; здібність сприймати, розуміти та продукувати мовленнєве висловлювання; здібність до оволодіння мовно-мовленнєвою системою та її використання в процесі сприймання та продукування мовленнєвих висловлювань, мовна здібність розглядається як здібність до засвоєння й використання елементів і правил системи мови з метою узагальнення та пізнання. Ця система правил спочатку не усвідомлюється дитиною, але вона поводить себе так, нібито знає ці правила [59, с. 44].

Мовні здібності покладені в основу мовленнєвої діяльності. Як зазначалося вище, мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований процес, опосередкований мовленнєвою системою та обумовлений ситуацією, процес прийняття й передачі повідомлень [237, с. 343]. Окрім цього,

мовленнєва діяльність не можлива без мовленнєвих умінь, які поступово перетворюються на мовленнєві навички.

Мовленнєві вміння – це мовленнєві дії, що реалізуються на основі мовних знань і способів діяльності під час вибору й поєднання мовленнєвих операцій залежно від мети, ситуації спілкування та співрозмовника, з яким відбувається комунікація [59, с. 45].

Мовленнєві навички – це автоматизовані, відповідно до певної мовної норми, мовленнєві операції, які здійснюються несвідомо [59, с. 45] та слугують для вираження думок, намірів, переживань [5].

Дослідження інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності (ІКМД) розумово відсталих дошкільників В. Тищенка [456] довели, що формування мовленнєвої навички може бути досягнуто двома шляхами: а) у процесі спонтанного мовленнєвого розвитку дитини або б) на основі виконання спеціальних вправ, спрямованих на відпрацювання тієї або іншої мовленнєвої дії. Перший засіб більш прийнятний для дітей без порушень у розвитку, другий – більшою або меншою мірою застосовується при всіх формах порушень мовленнєвого розвитку. При цьому обов'язково враховується структура мовленнєвого порушення, збережені ланки мовленнєвої діяльності, рівень мовленнєвого й інтелектуального розвитку дитини [59, с. 45].

Останній із названих критеріїв особливо важливо враховувати під час роботи з ДПП. Пояснюється це тим, що формування мовленнєвої навички припускає сформованість у дитини психічних процесів, що зумовлюють запам'ятовування структури дії [59, с. 45] та її алгоритму (набору й послідовності окремих операцій), утримання складного багатоопераційного процесу дій тощо [456].

За визначенням науковців, когнітивні процеси – пізнавальні психічні процеси, спрямовані на пізнання навколишнього світу. До цих процесів належать: відчуття, сприймання, мислення, уява. Пам'ять (довготривалу та операційну) й увагу треба розглядати як такі, що забезпечують когнітивні процеси [188].



Зрозуміло, первинне порушення пізнавальної діяльності не може не вплинути на рівні сформованості названих психічних процесів [59, с. 45], що й зумовлює порушення формування мовленнєвих навичок у ДІП [456].

Розвиток інтелекту дитини здійснює вплив на формування мовлення в різних аспектах. Підтвердженням цього є аналіз мовленнєвої діяльності та процесу продукування мовлення ДІП [59, с. 45], а саме з розумовою відсталістю [215, с. 27].

Експериментальні дослідження мовлення ДІП (Н. Демченко, Р. Лалаєва, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.) на основі психолінгвістичного підходу засвідчили, що порушення інтелекту впливає на мовленнєвий розвиток дітей у різних аспектах: на організацію смислових операцій продукування мовленнєвих висловлювань, особливо зв'язних; на рівень мовної семантики: її вживання відповідає рівню інтелектуального розвитку дитини; на можливість засвоєння формально-мовних засобів; недорозвинення аналітико-синтетичної діяльності відбивається на якості, правильності й обсязі обробки мовленнєвої інформації [219, с. 61–69].

Дослідження специфіки ПМД ДІП засвідчили, що, як вказує О. Корнєв, у багатьох дітей у більшості випадків зустрічаються порушення образного мислення, здатності вирішувати неструктуровані проблемні завдання. Але достеменних кореляційних зв'язків між різними немовленнєвими когнітивними функціями та станом мовлення знайдено не було. З іншого боку, відомо, що при інтелектуальних порушеннях недорозвинення мовлення зустрічається набагато частіше (приблизно вдвічі), ніж у дітей без порушень у розвитку (Д. Ісаєв, Р. Лалаєва) [162; 219]. Але є випадки, коли мовлення та мовні здібності розвиваються задовільно навіть у дітей із тяжкими формами розумової відсталості (О. Корнєв) [194].

Ураховуючи складність ПМД, зумовлених інтелектуальними порушеннями, «нагальним постає питання експериментального етапу дослідження, що вимагає міждисциплінарного комплексного підходу щодо вивчення особливостей мовленнєвої діяльності ДІП» [59, с. 46], що, у свою

чергу, передбачатиме вивчення всього спектра патологічних проявів, які супроводжують розвиток такої дитини та характеризують її особистість (у тому числі соматоневрологічні, логопедичні, психологічні характеристики) з урахуванням ступеню тяжкості розумової відсталості [185].

Дослідження специфіки когнітивного компонента мовленнєвої діяльності, на нашу думку, не буде повним без визначення взаємозв'язків і взаємовпливів його розвитку в онтогенезі.

Аналіз онтогенезу дитячого мовлення засвідчив, що на кожному етапі розвитку дитини можливі мовленнєві продукти певного рівня складності з точки зору основних лінгвістичних показників [194]. Залишається відкритим питання чинників впливу на появу певних мовних характеристик у мовленні дитини. Серед детермінант, що накладають обмеження на засвоєння складних мовних структур, частіше за всі виділяють дві: незрілість мовної компетенції та незрілість когнітивних функцій, що визначають семантику висловлювання. На думку О. Корнєва, з психолінгвістичної точки зору, вивчаючи мовленнєвий онтогенез, доцільно розмежувати такі модулі: а) «семіотичний» – засвоєння дитиною мовного асортименту мовних засобів, мовний інструментарій; б) «модуль програмування» – сформованість самих процедур планування та програмування як когнітивних перетворювань [194].

Науковець наголошує, що успішність засвоєння й реалізації процедур програмування висловлювань значною мірою залежить від стану когнітивного операційного забезпечення, який є домінуючим [194].

Відповідно до вищевикладеного можна зазначити, що психолінгвістичний підхід створює додаткові можливості для розуміння механізмів цілої низки феноменів дитячого мовлення, які важко пояснити, залишаючись тільки в лінгвістичній площині аналізу. Аналіз порушень мовлення в психолінгвістичному аспекті дозволяє здійснення міждисциплінарного підходу до вивчення особливостей мовленнєвої діяльності саме при порушеному розвитку [112].

Ураховуючи викладене вище, ми можемо зазначити, що при порушеннях інтелекту, недорозвиненні всіх нервово-психічних функцій має місце переважно стійка недостатність абстрактних форм мислення.

Інтелектуальні порушення поєднуються з порушеннями моторики, мовлення, сприймання, пам'яті, уваги, емоційної сфери, довільних форм поведінки. У всіх цих сферах має місце типова для інтелектуальних порушень ієрархія: більш пізні терміни формування компонентів довільності та регуляції всіх цих функцій, що залишає їх недостатньо сформованими. Недорозвинення пізнавальної діяльності виявляється, насамперед, у недостатності логічного мислення, порушенні рухливості психічних процесів, інертності спілкування, порівняння предметів і явищ оточуючої дійсності за суттєвими ознаками [406].

Уповільнений темп мислення відбивається на протіканні психічних процесів: сприймання, пам'яті, уваги. Страждають передусім функції абстрагування й узагальнення, порушуються компоненти психічної активності, пов'язані з аналітико-ситуативною діяльністю мозку [121, с. 58].

Підсумовуючи вищевикладене, можна зробити висновок, що на початкових етапах розвитку дитини має місце автономність мовленнєвого та інтелектуального розвитку. Далі одним із регуляторів темпу й послідовності мовленнєвого розвитку є формування пізнавальних процесів. На думку науковців, семантика є первинним, провідним аспектом подальшого оволодіння мовленням як при онто-, так і дизонтогенезі пізнавального розвитку. Оволодіння закономірностями мови вимагає достатньо високого рівня сформованості процесів аналізу, синтезу, узагальнення, диференціації, що при інтелектуальних порушеннях набуває недостатнього рівня розвитку: чим тяжче ступінь розумової відсталості – тим сильніші прояви порушеного розвитку [59, с. 46].

Другим аспектом проблеми взаємодії інтелекту та мовленнєвої діяльності є вплив порушень мовлення на формування пізнавальної діяльності, особливо вербально-логічного типу мислення, іншими словами –

вплив мовленнєвого порушення на формування інтелектуальної сфери в цілому [59, с. 46].

Отже, когнітивний підхід під час досліджень порушень мовлення в ДПП є пріоритетним, оскільки дозволяє одночасно визначати можливості розвитку мовлення у зв'язку з когнітивними процесами, а також визначати можливості становлення операційних механізмів, покладених в основу як мовних, так і немовних компонентів мовленнєвої діяльності [59, с. 46].

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в розробці та проведенні експериментальної частини, мета якої – визначити зв'язок між ступенями розумової відсталості, наявністю/відсутністю супутніх порушень розвитку, які її супроводжують (ускладнюють), та рівнем мовленнєвого розвитку за всіма складовими компонентами мовленнєвої діяльності.

## **Висновки до розділу 1**

За даними Всесвітнього Банку, 10–12 % населення світу належать до категорії осіб з особливостями психофізичного розвитку. При цьому, кількість дітей, молодших 16 років, які належать до цієї категорії, оцінюється в 140–165 млн. осіб. З них 62 млн. – діти молодшого шкільного віку. Для отримання освіти вони змушені стикатися з безліччю перепон, у зв'язку з чим рівень відвідування навчальних закладів і відсоток тих, хто успішно завершив навчання, значно нижчі порівняно з їх однолітками [442, с. 7].

Отже, актуальність і перспективність дослідження обраної проблеми зумовлена: стійкою тенденцією до збільшення народжуваності дітей із інтелектуальними порушеннями на тлі зниження загальних показників народженості в Україні, при цьому ці порушення є як первинним (основним) порушенням психофізичного розвитку, так і порушенням вторинного походження на тлі таких порушень, як: ДЦП, тяжкі порушення мовлення, комбіновані порушення розвитку; застарілістю відомостей щодо актуального

стану мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким та помірним ступенем розумової відсталості; відсутністю чітко визначених рівнів, критеріїв порушень мовленнєвої діяльності, притаманної дітям цієї категорії з урахуванням ступеня розумової відсталості; невизначеним повною мірою змістом роботи щодо формування та корекції мовленнєвої діяльності: недостатньою кількістю науково обґрунтованих методик, програмного забезпечення логокорекційної роботи в спеціальних закладах загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями (розумовою відсталістю легкого та помірного ступенів тяжкості), що призводить до низького рівня ефективності корекційно-розвивальної роботи; необхідністю розробки системи формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким та помірним ступенями розумової відсталості.

Одночасно, вирішення проблеми діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей молодшого шкільного віку обумовлена змінами в системі освіти України – впровадженням інклюзивної освіти і, як наслідок, включенням дітей із легким ступенем розумової відсталості в загальноосвітній навчальний простір. Це вимагає створення відповідного освітнього середовища, одним із складових якого є програмно-методичне забезпечення освітнього процесу.

На нашу думку, у ході виявлення особливостей мовленнєвої діяльності молодших школярів із інтелектуальними порушеннями необхідно залучати підхід міждисциплінарної взаємодії – медико-психолого-педагогічні напрямки дослідження, враховуючи вікові показники, супутню симптоматику порушень розвитку, ступінь розумової відсталості.

Ураховуючи ієрархічність процесів формування, розуміння мовлення й основних складових мовленнєвої системи та завдання, які вони вирішують, у межах даного дослідження, на нашу думку, є доцільним використання як логопедагогічного, так і психолінгвістичного підходів вивчення мови й мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей. Їх поєднання може надати спеціалістові не тільки необхідні теоретичні знання, але й комплексну

диференційну методику експериментального вивчення специфічних проявів порушень мовленнєвої діяльності дітей із легким та помірним ступенями розумової відсталості.

У ході дослідження нами визначено коло медико-психолого-педагогічних проблем, які сьогодні ускладнюють процес соціалізації дитини з інтелектуальними порушеннями, несприятливо впливають на рівень її самостійної життєдіяльності. Виокремлені проблеми безпосередньо чи опосередковано впливають на рівень мовленнєвого розвитку, гальмують процес опанування мовленням, його вживання в комунікативних цілях.

Встановлено, що існує складний комплекс як внутрішніх, так і зовнішніх чинників психологічного, соціального, педагогічного спрямування, які визначають якісну своєрідність процесу мовленнєвого розвитку, велику поширеність і стійкість порушень мовлення в обраній категорії дітей. Домінуючими, на нашу думку, є психологічні чинники, зумовлені порушеннями пізнавальної діяльності, які впливають на процес оволодіння й подальшого розвитку мовлення.

До соціальних чинників ми віднесли особливості мовленнєвого середовища: обмеженості мовленнєвого спілкування як у межах дитячо-батьківських відносин (відповідно до структури порушення, неможливість самостійного оволодіння мовленням за наслідуванням, наявним мовленнєвим зразком), так і у зв'язку з поширеністю інформаційно-комп'ютерних технологій, які гальмують процес оволодіння мовленням, а у ДПП молодшого шкільного віку замінюють «живе» спілкування на спілкування в соціальних мережах, де переважно, використовуються шаблони у вигляді невеликих за обсягом, неглибоких за змістом та розгорнутістю текстових повідомлень.

Педагогічні чинники ми пов'язуємо як з педагогічною освіченістю батьків (традиції мовленнєвого спілкування в сім'ях, рівень родинного виховання, життєвий досвід, інформованість щодо особливостей розвитку й подальших можливостей дітей із розумовою відсталістю легкого та

помірного ступенів тяжкості тощо), так і з актуальним станом спеціальної освіти та створенням нового освітнього простору – інклюзивної освіти, недостатнім рівнем забезпечення її впровадження.

У сучасних дослідженнях із логопсихології (С. Конопляста, І. Мартиненко, Т. Сак, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.) зазначається, що «для успішної адаптації та нормального психофізіологічного розвитку потрібне гармонійне поєднання внутрішніх, тобто біологічних, і зовнішніх, тобто соціальних, факторів, пов'язаних із соціальною ситуацією розвитку, в якій формуються вимоги до дитини. порушення балансу біологічних і соціальних факторів у онтогенезі спричинює різні порушення психічного розвитку дитини. Взаємодія між структурно-морфологічним дозріванням мозку й соціальним впливом у процесі формування психіки є двоаспектною. Хронологічне дозрівання мозку – це необхідна передумова розвитку психічних функцій. Водночас активний вплив різних соціальних факторів на дитину визначає спосіб формування в неї психічних функцій і стимулює дозрівання відповідних структур мозку» [188].

Відповідно, як зазначалося в наших дослідженнях, складність проблеми обумовлена тим, що названі групи чинників мають ознаки як провідних, так і взаємообумовлюючих. З'ясовано, що на початкових етапах розвитку дитини має місце автономність мовленнєвого та інтелектуального розвитку. Далі одним із регуляторів темпу й послідовності мовленнєвого розвитку є формування пізнавальних процесів. Оволодіння закономірностями мови вимагає достатньо високого рівня сформованості процесів аналізу, синтезу, узагальнення, диференціації, що при інтелектуальних порушеннях – розумовій відсталості, набуває ознак порушеного, недостатнього рівня розвитку. Одночасно, наявність мовленнєвого порушення негативно впливає на формування інтелектуальної сфери в цілому [64, с. 112]. Отже, доведено, що когнітивний підхід у ході дослідження й обґрунтування порушень мовлення в ДІП є пріоритетним, оскільки надає можливість паралельного виявлення проявів порушень,

особливостей становлення операційних механізмів, покладених в основу як мовних, так і немовних компонентів мовленнєвої діяльності.

Механізми порушення мовлення – це складний функціональний процес, у результаті якого виникло та розвилось порушення мовленнєвої активності (О. Корнєв) [192].

У ході проведеного дослідження було з'ясовано, що механізми виникнення порушень мовлення в ДПІ визначаються не тільки наявністю загального, дифузного недорозвитку мозку, що обумовлює системний недорозвиток мовлення, але й локальною патологією зон, які мають безпосереднє відношення до мовлення, що ще більше ускладнює прояви порушень мовлення.

У ході проведеного аналізу нами було узагальнено й виділено такі групи механізмів виникнення порушень мовленнєвої діяльності при розумовій відсталості різного ступеню тяжкості: психологічні (органічне порушення загальнофункціональних механізмів мовлення: мислення, пам'яті, уваги, уяви, уявлення, сприймання тощо); нейропсихологічні, нейрофізіологічні (порушення загальної нейродинаміки (недостатність внутрішнього гальмування, нестійкість зв'язків та патологічна інертність психічних процесів); порушення в нейродинаміці мовленнєвої системи – діяльності регуляторного механізму, інертності процесу та складність у переключеннях психічних процесів); когнітивні (негативний вплив інтелектуальних порушень на розвиток мовлення в різних аспектах: на організацію смислових операцій продукування мовленнєвих висловлювань, на рівень мовної семантики, на можливість засвоєння формально-мовних засобів; недорозвиток аналітико-синтетичної діяльності відбивається на якості, точності й обсязі мовленнєвої інформації як на рівні сприймання, так і відтворення).

У ході ретроспективи вивчення становлення вчення про порушення мовлення в дітей із розумовою відсталістю різного ступеню тяжкості вперше було визначено такі періоди розробки та становлення теоретико-методологічних засад логокорекційної роботи:



- кінець XIX ст. – перші відомості про необхідність спеціально організованого навчання спілкуванню дітей із розумовою відсталістю різного ступеню тяжкості: характеристика мовленнєвої діяльності дітей, перші рекомендації щодо розвитку, виправлення порушень мовлення (К. Грачова); введення обов'язкових вправ з розвитку усного й писемного мовлення, пояснювального читання (В. Кащенко);

- початок XX ст. – у навчальні плани допоміжних шкіл включено спеціальні навчальні дисципліни з виправлення мовлення із залученням відповідних фахівців; активний пошук нових форм проведення відповідних уроків;

- 30-ті роки XX ст. – проблема диференціальної діагностики порушень пізнавального та мовленнєвого розвитку (Л. Занков); розробка критеріїв відмежування розумової відсталості від подібних станів, виділення 2-х груп розумової відсталості за рівнем проявів порушень мовлення (Г. Сухарева); кінець 30-х років – розробка навчальних програм і методичних рекомендацій для допоміжних шкіл, підвищення уваги до спеціальної методики розвитку мовлення.

У 1931 р. відповідно до Наказу Народного комісаріату освіти вводиться загальнообов'язкове початкове навчання розумово відсталих дітей і підлітків із порушеннями мовлення;

- кінець 40-х – 50 рр. XX ст. – удосконалення навчального процесу допоміжних шкіл, увага активному стимулюванню мовленнєвої діяльності учнів, удосконалення культури мовлення педагогів (М. Гнезділов); дослідження порушень вимови та письма в розумово відсталих дітей легкого та помірного ступенів тяжкості, їх зв'язок із пізнавальними процесами – інертністю їх протікання (Л. Занков, Г. Каше, Р. Левіна, Ж. Шиф).

- 60-ті рр. XX ст. – дослідження специфіки проявів порушень мовлення в дітей із розумовою відсталістю різного ступеню тяжкості: прояви недорікуватості, звукоскладової сторони мовлення (М. Хватцев); розробка спеціальної системи корекції звуковимовної сторони мовлення (Г. Каше,

Н. Нікашина, Р. Шуйфер, О. Євлохова); дослідження вимови й письма в учнів 1–7 класів (Д. Орлова);

- 70-ті рр. XX ст. – розв’язання питання диференційованого навчання дітей із легким та помірним ступенями розумової відсталості (І. Єременко, Л. Вавіна, Г. Мерсіянова, В. Турчинська); впровадження психолого-педагогічної класифікації порушень мовлення та методики логокорекційної роботи з ДПП шкільного віку (О. Гопіченко, Р. Левіна, М. Савченко та ін.);

- кінець 80-х – 90 рр. XX ст. – дослідження особливостей регуляційної функції мовлення при інтелектуальних порушеннях, специфіки мовленнєвого розвитку (В. Лубовський); клінічні дослідження учнів із розумовою відсталістю (М. Рождественська); експериментальні дослідження порушень мовлення в розумово відсталих дітей із легким і помірним ступенями (Р. Лалаєва, Л. Парамонова, М. Савченко, Р. Юрова та ін.); корекційна спрямованість навчання розумово відсталих учнів (В. Синьов);

- кінець XX ст. і по-теперішній час – удосконалення навчально-корекційного процесу спеціальних закладів освіти для дітей із розумовою відсталістю різного ступеню тяжкості (В. Бондар, І. Дмитрієва, В. Липа, В. Синьов, С. Миронова та ін.); дослідження особливостей порушень мовленнєвого розвитку ДПП різного ступеня тяжкості, удосконалення науково-термінологічного апарату щодо визначення цих порушень, розробка та впровадження системи їх корекції в процесі логопедичної роботи (Н. Баль, Р. Лалаєва, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.).

На сучасному етапі розвитку вітчизняної спеціальної освіти триває процес удосконалення науково-термінологічного апарату визначення видів порушень розвитку. Євроінтеграційний курс України, створення новітнього освітнього простору – інклюзивної освіти, вимагає більш коректного визначення порушень психофізичного розвитку. Певних змін зазнало й визначення «розумова відсталість».

Подальшу перспективу дослідження ми вбачаємо у визначенні показників порушень мовлення, зумовлених розумовою відсталістю та

обґрунтуванні діагностико-диференційованої моделі вивчення актуального стану мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким та помірним ступенями розумової відсталості.

**Зміст першого розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях атора:**

1. Боряк О. В. Етапи становлення логопедичної допомоги дітям з розумовою відсталістю. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. № 28. С. 27–31.

2. Боряк О. В. Причинна обумовленість порушень мовленнєвого розвитку у розумово відсталих дітей. *Особлива дитина: навчання і виховання: науковий, навчальний, інформаційний журнал*. 2015. № 4 (76). С. 24–33.

3. Боряк О. В. Розумово відсталі діти як медико-психолого-педагогічна проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 6 (50). С. 74–85.

4. Боряк О. В. Специфіка когнітивного компоненту мовленнєвої діяльності при розумовій відсталості. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. Т. 1. С. 38–49.

5. Боряк О. В. Характеристика когнітивного компоненту мовленнєвої діяльності у розумово відсталих дітей. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2015. Том 1, № 2. С. 19–21. URL: <http://journals.urau.ua/apppfo>

6. Боряк О. В. Характеристика мовленнєвого розвитку учнів молодших класів спеціальної школи (теоретичний аспект). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2014. Вип. IV. С. 22–30.

7. Боряк О. В. Характеристика структури мовленнєвого дефекту у дітей з вадами інтелектуального розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. № 24. С. 34–38.

8. Oksana Boriak. Language and Speech Functional System under Development Pathologies (Mental Retardation). *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*. 2015. Vol. 2, № 1, pp. 69–75. URL: <http://www.ijpint.com>

9. Oksana Boryak (2016). Theoretical basses of speech activity of mentally. *European journal of Special Education Research*, Volume 1, issue 2, pp. 67–79.

## **РОЗДІЛ 2**

### **СТРАТЕГІЯ І ТАКТИКА КОМПЛЕКСНОГО МЕДИКО-ЛОГО- ПСИХОЛІНГВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВИВЧЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

#### **2.1. Обґрунтування, структура та організація діагностичного етапу дослідження**

Організація ефективної роботи з формування та корекції мовленнєвої діяльності неможлива без проведення ретельної всебічної диференційованої діагностики, спрямованої на виявлення індивідуальних особливостей дитини, визначення характеру розладів мовлення, їх структури та проявів.

Як відомо, планування логокорекційної роботи визначається тими показниками, які виявлені в процесі обстеження, відповідно, діагностика є початковим етапом у системі корекційно-розвивальної роботи.

Мета, об'єкт, предмет дослідження обумовлює необхідну умову визначення теоретико-методологічних засад діагностики мовленнєвої діяльності ДІП МШВ (учнів підготовчих – четвертих класів із легким і помірним ступенями розумової відсталості) і, насамперед, – концептуальних основ виявлення особливостей розладів мовлення з подальшим їх урахуванням у ході корекційно-розвивальної роботи.

Термін «діагностика» є похідним від «діагноз». Зокрема, у дослідженнях О. Корнєва зазначається, що поняття «діагноз» у прямому, первісному сенсі слова пов'язане з медициною. У медицині діагнозом прийнято трактувати кваліфікацію захворювання або хворобливого стану відповідно до загальноприйнятої класифікації хвороб, з уточненням її етіології та патогенезу, синдромологічної характеристики та характеру протікання [196, с. 71].

Під час проведення «педагогічної діагностики», «психологічної діагностики», «психолого-педагогічної діагностики», «психолінгвістичної діагностики», «логопедичної діагностики», у зв'язку з педагогічною спрямованістю цих напрямів не виникає завдання визначення діагнозу (у медичному сенсі слова), оскільки в названих дисциплінах така категорія відсутня [196, с. 71].

У роботах Л. Виготського висвітлюється зміст таких понять, як «симптоматичний педологічний діагноз» і «діагноз розвитку». У наукових поглядах провідних науковців вітчизняної спеціальної освіти (В. Бондаря, І. Дмитрієвої, С. Миронової, С. Коноплястої, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, Л. Фомічової, А. Шевцова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.) особливо важливою та конструктивною є концепція «діагнозу розвитку». «Діагноз розвитку» (за Л. Виготським), являє собою інтегральне поняття, яке включає оцінку рівня розвитку різних систем організму (як психологічних, так і фізіологічних), розглянутих у їх системній взаємодії, певний етап онтогенезу, якому притаманна певна якість [88]. Під «рівнем розвитку» розуміється певний етап онтогенезу, якому притаманна особлива якість. На думку Л. Виготського, є сенс оцінювати рівень розвитку різних систем організму окремо, диференційовано, оскільки кожній із них притаманні свої особливі закономірності розвитку. Під час діагностики рівня розвитку в дітей із ППФР важливо не обмежуватися симптоматологічним, описовим рівнем діагностики. Необхідний якісний, змістовний аналіз усього симптомокомплексу, «динамічних процесів» і причинних механізмів, що лежать в їх основі [196, с. 72].

Основні принципи діагностики аномального розвитку були закладені в працях Л. Виготського, 1983, пізніше В. Лубовским, 1989, це питання було методологічно проаналізовано й запропоновано принципи, вироблені на основі ідей Л. Виготського. Вони включають: а) комплексний підхід, б) принцип цілісного системного вивчення дитини, в) принцип динамічного

вивчення, г) принцип якісного аналізу даних, отриманих у процесі діагностики [196, с. 72].

Ми поділяємо думку Л. Фатіхової [470, с. 11–13], відповідно до якої, диференційована діагностика дітей, які мають порушення психофізичного розвитку, повинна спиратися на низку принципових положень:

1. Вибір методів діагностики виходячи з особливостей порушення. Перш ніж приступити до диференційованої діагностики, що передбачає глибоке й ретельне вивчення наявних порушень розвитку, фахівець (дефектолог, логопед) знайомиться з даними, які дозволяють йому зробити попередній висновок про глибину та якість проявів порушень. У зв'язку з цими відомостями й визначається вибір діагностичного інструментарію.

2. Урахування вікових і індивідуальних особливостей дитини (відповідно до положення Л. Виготського [88]). Дитина з порушеннями в розвитку має як специфічні, так і індивідуальні особливості, які обумовлені структурою порушення. Форма проведення діагностичного обстеження повинна бути тільки індивідуальною, оскільки лише така форма дає можливість максимально повно виявити специфічні особливості психомовленнєвого дизонтогенеза, змінювати хід обстеження у зв'язку з реакцією дитини на пропоновані діагностичні завдання, виявлені в процесі дослідження можливості або, навпаки, труднощі.

3. Системний підхід, який ґрунтується на теоретичних положеннях Л. Виготського, О. Лурія, В. Синьова, Д. Супрун, О. Хохліної та ін., передбачає вивчення не тільки окремої функції або показника розвитку, а й усіх складових розвитку, з метою виявлення як структури вторинних порушень, так і компенсаторних можливостей.

4. Діяльнісний підхід обумовлений положеннями Л. Виготського, П. Гальперіна, О.М. Леонтьєва та ін. і передбачає врахування провідного виду діяльності на різних вікових етапах розвитку дитини.

5. Комплексний підхід передбачає використання комплексу методів психолого-педагогічної діагностики відповідних до завдань дослідження,



віку дитини, її можливостей, інтелектуального рівня розвитку, особливостей характеру, емоційно-вольової сфери тощо. Крім того, комплексний підхід обумовлює роботу команди фахівців: психіатра, психоневролога, вчителя-дефектолога, логопеда, психолога).

6. Принцип єдності кількісного та якісного аналізу. Цей принцип передбачає використання методик, що дозволяють отримати об'єктивні дані про співвідношення рівня розвитку пізнавальних процесів із характеристиками, що відображають сформованість процесів регуляції пізнавальної діяльності. Кількісний аналіз показує, наскільки дитина відстає в розвитку від середньої вікової норми [470].

Якісний аналіз обумовлює виявлення потенційних можливостей дитини, аналіз стратегій її мовленнєвої комунікації (комплексу певних мовленнєвих дій, які спрямовані на досягнення комунікативної мети [164, с. 114]). Саме якісний аналіз є визначальним під час формулювання логопедичного висновку, складання індивідуальної програми корекційно-розвивальної роботи [470, с. 11–13].

На сучасному етапі розвитку як спеціальної освіти, так і спеціальної психології залишаються актуальними проблеми, визначені ще в працях В. Лубовського щодо здійснення диференційованої діагностики [248]. Наявність цих проблем є досить гострою для здійснення діагностики розладів мовлення, особливо при порушеннях психофізичного розвитку: *методологічні* (охоплюють теоретичні питання) – передбачають перехід від методологічних принципів до конкретних методик і є обґрунтуванням системи методик та побудови діагностичного процесу; *методичні* – розробка методик, які відповідають названим вище провідним принципам диференційованої діагностики; *термінологічні* – чітке розмежування психолого-педагогічної та медичної термінології, визначення й затвердження відповідного загальноприйнятого шаблону формулювання логопедичних висновків; *організаційні* – створення мережі постійно діючих консультативно-діагностичних установ, питання внутрішньої організації діагностичного процесу (у межах

консультацій, комісій, центрів); *кадрові* – кадрове забезпечення діагностичного процесу, з чітко визначеними функціональними обов'язками відповідних фахівців (в аспекті визначення порушень мовлення – дефектологів, логопедів, психологів, лікарів) [470, с. 14].

У ході виявлення розладів мовлення важливо звертати увагу на те, що розвиток дітей, особливо дітей із легким і помірним ступенями розумової відсталості, – це складний процес, у якому неможливо виділити окремі, незалежні один від одного параметри. Проведення якісної діагностики передбачає використання цілої низки методик, спрямованих на вивчення всебічного розвитку дітей, переважно – пізнавального й мовленнєвого, з огляду на емоційно-вольовий і фізичний. Зіставляючи отримані дані, можна отримати цілісне уявлення про конкретну дитину. При цьому важливо не тільки правильно підібрати методики, але й розташувати їх у певному порядку [470, с. 14].

Узагальнюючи вище викладене можемо зазначити, що констатувальний етап дослідження передбачав вивчення актуального стану мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким та помірним ступенями розумової відсталості, враховував результати ґрунтовного аналізу вчення про порушення мовлення в обраній категорії дітей, що дало нам підстави стверджувати про глибину та тяжкість її порушень. Ураховуючи сучасний етап розвитку диференційованої діагностики, вимоги сучасного освітнього простору (виявлення особливостей порушень мовлення фахівцями ІРЦ) ми керувалися, насамперед, вченням І. Єременка про диференційоване навчання (урахування рівня розвитку пізнавальної діяльності ДП, особистісних характеристик, можливостей у навчанні). Диференційований підхід був покладений в основу виявлення актуального стану мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей. Ми враховували, що специфіка порушень мовлення, їх глибина та тяжкість проявів залежить від тяжкості інтелектуального порушення.

Теоретичною базою дослідження стали вчення провідний вітчизняних і зарубіжних науковців про попередження, виявлення й корекцію порушень мовленнєвого розвитку в дітей (Л. Волкова, Б. Гріншпун, Н. Жукова, С. Конопляста, Р. Левіна, Р. Лалаєва, І. Мартиненко, О. Мастюкова, Н. Пахомова, Н. Савінова, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофіменко, Т. Філічева, Н. Чевельова, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін.).

Вчення про тісний взаємозв'язок ліній розвитку фонетичної, лексичної та граматичної сторін мовлення з одного боку, та когнітивних процесів – з іншого (Л. Виготський, М. Жинкін, С. Конопляста, О. Корнєв, Р. Левіна, Р. Лалаєва, О. Лурія, О. Мастюкова, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Шахнарович, М. Шеремет та ін.).

Концептуальне значення для теорії та практики діагностики мовленнєвої діяльності ДПП молодшого шкільного віку, безумовно, мають наукові погляди Л. Виготського про структуру порушення, розвиток символічної функції мови в онтогенезі [88]; вчення В. Лубовського про загальні та специфічні закономірності аномального розвитку [246]; концепція Р. Левіної, провідним положенням якої є науково обґрунтований системний підхід до вивчення мовленнєвих і психічних особливостей дітей із СПМ [224].

Основні положення та результати досліджень Р. Левіної щодо методу системного аналізу недорозвитку мовленнєвих та недостатності пізнавальних процесів мають важливе диференційовано-діагностичне значення як у дослідницькому, так і практичному відношенні. Актуальним є те, що в «симптомологічному підходу до аналізу мовленнєвих процесів було протиставлено принципово нове розуміння мовленнєвої діяльності як складної функціональної єдності, складові частини якої залежать одна від іншої та взаємообумовлюються» [115, с. 2].

У межах цього етапу дослідження актуальними є концепції: про внутрішню картину мовленнєвого порушення В. Калягіна (2006), яка трактує проблему порушень мовлення з позиції цілісного підходу, де особистісно-мотиваційна сфера виступає у якості одного із системоутворюючих

компонентів структури мовленнєвого порушення; психолінгвістичні концепції Л. Виготського, М. Жинкіна, І. Зимньої, О. М. Леонтьєва, О. О. Леонтьєва щодо «теорії мовленнєвої діяльності» [88; 141; 157; 231; 230], урахування психолінгвістичних основ у межах когнітивного підходу (Л. Виготський, В. Воробйова, Б. Гріншпун, В. Ковшиков, О. Корнєв, І. Мартиненко, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.) [86; 116; 195; 266; 425; 452]; вчення про структуру мовленнєвої діяльності та її психологічні механізми Є. Соботович [417].

У межах нашого дослідження ми оперуємо визначенням С. Коноплястої та трактуємо поняття «діагностика» як дослідження (визначення) актуального стану мовленнєвої діяльності, низку заходів, спрямованих на виявлення порушень мовлення, їх особливостей, рівнів мовленнєвого розвитку, формулювання логопедичних висновків і відповідно до них – визначення напрямів корекційно-розвивальної роботи [184, с. 222].

На думку Н. Баль, для діагностики розвитку, в тому числі розвитку мовлення та його порушень, важливим є наявність визначених показників типового (нормального) розвитку, які дозволяють індивідуально відбирати матеріал для логопедичного обстеження [18, с. 22].

Умовним орієнтиром під час добору матеріалу для обстеження переважно виступають дані про онтогенез дитячого мовлення. Тому можна робити висновок про актуальність наукових розробок у плані збору й уточнення інформації про специфіку мовленнєвого дизонтогенезу при ППФР, зокрема – інтелектуальних порушеннях.

Як зазначалося вище, наукові погляди В. Лубовського обґрунтовують положення про те, що стан теорії визначає побудову й відбір діагностичних методик [248]. Сьогодні, на жаль, відсутня єдина, загальноприйнята диференційована система методик для проведення різноманітних видів логопедичного обстеження ДПІ (скринінгової, диференційованої, поглибленої діагностики) з урахуванням ступенів розумової відсталості.

Проведення експериментального дослідження відбувалось у три етапи, у двох стратегічних напрямках (логопедичному та психолінгвістичному). У межах діагностично-диференційованого блоку здійснено наскрізну, багатoproфільну діагностику й отримано різноаспектні дані щодо мовленнєвого та когнітивного розвитку ДПП молодшого шкільного віку.

На сучасному етапі розвитку логопедичної науки є всі підстави стверджувати, що природа й механізми розладів мовлення зумовлених інтелектуальними порушеннями мають складний, багаторівневий, мультифакторний характер. Це вимагає, насамперед, міждисциплінарного підходу до систематики цих порушень.

Для того щоб розкрити семіотику порушень мовлення в ДПП, ми поставили за мету виявити особливості їх мовленнєвого розвитку залежно від ступенів розумової відсталості та прослідкувати специфіку його перебігу протягом певного часу.

Аналогічно до досліджень О. Корнєва (2006), семіотика дизонтогенетичних порушень мовленнєвої діяльності в ДПП передбачала симптоматологічний (описовий) і, на його основі, синдромологічний аналіз [195].

Ураховуючи складність мовленнєвих порушень, на діагностичному етапі дослідження ми прагнули використовувати міждисциплінарний комплексний підхід щодо виявлення порушень мовленнєвої діяльності ДПП, що, у свою чергу, передбачало дослідження всього спектру патологічних проявів, які супроводжують розвиток такої дитини та характеризують її особистість (включаючи неврологічні, логопедичні, психологічні характеристики).

Зокрема, гострота проблеми міждисциплінарного дослідження мовленнєвої діяльності ДПП обумовлена необхідністю визначення місця порушень мовлення обраної категорії дітей у сучасній систематичі мовленнєвих розладів із позиції комплексного підходу до діагностики,

формування та корекції, яка є міждисциплінарною за своїми проявами й науковою проблематикою, пов'язаною з нею.

У розробці методики констатувального етапу дослідження ми спиралися на науково-методичні доробки українських і зарубіжних учених (Н. Баль, Н. Гаврилова, Н. Голуб, Н. Жукова, С. Конопляста, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Р. Левіна, І. Мартиненко, Н. Нікашина, В. Орфінська, Н. Пахомова, Н. Савінова, М. Савченко, Н. Серебрякова, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофіменко, Т. Туманова, Т. Філічева, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін.).

За основу розробки діагностичної методики констатувального етапу були покладені дослідження О. Корнєва [195], С. Коноплястої [184], Р. Лалаєвої [211], Н. Савінової [388], В. Тищенко [457], Т. Фотєкової, Т. Ахутіної [477].

*Мета* констатувального етапу дослідження – дослідити, визначити й обґрунтувати структуру мовленнєвого дизонтогенезу при інтелектуальних порушеннях; визначити й обґрунтувати показники, рівні розвитку мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості.

Досягнення поставленої мети на діагностичному етапі передбачало вирішення таких *завдань*:

- розробити діагностико-диференційовану модель і алгоритм її впровадження (зміст, тактику та стратегію) комплексного дослідження мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості;
- визначити критерії якісної та кількісної оцінки показників мовленнєвої діяльності зазначеної категорії дітей (як у логопедичному, так і психолінгвістичному напрямках);
- провести диференційований симптомологічний аналіз проявів порушень мовлення з урахуванням ступенів розумової відсталості;

- відстежити залежність рівнів розвитку структурних компонентів мовленнєвої діяльності, підсистем ФСММ у ДПІ від ступеня розумової відсталості;
- обґрунтувати й визначити варіанти розладів мовлення зумовлених інтелектуальними порушеннями з урахуванням виявлених особливостей, рівня та показників когнітивного розвитку;
- визначити кореляційні зв'язки когнітивних процесів і рівня розвитку мовленнєвої діяльності цієї категорії дітей в аспекті сформованості підсистем ФСММ.

Експериментально-дослідною роботою було охоплено Київську, Дніпропетровську, Донецьку, Кіровоградську, Львівську, Одеську, Полтавську, Сумську, Тернопільську, Харківську, Херсонську, Чернігівську області: КЗ Спеціальний навчально-виховний комплекс III ступенів № 2 Харківської обласної ради, Миколаївська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 7 Донецької обласної ради, Херсонська спеціальна загальноосвітня школа № 1, КЗ Сумської обласної ради – Улянівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат Білопільського району, КУ Сумська спеціальна загальноосвітня школа I–II ступенів, КЗ Львівської обласної ради «Навчально-реабілітаційний центр I–II ступенів» Святого Миколая, Прилуцька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I–II ступенів, КЗ Сумської обласної ради Глинська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат Роменського району, Новопраська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат, Одеська спеціальна школа № 75 I–II ступенів Одеської області, КЗ Одеська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 34 I–II ступенів.

До окремих аспектів пошукової роботи було залучено 120 учителів-логопедів та дефектологів спеціальних закладів загальної середньої освіти (СЗЗСО) (шкіл, шкіл-інтернатів) для дітей з інтелектуальними порушеннями (розумовою відсталістю легкого та помірного ступенів тяжкості).

Проаналізовано 778 карт логопедичного обстеження молодших школярів обраної категорії.

Комплектування експериментальних груп передбачало їх виокремлення за такими показниками: віком, ступенем розумової відсталості.

Для розв'язання поставлених завдань було проведено експериментально-дослідну роботу до якої було залучено 448 учнів підготовчих – четвертих класів: 156 дітей із легким та 292 – з помірним ступенями розумової відсталості.

Мету та загальну спрямованість етапів діагностичного процесу нами визначено з урахуванням рекомендацій щодо оцінювання мовленнєвого розвитку дитини, поданих в організаційно-методичних засадах діяльності інклюзивно-ресурсних центрів [316, с. 144].

**I етап (орієнтовно-підготовчий)** – етап узагальненого діагностичного обстеження: клінічна, логопедагогічна, психологічна складова.

*Мета* – визначити зумовленості порушень мовленнєвої діяльності ДП: рівень розвитку інтелекту, стан аналізаторів, стан ЦНС, рівень розвитку мовлення, емоційно-вольової сфери (грунтуючись на висновках фахівців медичного (невролога, психіатра, психоневролога), а також педагогічного (психолога, логопеда, дефектолога) профілю під час опрацювання відповідної документації).

*Завдання:* збір анамнестичних даних на основі вивчення медичної документації про дитину; з'ясування скарг, опитування батьків; виявлення в бесіді попередніх даних про індивідуально-типологічні особливості дитини в цілому та розвиток мовлення. У ході вивчення педагогічної документації складається уявлення про ті проблеми, які є в дитини, особливості її навчання, індивідуально-типологічні властивості й динаміку розвитку [316, с. 144].

**II етап (діагностично-диференційований)** – етап діагностики мовленнєвого розвитку.

*Мета* – виявити прояви мовленнєвого дизонтогенезу на підставі результатів логопедичного та психолінгвістичного обстеження.



Цей етап є процедурою оцінки всіх компонентів мовлення дитини в процесі цілеспрямованої взаємодії вчителя-логопеда з дитиною [316, с. 144].

Підходячи до розгляду цієї проблеми із системних позицій, на цьому етапі дослідження передбачалося виявлення рівнів розвитку мовленнєвої діяльності ДП МШВ, масштаби, структуру, ступінь вираженості дизонтогенетичних проявів і місце мовленнєвої симптоматики в загальному контексті дизонтогенезу.

Дослідження цього етапу (за допомогою невербальних і вербальних нейропсихологічних, психолінгвістичних і психолого-педагогічних діагностичних методик із високими прогностичними можливостями) також передбачало визначення когнітивного ресурсу (інтелектуальних можливостей) дитини [186, с. 67].

*Завдання:* з'ясування, які мовленнєві засоби сформовані до моменту оцінювання; які мовленнєві засоби не сформовані до моменту оцінювання; характеристика несформованості мовленнєвих засобів [316, с. 145].

Алгоритм логопедичного та психолінгвістичного напрямів експериментального дослідження на цьому етапі передбачав оцінювання й аналіз актуального стану мовленнєвої діяльності окремо один від одного.

Тому окремо якісно описувались і кількісно оцінювалися звуковимова, лексична та граматична сторона мовлення, стан зв'язного мовлення, своєрідність процесів читання та письма; у межах підсистем ФСММ: імпресивний і експресивний рівні семіотичної підсистеми, підсистема програмування й інтерпретації мовленнєвих актів та регуляційна підсистема. Паралельно здійснювалося з'ясування ступеню зрілості за віковою шкалою.

Якісна оцінка не тільки дозволила оцінити дисгармонійність розвитку мовленнєвої діяльності, але і співставити її із так званим «розумовим віком». А це, у свою чергу, дозволило нам визначити ступінь залежності дефіциту мовленнєвих навичок і мовних здібностей від загальної когнітивної зрілості дитини [186, с. 67], тобто встановити вплив ступеня розумової відсталості на загальну симптоматику проявів порушень мовленнєвої діяльності.

У дослідженнях С. Коноплястої зазначається, що природа, закономірності функціональних систем не виводяться з компонентів, що їх складають: цілісна система мовленнєвої діяльності не рівноцінна сумі підсистем, які в неї входять. Вона набуває певних властивостей тільки на рівні цілого. А це означає, що показником ефективності роботи системи в цілому, рівня її зрілості є здатність до породження висловлювання відповідно до мовних норм, комунікативних цілей і завдань, з урахуванням конкретної комунікативної ситуації [186, с. 68].

**III етап (заключний)** – етап логопедичного висновку. *Мета* – здійснити всебічний аналіз усієї сукупності виявлених порушень, визначити відповідний варіант мовленнєвого дизонтогенезу.

*Завдання:* аналіз отриманих даних про стан мовленнєвого розвитку (звуковимови й фонематичних процесів, словникового запасу, граматичної будови, зв'язного мовлення), сформованість підсистем ФСММ, відповідно до якого заповнюється логопедична документація (мовленнєві карти). Здійснення кількісного та якісного аналізу одержаних даних із метою обґрунтування логопедичного висновку.

Схему експериментально-діагностичного етапу дослідження подано на рисунку (рис. 2.1).

До визначених вище базових принципів діагностики мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості ми керувалися:

- принципом багатовимірності або багатоплановості логопедичної діагностики, який означає одночасне використання дослідником декількох векторів або категоріальних просторів, що, безперечно, є необхідним для різносторонньої характеристики стану мовленнєвого дизонтогенезу в цілому;
- принципом мультидисциплінарності або комплексності, який означає, що в діагностиці й характеристиках порушень мовлення ДІП ми використовуємо концептуальні засоби й методи тих дисциплін, які мають відношення до проблематики розвитку дитини з різним ступенем

розумової відсталості, що дозволить інтегрувати різногалузеві знання про предмет вивчення;

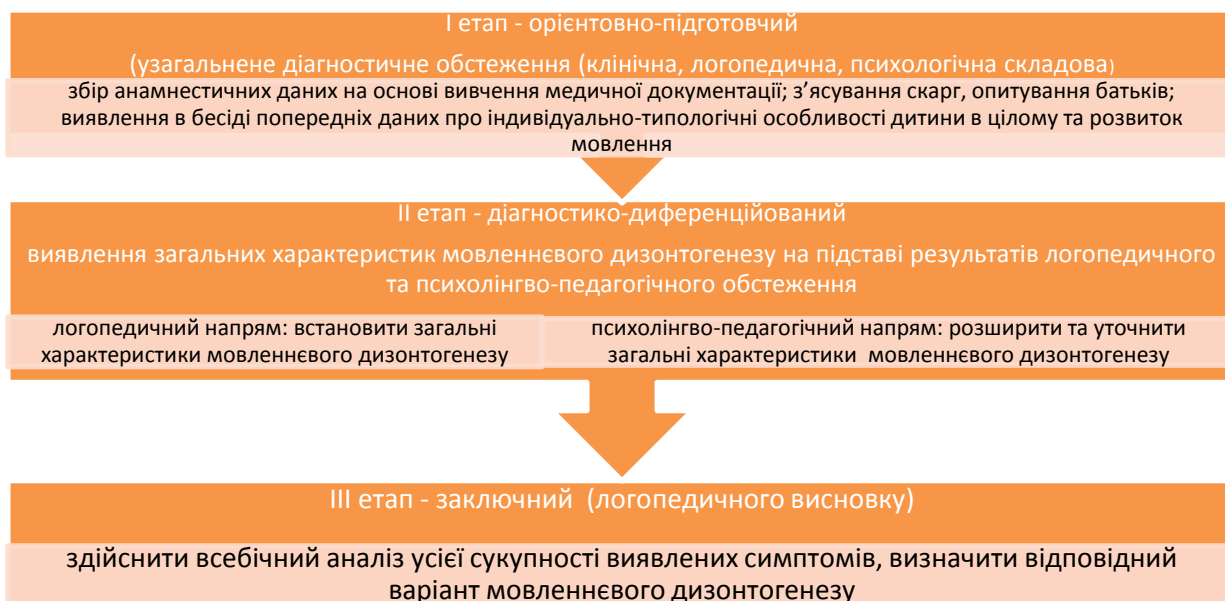


Рис. 2.1. Схема експериментально-діагностичного етапу дослідження

- системно-функціональним або принципом спрямованості, який передбачає оцінку функціональних систем мовлення в цілому й окремих її підсистем (структурних компонентів) з точки зору їх ефективності як засобу комунікації тощо. Обов'язковим при цьому є аналіз взаємозв'язку та взаємозалежності первинних і вторинних порушень;

- принципом динамічного вивчення дитини з інтелектуальними порушеннями, який передбачає виявлення не тільки зони актуального розвитку, що визначається завданнями, які дитина вирішує самостійно, але і її здатність до навчання, що визначається завданнями, з якими дитина справляється за допомогою дорослого;

- принципом індивідуального підходу та дозованого навантаження під час обстеження, який передбачає насамперед необхідність виявлення компенсаторних і потенціальних можливостей дитини з легким та помірним ступенями розумової відсталості, з урахуванням віку й усіх психофізіологічних можливостей даного віку [195, с. 184].

Методологія діагностичного етапу ґрунтується на цілісності й конкретності педагогічної діагностики. Для реалізації мети й завдань на кожному з етапів констатувального дослідження для перевірки наших припущень щодо особливостей мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей, спираючись на визначені принципи, був використаний комплекс методів дослідження:

*1. Пропедевтичних:* метод вивчення й порівняльно-категоріального аналізу (аналіз, синтез, порівняння, визначення, виокремлення смислових блоків та ідей, оцінювання тощо) вітчизняних і зарубіжних наукових джерел із проблем мовленнєвої діяльності в ДПП; метод вивчення документації; анкетування.

У дослідженнях Н. Савінової зазначається, що метод вивчення наукових джерел із проблеми дозволяє зануритись у наукові першоджерела, які відображають динамічні процеси та явища досліджуваного феномена; забезпечує всебічність отримання інформації щодо процесу розвитку й формування мовленнєвої діяльності в онтогенезі або дизонтогенезі; сприяє уточненню, збагаченню, систематизації термінів і понять у межах започаткованого дослідження; створює систему наукової інформації з певної проблематики, яка базується на об'єктивних фактах дослідження визначених механізмів і процесів як у нормі, так і при патології, а також систему логіко-аналітичного інструментарію дослідження об'єкта та предмета дослідження; спрямовує особливий дослідницький процес на досягнення зазначеної науково-дослідницької мети [384, с. 210].

Крім того, метод вивчення наукових джерел представляє певні орієнтири щодо глибини досліджуваної проблеми, зокрема: які сторони досліджуваної проблематики вже достатньо вивчено в галузі педагогіки, психології, психолінгвістики, лінгвістики, корекційної педагогіки, логопедії тощо; з яких ведуться наукові дискусії; що застаріло; які питання ще не вирішено та потребують спеціального дослідження. Крім того, це дає змогу з'ясувати актуальність проблеми на сьогодні, оскільки це важливо для

визначення тезаурусу, тобто джерел, на основі яких будуються всі гіпотези, моделі, проекти окресленого дослідження [384, с. 210].

Метод вивчення документації дозволяє під час ознайомлення з медичними картками, протоколами обстеження психолого-медико-педагогічних консультацій (ПМПК), логопедичними висновками, мовленнєвими картками, протоколами логопедичного обстеження, психолого-педагогічними характеристиками отримати об'єктивні дані, які характеризують індивідуальні особливості дітей, мотивацію та ставлення до провідної діяльності (гри чи навчання), рівень засвоєння знань, сформованість умінь і навичок, рівень пізнавального розвитку, сформованості провідних психічних процесів.

Під час обстеження мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості актуальним залишався метод збору анамнезу: важливо приділити увагу особливостям раннього психомоторного розвитку дитини, особливостям і термінам розвитку мовлення.

У межах започаткованого дослідження використано метод анкетування з метою опитування й отримання інформації від учителів-логопедів, дефектологів щодо теоретичної обізнаності респондентів із проблем онто- та дизонтогенезу мовленнєвої діяльності, відповідної логопедичної термінології, методів і прийомів корекційно-розвивальної роботи, фактичний стан досліджуваної проблеми з метою прогнозування спільної взаємодії в ході експериментальної роботи, планування та подальшої деталізації дослідження, удосконалення навчально-корекційної допомоги ДІП, консультування педагогів, батьків.

*2. Діагностичних:* метод логопедичного обстеження з метою уточнення відомостей про рівень розвитку мовленнєвої діяльності в ДІП молодшого шкільного віку; метод психолінгвістичного вивчення рівнів розвитку компонентів ФСММ; метод порівняльного аналізу результатів, отриманих у ході експериментально-дослідної роботи; метод математичної та

статистичної обробки даних, які дозволяють оцінити ефективність розробленої діагностичної методики.

Під час здійснення логопедичного обстеження використовувалося спостереження за дітьми, під час якого виникала можливість прослідкувати за характером діяльності на різноманітному дидактичному й ігровому матеріалі, особливостях емоційно-вольової сфери, контактності з дорослими та іншими дітьми.

У ході проведення діагностичного обстеження здійснювалася процедура логопедичного оцінювання: оцінка словникового запасу або лексичної компетентності; оцінка граматичної будови мовлення або граматичної компетентності; оцінка вимови звуків або фонетичної компетентності; оцінка зв'язного мовлення або діалогової компетентності. Сама методика оцінювання буде подана далі за текстом, у наступному пункті цього підрозділу [316].

Стратегія й тактика констатувального етапу дослідження базувалася на сучасних позиціях логопедичного та психолінгвістичного трактування мови й мовлення, враховуючи основні закономірності та етапи їх становлення.

У процесі розробки й модифікації методик ми враховували теоретичний і емпіричний досвід, накопичений у галузі дослідження закономірностей психомовленнєвого розвитку ДП (Л. Баряєва, І. Єременко, С. Забрамна, Р. Лалаєва, Л. Лопатіна, В. Лубовський, О. Лурія, Л. Переслені, С. Рубінштейн, В. Синьов, Є. Соботович, О. Хохліна, Л. Шипіцина, Ж. Шиф та ін.). Першочерговим завданням, яке ми вирішували на цьому етапі дослідження, було надати практикам матеріал для діагностики мовленнєвого розвитку обраної категорії дітей. Використання отриманих результатів дослідження сприяло розробці стратегії корекційно-розвивального впливу [470].

Під час проведення експериментально-дослідної роботи (діагностики мовленнєвого розвитку) ми враховували особливості когнітивної сфери обраної категорії дітей, це обумовило необхідність уточнення методики логопедичного обстеження на етапі пред'явлення діагностичних завдань.

У дослідженні Л. Фатіхової, присвяченому психолого-педагогічному обстеженню ДП, подано ієрархію видів допомоги респондентам у ході діагностики, які умовно можна поділити на три групи: *стимулююча* (перепитування дитини, прохання повторити те чи інше завдання; схвалення або несхвалення дій дитини, стимуляція за допомогою слів), *направляюча* (питання до дитини про те, чому вона зробила ту чи іншу дію, що підвищує орієнтування в завданні, рівень усвідомлення сенсу завдання; навідні питання або критичні зауваження; підказування або поради) та *навчальна* (показ дитині способу виконання діагностичного завдання з подальшим проханням до дитини повторити цю дію; спільно-роздільна діяльність педагога й дитини, коли дорослий починає виконувати завдання, а дитина – продовжує, або коли педагог руками дитини виконує дію, а потім цю дію дитина виконує самостійно) [470, с. 19].

На думку автора, для ДП, найчастіше, для повного або часткового виконання завдання потрібна навчальна допомога: поширеною є необхідність у навчанні: при потребі – кількаразовий показ способу виконання дії покроково з пояснювальними коментарями педагога [470, с. 21], демонстрація прикладу виконання.

З огляду на вищевикладене, окрім використання різних видів допомоги, під час проведення діагностичного обстеження, потрібно наголосити на диференціацію добору діагностичних завдань за ступенем складності, розрахованих на різний рівень розвитку когнітивних процесів у дітей із легким та помірним ступенями розумової відсталості. Цю диференціацію буде детально подано в описі відповідної діагностичної методики (п. 2.4.1).

Комплектування експериментальних груп у ході експериментально-дослідної роботи передбачало їх виокремлення за декількома провідними параметрами: віком, ступенем розумової відсталості, супутніми порушеннями психофізичного розвитку, станом мовлення на момент обстеження.

## **2.2. Модель комплексного медико-лого-психолінгво-педагогічного вивчення актуального стану мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості**

Отже, відповідно до стратегії дослідження, на цьому етапі ми пропонуємо модель комплексного медико-лого-психолінгво-педагогічного вивчення актуального стану мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким та помірним ступенями розумової відсталості.

### **Модель комплексного медико-лого-психолінгво-педагогічного вивчення актуального стану мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким та помірним ступенями розумової відсталості**

#### **Орієнтовно-підготовчий етап**

**Мета** – визначити зумовленості порушень мовленнєвого розвитку: рівень розвитку інтелекту, стан аналізаторів, стан ЦНС, рівень розвитку мовлення, емоційно-вольової сфери.

#### **Завдання:**

- збір анамнестичних даних на основі вивчення медичної документації про дитину (клінічний скринінг);
- опитування батьків;
- виявлення в ході бесіди попередніх відомостей про індивідуально-типологічні особливості дитини в цілому та розвиток мовлення зокрема;
- опрацювання педагогічної документації, виявлення: проблеми, які є в дитини, особливості її навчання, індивідуально-типологічні властивості, динаміку розвитку.

**Напрями дослідження:** клінічний (вивчення анамнезу, етіології виникнення, ступеня розумової відсталості, супутньої психо-нервово-соматичної симптоматики); психолого-педагогічний (ранній психомовленнєвий, моторний розвиток; прояви дизонтогенезу).



*Клінічний аналіз:* ретроспективний аналіз медичних карток (вивчення медичних висновків невролога, психіатра, психоневролога).

*Психолого-педагогічний аналіз:* карток логопедичного та психологічного обстеження з акцентом на ранній фізичний, психічний і мовленнєвий розвиток; педагогічної документації; бесід із батьками; висновки ПМПК, оцінки розвитку за висновками ІРЦ.

Основна мета психолого-педагогічного анамнезу – виявлення особливостей перебігу раннього психомоторного та мовленнєвого розвитку дитини. Основний акцент на цьому етапі приділявся детальному аналізу раннього мовленнєвого розвитку ДП, термінам затримки психомовленнєвого розвитку. Ураховувалися (за наявності) попередні висновки логопеда, дефектолога, психолога. Даний етап обстеження передбачав аналіз проявів порушень психофізичного розвитку ДП залежно від віку, характеру порушення, наявності чи відсутності корекційно-розвивальної роботи в дошкільному віці.

### **Діагностико-диференційований етап**

**Мета** – виявити загальні характеристики мовленнєвого дизонтогенезу на підставі результатів лого-психолінгво-педагогічного обстеження.

#### **Завдання:**

- визначити рівень сформованості інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності (ІКМД);
- з'ясувати, які мовленнєві засоби сформовані до моменту оцінювання;
- виявити, які мовленнєві засоби не сформовані до моменту оцінювання;
- скласти кількісну та якісну характеристики несформованості мовленнєвих засобів: виявити симптоматику порушень, рівні розвитку мовленнєвої діяльності в цілому, ґрунтуючись на результатах вивчення рівнів розвитку її компонентів, зокрема підсистем ФСММ.

### ***Напрями дослідження:***

I. Логопедичне дослідження рівнів розвитку мовленнєвої діяльності, виявлення симптоматики порушень мовлення молодших школярів із легким та помірним ступенями розумової відсталості (з використанням модифікованих логопедагогічних методик);

II. Психолінгвістичне дослідження рівнів розвитку підсистем ФСММ обраної категорії дітей (із використанням як психолінгвістичних, так і нейропсихологічних методик).

### ***Зміст етапу:***

I. Логопедичне обстеження включає вивчення: 1) фонетико-фонематичної сторони мовлення; 2) лексико-граматичної сторони мовлення; 3) зв'язного мовлення; 4) писемного мовлення (своєрідності проявів порушень процесів читання й письма).

Імпресивний рівень: розуміння зверненого мовлення (виконання інструкцій з одного, двох завдань; розуміння прийменників; розуміння речень із причинно-наслідковими зв'язками; розуміння зміни числа в реченні).

Експресивний рівень. Базові показники забезпечення фонетико-фонематичної сторони мовлення: стан звуковимови (відсутність, спотворення, заміни, змішування звуків); стан фонематичних процесів: диференціація звуків, здатність до фонематичного аналізу й синтезу; відтворення слів різної складової структури.

Базові показники забезпечення лексики: словниковий запас (іменники, дієслова, прикметники, якісні прикметники, відносні прикметники, займенники, числівники, прийменники).

Базові показники забезпечення граматичної сторони мовлення: словозміна (відмінювання іменників за відмінками; прикметників із родами; добір дієслів до іменників в однині та множині; зміна іменників жіночого, чоловічого, середнього роду за числами; узгодження іменників із числівниками; відмінювання дієслів за часом); словотворення (дієслів префіксальним способом; дієслів із протилежним значенням; іменників за допомогою

суфіксального способу; слів-професій за допомогою суфіксів; прикметників від іменників, прикметників, що означають неповну дію; дієслів від прикметників, добір спільнокореневих слів).

Базові показники забезпечення зв'язного мовлення: складання речень, розповідей за малюнками, серією малюнків; переказ текстів.

Базові показники забезпечення процесів читання та письма: читання (сформованість навичок читання, розуміння прочитаного); письма (сформованість навичок письма) [184].

Під час логопедичного обстеження, як зазначалося вище, здійснюється логопедичне оцінювання словникового запасу або лексичної компетентності; оцінка граматичної будови мовлення або граматичної компетентності; оцінка вимови звуків або фонетичної компетентності; оцінка зв'язного мовлення або діалогової компетентності.

II. Психолінгвістичне дослідження мовленнєвої діяльності включає два етапи: 1. Визначення рівня сформованості інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності (ІКМД). 2. Вивчення стану розвитку ФСММ, а саме трьох підсистем: 1) семіотичної, 2) програмування та інтерпретації мовлення, 3) регуляційної.

1) семіотична підсистема: а) фонологічний рівень, б) лексичний рівень, в) граматичний рівень.

Базові показники забезпечення експресивного рівня семіотичної підсистеми: загальна моторика, дрібна моторика, артикуляційна моторика, оральний праксис, артикуляційний праксис і кінезис, артикуляційні навички, звуковимова, звуко-складова структура слова, середня довжина фрази, структурна складність синтаксичних конструкцій, якість фонації, ритміко-інтонаційне забарвлення.

Базові показники забезпечення імпресивного рівня семіотичної підсистеми: фонематичне сприймання, фонематична увага, фонематичний (слуховий) контроль (аналіз), фонематичні уявлення, імпресивний словник, розуміння фраз і логіко-граматичних конструкцій, словотворення та словозміна.

2) підсистема програмування та інтерпретації мовленнєвих актів (сенсомоторне й когнітивне забезпечення):

Базові показники забезпечення: кінестетична перцепція, кінестетичний праксис, слухова перцепція, слухомовленнєвий гнозис.

3) регуляційна підсистема (координація, співставлення ресурсного забезпечення ФСММ):

Базові показники забезпечення: психомоторика, зв'язне (монологічне, діалогічне) мовлення, навички читання, комунікативні здібності, комунікативна поведінка [184].

### **Заключний етап**

**Мета** – формулювання логопедичного висновку, складання плану індивідуальної корекційно-розвивальної роботи.

#### **Завдання:**

- аналіз отриманих даних про стан мовленнєвого розвитку, сформованість підсистем ФСММ;
- оформлення логопедичної документації;
- формулювання логопедичного висновку;
- складання плану індивідуальної корекційно-розвивальної роботи.

**Напрями дослідження:** всебічний аналіз усієї сукупності виявлених симптомів, визначення варіанту мовленнєвого дизонтогенезу.

Модель медико-лого-психолінгво-педагогічного вивчення актуального стану мовленнєвої діяльності ДПІ МШВ подано на схемі (рис. 2.2).

Відповідно до поданої моделі було розроблено алгоритм її використання. Алгоритм медико-лого-психолінгво-педагогічного вивчення актуального стану мовленнєвої діяльності являє собою експериментальну діагностичну методику, яка складається з блоків: двох підготовчих (на основі клінічного та психолого-педагогічного аналізу) та двох основних (логопедичного та психолінгвістичного).

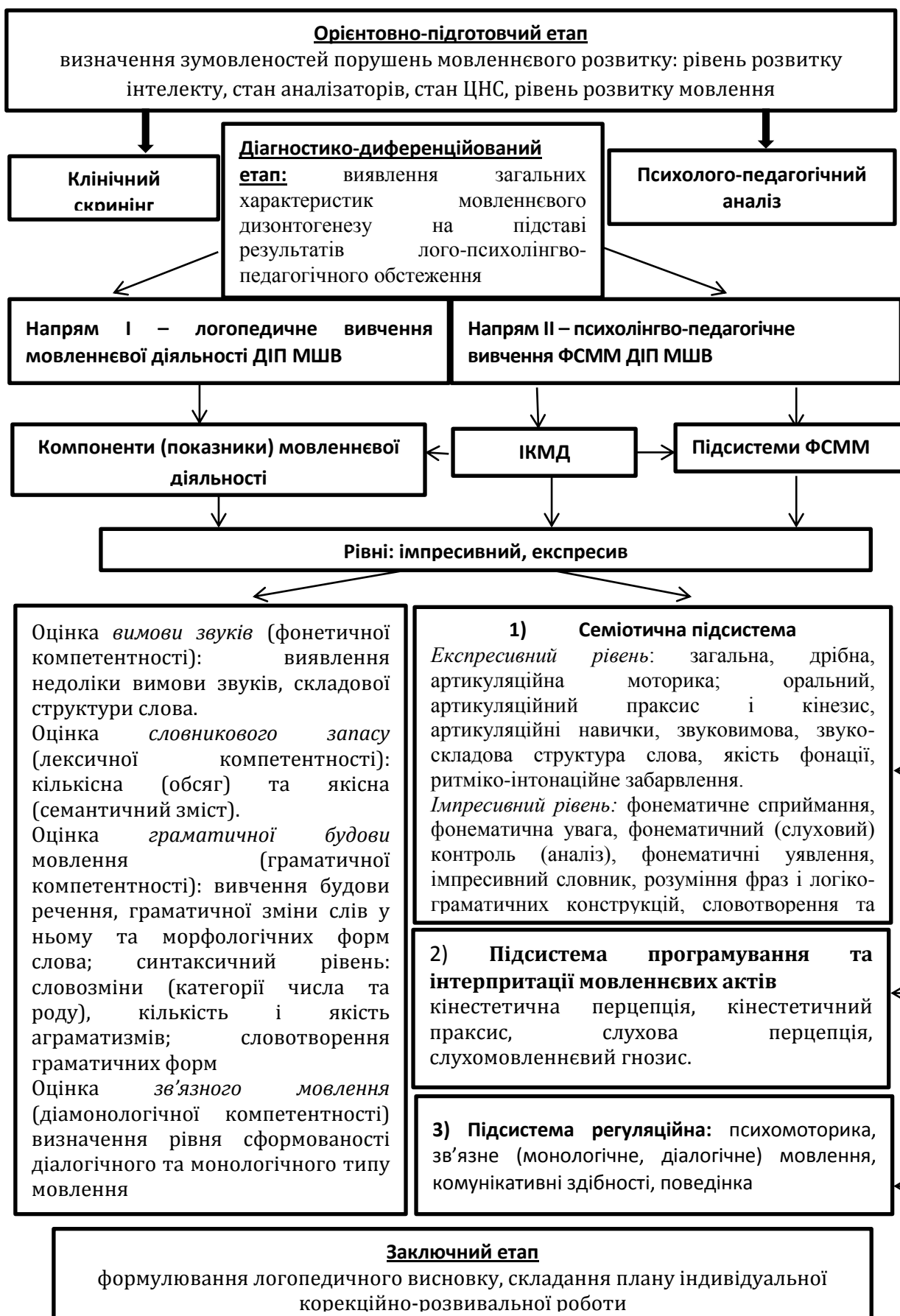


Рис. 2.2. Модель медико-лого-психолінгво-педагогічного вивчення актуального стану мовленнєвої діяльності ДІП МШВ

Зміст алгоритму розроблено з урахуванням вікових показників мовленнєвого розвитку ДП і розташовано таким чином, щоб була можливість дослідити необхідні параметри мовленнєвого розвитку обраної категорії дітей.

Аналіз одержаних результатів проводився відповідно до визначених (за шкалою балів) рівнів, за кожним зазначеним у діагностичній методиці показником мовленнєвого розвитку та співставлення отриманих результатів у середині груп (при легкому та помірному степенях), з урахуванням показників типового розвитку.

Ураховуючи великий обсяг показників, з метою оптимізації діагностичного процесу й одержання вірогідних результатів, були використані загальноприйняті або адаптовані нами найбільш інформативні методики, які було об'єднано в певні діагностичні блоки [519].

Зміст кожного блоку складали питання, завдання, проби та вправи, результати виконання яких (цифрові показники або якісні характеристики) оброблялися методом математичної статистики (математичної обробки експериментальних даних методом статистичної обробки  $\chi^2$  Пірсона), бальної системи обробки отриманих даних або методом якісного аналізу та узагальненням у відповідні рівні [519].

Результати логопедичного та психолінгвістичного обстеження було враховано під час розробки експериментальної системи формування й корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості.

### **2.3. Тактика та змістовна наповнюваність диференційовано-діагностичного етапу дослідження**

На думку О. Корнева, логопедичне дослідження важко класифікувати з точки зору методологічної спрямованості. На практиці логопедія є узагальненою прикладною педагогічною дисципліною, яка використовує

дослідницькі прийоми, запозичені з психології, нейропсихології, фізіології, лінгвістики, психолінгвістики, неврології [195].

У сучасній логопедичній науці існує достатньо матеріалу стосовно проведення диференціальної діагностики порушень мовленнєвого розвитку. Разом із тим, традиційна логопедична практика зорієнтована переважно на подолання «моносиндромних» порушень мовлення. Наявна тенденція зміни структури нозологічних форм мовленнєвих порушень, що враховує поєднання психо-патологічних, пато-психологічних і лінгво-патологічних синдромів (за О. Корнєвим) [195], дозволяє говорити про мультифакторний характер механізмів недорозвитку мовлення. Дане розуміння визначає необхідність міждисциплінарного підходу до систематики й діагностики мовленнєвих порушень. Між тим, існує дефіцит діагностичного інструментарію міждисциплінарного оцінювання ПМД дітей із порушеннями психофізичного розвитку, зокрема – інтелектуальними порушеннями, різного віку.

На думку В. Тищенка, «вдало розроблена діагностична методика дозволяє простежити стан сформованості певного процесу, функції, операції тощо на різних стадіях їхнього розвитку та в різних умовах. Більше того, якісно розроблена методика не лише виявляє порушення, але й допомагає з'ясувати його причину, ушкоджений психологічний механізм, який спричиняє порушення та встановити місце виявленого порушення в загальній структурі порушення психофізичного розвитку. Саме така діагностика дозволяє спрямувати подальшу корекційну чи відновлювальну роботу в найбільш оптимальне та ефективне русло, націлити її не лише на мінімізацію проявів симптомів, але й на усунення причин виявлених порушень, наближенню функціонування мовленнєвої системи до показників вікової норми, попередженню виникненню вторинних порушень на наступних етапах розвитку особистості» [455].

За даними диференціальної діагностики, вчитель-логопед планує роботу на групових, підгрупових та індивідуальних заняттях. Зміст цієї роботи, як і методика й засоби, коригуються з урахуванням тих матеріалів,

які фахівець отримує, проводячи поглиблену діагностику, спрямовану на виявлення індивідуальних особливостей (характеристик мовленнєвої та пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери), які притаманні тільки конкретній дитині й повинні прийматися до уваги під час організації індивідуальної корекційно-розвивальної роботи.

У спеціальній літературі представлено цілий арсенал методик і систематизацій обстеження експресивного та імпресивного мовлення дітей [33; 124; 125; 145; 176; 240; 262; 289; 299; 311; 387; 415; 470].

У 60–70-тих роках ХХ ст. у зв'язку з розвитком в логопедії системного напрямку щодо вивчення мовленнєвих розладів методики обстеження мовлення дітей базувалися на врахуванні сформованості всіх мовленнєвих засобів. На основі отриманих під час обстеження відомостей послідовно аналізувався фонетико-фонематичний, лексико-граматичний розвиток дитини та стан її зв'язного мовлення (Г. Каше, Р. Левіна, С. Ляпідевський, Н. Нікашина, В. Орфінська, О. Правдіна, М. Савченко, Н. Сереброва, М. Хватцев, А. Ястребова та ін.) [286].

У 70-90-ті роки ХХ ст. в дослідженнях мовлення дітей провідну роль отримав напрям, що передбачав урахування не лише сформованості мовленнєвих засобів, але й зрілість функцій мовлення. Логопедичні методики передбачали проведення якісного й кількісного аналізів мовленнєвих порушень, що давало можливість диференціювати мовленнєві порушення за характером і ступенем прояву. Зазначені методики можна використовувати також і з метою оцінювання динаміки спонтанного або довільного, керованого мовленнєвого розвитку дитини (Г. Волкова, Н. Жукова, І. Марченко, О. Мастюкова, Н. Пахомова, Н. Ревуцька, Л. Спірова, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Усанова, Т. Філічева, Г. Чиркіна, Л. Цветкова, М. Шеремет та ін.) [286].

Сучасна вітчизняна логопедична наука має достатній арсенал диференційованих методик комплексної діагностики порушень як усного, так і писемного мовлення в дітей, переважно дошкільного віку (Н. Базима, Н. Гаврилова, В. Галущенко, Е. Данілавичюте, Ю. Коломієць, С. Конопляста,



С. Корнєв, З. Ленів, І. Марченко, Н. Манько, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Савінова, А. Савицький, Н. Чередниченко, Т. Швалюк, М. Шремет та ін.).

О. Грибова запропонувала «Технологію організації логопедичного обстеження», у якій обґрунтувала процес побудови стратегії й тактики логопедичного обстеження мовлення дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, які мають несформованість мовних засобів спілкування (звукової та лексико-граматичної сторони мовлення).

Особлива увага автора приділяється визначенню й обґрунтуванню послідовності дій логопеда, яка забезпечує всебічний підхід до вивчення порушень усного та писемного мовлення [115].

У методиці Р. Лалаєвої представлено комплексне обстеження ДІП, яке має свою чітко визначену структуру, при цьому акцентуація зроблена автором на виявлення сформованості процесів читання й письма [214].

В основі логопедичного обстеження покладено загальні принципи й методи педагогічного обстеження: воно повинно бути комплексним, цілісним, динамічним, але одночасно мати свій специфічний зміст, спрямований на аналіз мовленнєвого порушення [115; 470].

Логопедична робота з різними категоріями дітей (інтелектуальними порушеннями, ЗПР, ДЦП, РАС, слабчучими, слабозорими тощо) має свою специфіку, зумовлену структурою порушення і, як наслідок, особливостями їх сенсомоторного та психічного розвитку.

Г. Сухарєва, розв'язуючи завдання виявлення клінічних особливостей інтелектуальних порушень – розумової відсталості, розробки критеріїв відмежування її подібних станів, зокрема від слабо виражених відхилень інтелектуального розвитку при ЗПР, тяжких порушеннях мовлення, локальній патології головного мозку, визначила основні клінічні прояви розумової відсталості. Саме в працях науковця були виділені дві групи розумової відсталості: *з недорозвитком мовлення; атипова розумова відсталість, ускладнена мовленнєвими розладами* [442, с. 22–25].

Залежно від характеру порушень мовлення, можливих їх первинних і вторинних проявів у ДПП, складається програма логопедичного обстеження.

Метою логопедичного обстеження є складання максимально об'єктивної детальної картини розвитку мовлення дитини й виявлення (уточнення) факторів, що зумовлюють і накладають специфічний відбиток на особливості проявів порушень мовлення.

Відповідно до стратегії констатувального етапу дослідження, як зазначалося вище, експериментально-дослідна робота складалася з трьох етапів: орієнтовно-підготовчий, діагностико-диференційований, заключний.

### **I. Орієнтовно-підготовчий. Збір анамнезу**

Під час збору анамнестичних даних учитель-логопед уточнює чинники, які зумовлюють порушення мовлення.

Багато починає з вивчення медичної, психолого-педагогічної документації, бесіди з батьками (законними представниками). На основі цього отримуються відомості про хід загального розвитку дитини (про протікання вагітності, пологів, перенесення пологів, травми); про умови виховання й особливості мовленнєвого розвитку дитини.

Вивчаючи історію мовленнєвого розвитку необхідно з'ясувати: коли та як дитина почала реагувати на мовлення оточуючих, переставала плакати, коли чула звернене мовлення, відповідала на мовлення гулінням; коли дитина почала «розуміти» мовлення оточуючих (повертати голівку в бік названого предмету, називати складові частини предмету, брати окремі предмети за наказом тощо); коли з'явився лепет і перші слова. Важливо також з'ясувати, як відбувався подальший мовленнєвий розвиток дитини: чи розуміла й виконувала різні словесні інструкції, як зверталася до оточуючих із проханням; наскільки зрозумілим і розгорнутим було її мовлення; чи любила слухати й розповідати казки, вірші; чи спостерігали батьки відхилення в мовленнєвому розвитку [470].

Під час бесіди слід уточнити й доповнити відомості, отримані з документації. Важливо визначити, як батьки оцінюють стан і прогноз розвитку

дитини, які їх очікування щодо подальшого мовленнєвого розвитку. На цьому етапі важливо з'ясувати, наскільки батьки усвідомлюють складність проявів порушень мовлення, їх зумовленість розумовою відсталістю. Стисла характеристика може бути сформульована зі слів батьків, може бути представлена дитячим закладом, де перебувала дитина [470].

Під час бесід, вивчення психолого-педагогічної характеристики дитини слід з'ясувати характер її спілкування до вступу до школи: спілкування з батьками й іншими дорослими, однолітками, взаємовідносини між дорослими, методи виховання.

Під час бесіди з батьками ДПП, яка має заїкання, слід уточнити: коли почалося заїкання (несподівано чи поступово), перебіг порушення [470].

До того, як почати обстеження мовлення, необхідно зібрати дані про фізіологічний стан дитини: дихальної функції, слуху, голосу, зорової та рухової функцій; супутні нервово-психічні розлади. Учитель-логопед може отримати ці відомості з довідки лікаря, з медичної картки дитини, з висновків протоколів ПМПК (ІРЦ), але й бажано доповнити власними спостереженнями. У тих випадках, коли виникає сумнів щодо стану окремих функцій, логопед рекомендує додаткове обстеження в лікаря (за відповідним спрямуванням), ще раз обстежує дитину та вносить уточнення в документацію [470].

Від ступеня розумової відсталості, прояву порушень мовлення залежить вибір методик, технологій, які використовує вчитель-логопед у період обстеження.

Пропонуємо таку схему логопедичного обстеження молодших школярів із легким та помірним ступенями розумової відсталості.

## **II. Діагностико-диференційований етап (логопедичний напрям)**

### *Часовий регламент:*

для дітей підготовчого – 1 класів (перше півріччя) – 25–30 хв.;

для дітей підготовчого – першого класів (друге півріччя) – 30–35 хв.;

для дітей 2 – 4 класів – 35–40 хв.

Комплексне логопедичне обстеження повинне ґрунтуватися як на загальних, так і спеціальних принципах і методах психолого-педагогічного обстеження: воно повинно бути комплексним, цілісним і динамічним, але разом із тим мати свій специфічний зміст, спрямований на аналіз мовленнєвого порушення.

Основні методи логопедичної оцінки: педагогічний експеримент, бесіда з дитиною, спостереження за дитиною, гра. Як дидактичний матеріал можуть бути використані іграшки й муляжі, сюжетні картинки й малюнки, картки з надрукованими завданнями, книги й логопедичні альбоми [316, с. 145].

Матеріал підбирається відповідно до віку дитини, ступеня розумової відсталості. Варто пам'ятати, що під час показу предметних картинок між ними повинна бути збережена відстань [316, с. 145], а їх кількість в одному діагностичному завданні, під час роботи з ДПП підготовчого – 1 класів має не перевищувати 3–5, 2–4 класів – 5–7 картинок.

Проведення обстеження мовлення дитини краще починати з бесіди, ігрової взаємодії, а потім, використовуючи отримані матеріали обстеження, сформулювати попередню гіпотезу подальшої стратегії.

*Умови:*

- встановлення емоційного контакту з дитиною, створення адекватного ставлення до обстеження;
- виявлення інтересів дитини, її улюблених занять, ігор;
- тактика спілкування з дитиною: співпраця, доброзичливе ставлення до дитини;
- урахування сформованості психічних процесів: пам'яті, уваги, мислення;
- урахування особливостей емоційно-вольової сфери, поведінкових розладів [470].

Під час роботи з ДПП поширеними є ситуації, коли продуктивний контакт певний час є недоступним: дитина не демонструє власні можливості

в повному обсязі. У зв'язку з цим необхідно змінювати тактику обстеження, переходити на невербальний контакт (іграшки, картинки, присутність батьків). Рекомендується звернути увагу на стиль спілкування оточуючих із дитиною. Так, батьки часто супроводжують свою промову жестами, діями, і дитина орієнтується на ці рухи, а не на саме мовлення [470].

В «Організаційно-методичних засадах діяльності інклюзивно-ресурсних центрів» зазначається, що «з метою допомоги дитині у виконанні діагностичних завдань доцільно використовувати такі види опор: зорова (З) – увага до зорового (предметного, графічного) матеріалу, наочний супровід, зоровий зразок; слухова (С) – акцент на слухове сприймання; кінетична (К) – динамічне виконання, руховий зразок; кінестетична (КС) – статичне утримання, м'язові відчуття; вербальна (В) – повторення інструкції, її деталізація, пояснення, навідні запитання; емоційна (Е) – посмішка, погладження по руці, голові» [316, с. 149].

Пропонуємо таку схему логопедичного обстеження: 1. Загальна моторика, координація рухів. 2. Будова органів артикуляції. 3. Обстеження стану мимічної мускулатури. 4. Обстеження звуковимови. 5. Обстеження фонематичного слуху. 6. Обстеження навичок звукового аналізу. 7. Обстеження розуміння мовлення. 8. Обстеження активного словника. 9. Обстеження граматичної будови мовлення. 10. Обстеження зв'язного мовлення. 11. Обстеження писемного мовлення.

### **III. Заключний етап (логопедичного висновку)**

Метою заключного етапу є оформлення відповідної логопедичної документації, формулювання логопедичного висновку. Як зазначалося вище, логопедичний висновок відображає педагогічний аспект наявних у дитини особливостей розвитку мовлення. Під час складання логопедичного висновку про стан мовлення враховують: порушення фонетичного, фонематичного, лексичного, граматичного та зв'язного мовлення як компонентів мовленнєвої системи, що зумовлюють порушення засобів мовлення й поєднуються в термін для позначення загальних ознак недорозвинення компонентів

мовленнєвої системи (ФНМ, ФФНМ, СПМ, СНМ, заїкання) [316, с. 146]; уточнення форми порушення мовлення за клініко-педагогічною класифікацією за наявності відповідних висновків фахівців медичного профілю (дизартрія (кіркова; псевдобульбарна; бульбарна; екстрапірамідна (підкіркова); мозочкова; стерта форма дизартрії); ринолалія (органічна, функціональна відкрита; органічна закрита (передня, задня); функціональна закрита); заїкання (невротичне; неврозоподібне); алалія (моторна, сенсорна, сенсомоторна); дисграфія (артикуляторно-акустична, акустична, оптична, аграматична, дисграфія на тлі порушення мовного аналізу й синтезу); дислексія (аграматична, фонематична, семантична, мнестична, оптична, тактильна (за Р. Лалаєвою) [316, с. 146].

Програму логопедичного обстеження молодших школярів з інтелектуальними порушеннями подано в додатку (додаток А). Зразок мовленнєвої карти (картки логопедичного вивчення дитини) подано в додатку (додаток А.1).

Таким чином, отримані під час логопедичного обстеження відомості про стан розвитку мовлення ДПІ молодшого шкільного віку нададуть учителю-логопеду можливість кваліфікувати порушення мовлення й визначити напрями корекційно-розвивальної роботи.

Як зазначалося вище, другим стратегічним напрямом дослідження мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким та помірним ступенями розумової відсталості став психолінгвістичний.

Мовлення людини виникає за наявності певних біологічних і соціальних передумов (В. Бельтюков, Л. Беякова, А. Богуш, Л. Виготський, Н. Гавриш, Д. Ельконін, О. Корнєв, С. Конопляста, К. Крутій, Р. Левіна, О. О. Леонтєв, І. Мартиненко, Н. Пахомова, Н. Савінова, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Хватцев, О. Шахнарович, М. Шеремет та ін.).

Теоретичний підхід до проблеми фізіологічних і психологічних передумов мовленнєвого розвитку ґрунтується на уявленнях про закономірності мовленнєвого розвитку дітей, які були визначені й

обґрунтовані в працях В. Бельтюкова, А. Богуш, Л. Виготського, Н. Гавриш, О. Гвоздєва, Д. Ельконіна, С. Коноплястої, О. О. Леонтьєва, О. Лурія, І. Мартиненко, Н. Пахомової, Н. Савінової, Ф. Сохіна, В. Тарасун, Т. Ушакової, М. Шеремет та ін. На думку науковців, природа формування мовлення полягає в тому, що, по-перше, мовлення дитини розвивається внаслідок сприйняття мовлення дорослих і власної мовленнєвої активності; по-друге, орієнтування дитини в мовленнєвих явищах створює умови для самостійного розвитку мовлення та, нарешті, провідним завданням під час розвитку мовлення дітей є формування в них мовленнєвих узагальнень і елементарного усвідомлення явищ мови й мовлення [503, с. 299].

М. Жинкін визначив мовлення як процес застосування мови, який виробляється зусиллями багатьох людей, обслуговує суспільство та є суспільним надбанням [142, с. 2–12].

Історично складена форма спілкування, у процесі матеріальної перетворюючої діяльності людей, опосередкована мовою, в психологічній науці визначається мовленням. Мовлення містить процеси породження та сприймання (прийому й аналізу) повідомлень із метою спілкування або (в окремому випадку) для цілей регуляції та контролю особистої діяльності. Сучасна психологія розглядає мовлення як універсальний засіб спілкування, тобто як складну та специфічно організовану форму свідомої діяльності [43, с. 22], у якій беруть участь два суб'єкта – той, хто відтворює мовленнєве висловлювання, та той, хто сприймає його [101, с. 31].

У сучасних наукових дослідженнях українських учених (С. Конопляста, І. Мартиненко, Н. Пахомова, Н. Савінова, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.), як зазначає Н. Савінова, «подано важливі для теорії та практики логопедії питання структури мовленнєвої діяльності в нормі та патології, психологічних механізмів мовлення, особливостей формування мовленнєвої діяльності дитини в онтогенезі. Численні різноаспектні наукові доробки з проблем корекції мовлення дітей із різними

мовленнєвими порушеннями свідчать про потужний потенціал української логопедії як науки й перспективи її подальшого розвитку» [388, с. 5].

В основу психолінгвістичної структури організації мовленнєвої діяльності покладений процес розуміння мовленнєвих висловлювань і текстів, який реалізується через такі психологічні механізми: механізм орієнтування в ситуативному й мовленнєвому контекстах; механізм імовірного прогнозування під час сприйняття висловлювань і текстів (механізм апперцепції): формування гіпотез щодо можливого змісту висловлювання; механізм заповнення змістових прогалин між значеннями, які актуалізуються в суб'єкта на основі висловлювань і текстів, наявних у суб'єкта уявлень, знань, життєвого досвіду; механізм перекодування (перетворення) висловлювань і текстів на використання суб'єктом індивідуальних образів, понять і мовленнєвих засобів, які спираються: а) на актуалізацію відповідного кола понять; б) на орієнтацію в граматичних правилах мови; в) на встановлення глибинних семантичних відносин між значеннями слів і висловів; механізм виділення змісту зі значень висловлювання або тексту [230, с. 14–16].

В. Глухов, В. Ковшиков, О. О. Леонтьєв наголошують, що для мовленнєвої діяльності є характерною єдність змісту й форми. Змістом є смислоорганізація відтвореного та сприйнятого висловлювання, що відображає предметну дійсність у зв'язках і відносинах об'єктів і явищ. Формою такої смислоорганізації та відповідно «формою» самої мовленнєвої діяльності є перцептивні, розумові, мнемічні й моторні дії, тобто внутрішнє та зовнішнє оформлення думки [102].

У дослідженнях Л. Колмикової подані сучасні погляди трактування категорії мовленнєвої діяльності. Автор зазначає, що І. Румянцева головним у мовленнєвій діяльності вбачає все свідоме, планове, контрольоване, мотивоване й цілеспрямоване, усе інше – службові функції, підпорядковані свідомим мовленнєвим діям, тому такий підхід «прямолінійний і механічний», оскільки діяльність людини не ієрархія процесів (мовленнєві



дії, мовленнєві акти – операції (мовленнєві навички) – психофізіологічні функції мовлення), яким відведено «операційно-технічну роль» (Ю. Гіппенрейтер) [168], а взаємопов'язана та взаємообумовлена система, у якій усі компоненти однаково важливі (Румянцева І., 2004). «По суті, під мовленнєвою діяльністю, згідно з О. О. Леонтьєвим і його послідовниками, і розуміємо сам феномен мовлення. Таке розуміння фактично є загальновизнаним» (Румянцева І., 2004) [381, с. 33].

Як зазначалося в наших дослідженнях, розвиток мови й мовлення є невід'ємною частиною психічного онтогенезу. Сама структура мови щільно пов'язана зі структурою базисних психічних процесів і поведінки [61, с. 40].

Ототожнюючи психологічну теорію мовлення з теорією мовленнєвої діяльності, з психолінгвістикою, О. О. Леонтьєв стверджував, що під мовленнєвою діяльністю розуміємо власне сам феномен «глобального мовлення» як багатопланове, багатоаспектне, міжгалузеве явище (Леонтьєв О. О., 2003). Відповідно, мовленнєва діяльність – це завжди сукупність *усвідомлених дій* [168].

Можна зазначити, що повністю обґрунтованим є визначення мовленнєвої діяльності як діяльності мовленнєво-мисленнєвої, на що звертають особливу увагу провідні фахівці логопедичної науки (В. Воробйова, Б. Гриншпун, С. Конопляста, Р. Лалаєва, Н. Пахомова, Н. Савінова, Є. Соботович, Т. Тарасун, Т. Філічева, С. Шахнарович, М. Шеремет та ін.). Це бачення поділяється багатьма провідними вченими-психолінгвістами [101; 157]. Визначення мовленнєвої діяльності як мовленнєво-мисленнєвої зумовлює відповідність науковій концепції про діалектичний взаємозв'язок процесів мислення й мовлення, розробленій Л. Виготським, його учнями та послідовниками в психологічній науці. Виходячи з цієї наукової концепції, мовленнєву діяльність людини (як цілісний, єдиний інтелектуалізований процес, у всьому різноманітті його проявів) [101] можна, хоча з деякими припущеннями, визначити як своєрідне діалектичне єднання мислення й мовлення (як процес породження та сприймання мовленнєвих висловлювань). Разом із тим потрібно зауважити, що

питання інтерпретації мовленнєвої діяльності як мовленнєво-мисленнєвої не є на сучасному етапі розвитку психолінгвістики остаточно вирішеним, а належить до числа її актуальних проблем [174].

Окрім цього, можемо зазначити, що мовленнєва діяльність реалізується за допомогою складних механізмів психічної діяльності людини. Процеси осмислення, утримання в пам'яті, випереджального відображення є тими внутрішніми механізмами, за допомогою яких, у свою чергу, здійснюється дія основного операційного механізму мовлення, яку М. Жинкін визначив як єдність двох ланок – механізму складання слів з елементів і складання фраз-повідомлень зі слів [461]. Несформованість одного з механізмів призведе до порушення онтогенетичного розвитку, несформованості мовленнєвої діяльності. Отже, саме психолінгвістичний підхід визначення мовленнєвої діяльності й особливостей функціонування цього процесу є основою до визначення змісту навчально-корекційної роботи з дітьми з різними психофізичними порушеннями та зокрема – порушеннями інтелекту.

Ураховуючи те, що в останні роки у вітчизняній і зарубіжній логопедії зокрема та спеціальній освіті в цілому була розроблена ціла низка методичних систем логокорекційної роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, побудованих з урахуванням даних психолінгвістики (С. Горбунова, Т. Візель, С. Конопляста, Р. Лалаєва, О. Орлова, В. Тарасун, В. Тищенко, Т. Туманова, Т. Філічова, Г. Чиркіна, С. Шаховська, М. Шеремет та ін.), з урахуванням психолінгвістичних закономірностей формування мовлення в онтогенезі ми можемо покласти їх за основу.

Вивчення феномену мовленнєвої діяльності відбувається в різних аспектах: фізіологічному, психічному, логопедичному, лінгвістичному, психолінгвістичному, нейрофізіологічному [61, с. 39]. Як відомо, провідним напрямом логокорекційної роботи є повноцінне оволодіння засобами здійснення мовленнєвої діяльності, головним із яких, на думку В. Глухова, є засвоєння знакової системи мови [130].

Засвоєння системи рідної мови в умовах «мовленнєвого дизонтогенезу» (порушеного процесу формування мовлення) є другим важливим напрямом професійної діяльності вчителя-логопеда (дефектолога) [102].

З позицій психолінгвістичного підходу до мовленнєвої діяльності відкриваються деякі додаткові можливості для дослідників і педагогів, а саме: будь-яка діяльність, у тому числі мовленнєва, має свою психологічну структуру та психологічні механізми, які забезпечують її формування. При мовленнєвих порушеннях спостерігається диференційована недостатність окремих психологічних механізмів і структурних компонентів мовленнєвої діяльності (при таких тяжких мовленнєвих патологіях, як дизартрія, алалія, афазія, загальний недорозвиток мовлення), що дає фахівцеві можливість виявляти більш диференційовано механізми та проводити корекційні заходи з урахуванням характеру мовленнєвого порушення [101].

Психолінгвістичний підхід до аналізу, корекції та попередження мовленнєвих порушень розширює зміст спеціальної освіти та закладає дещо інший погляд на корекційно-розвивальний процес. На думку Л. Трофіменко, цей підхід використовується не ізольовано, а гармонійно, з урахуванням уже «існуючих традиційних шляхів логопедичної роботи, збагачує процес і концентрує його саме на тих важливих моментах, які необхідні для корекції мовних структур, що, у свою чергу, значно відрізняє роботу логопеда від роботи інших фахівців» [462, с. 6–7]. Використання психолінгвістичного підходу дозволяє передбачити всі труднощі мовленнєвого розвитку та своєчасно їх скоригувати, дати поштовх до саморозвитку мовленнєвої системи дитини й вивести рівень мовлення до нормативних показників [462, с. 6–7].

На відміну від лінгводидактичного підходу до розвитку мовлення, який передбачає методичне, послідовне нарощування мовних одиниць, психолінгвістичний підхід спрямований на попередження й корекцію порушень шляхом формування незасвоєних мовних структур через розвиток психологічних механізмів, що формують і забезпечують ці структури. У вітчизняній логопедії цей підхід на засадах основоположників був застосований

і обґрунтований у працях Є. Соботович [462, с. 7] та набув подальшого розвитку в дослідженнях Л. Андрусишиної, Л. Бартенєвої, Е. Данілавічюте, Л. Журавльової, С. Коноплястої, І. Мартиненко, Ю. Рібцун, В. Тарасун, О. Ткачук, О. Тищенко, Л. Трофименко, М. Шеремет тощо.

У межах даного наукового дослідження найбільш актуальним, на нашу думку, є саме психолінгвістичний підхід вивчення мови й мовленнєвої діяльності, відповідно до визначених предмета, об'єкта, мети та завдань наукового пошуку, оскільки, відповідно до вищезазначеного, психолінгвістичний підхід може надати спеціалістові не тільки необхідні теоретичні знання, але й комплексну методику експериментального психолінгвістичного дослідження специфічних особливостей мовленнєвої діяльності, що оперує знаками мови [101, с. 5]. Саме психолінгвістичний підхід допомагає вчителю-логопеду (у тому числі й учителю-дефектологу) правильно зрозуміти місце й роль роботи над мовленням у загальній системі корекційного навчання. Визначений нами, як провідний, підхід надає наочне уявлення про те, що мовна здібність (здібність до адекватного використання знаків мови в процесі мовленнєвої комунікації) є невід'ємною складовою загальної мовленнєвої здібності людини [101, с. 5]. Це забезпечує особливий, професійний погляд на загальну систему логокорекційної роботи та сприяє долученню логопеда-практика до повсякденної педагогічної роботи в галузі практичної лінгвістики. Професійно працюючи над формуванням мовних здібностей у кожної дитини, вчитель-логопед значно розширює сферу логопедичного впливу, на практиці здійснюючи комплексний підхід до формування мовлення [101, с. 3].

Тому психолінгвістичний підхід, на нашу думку, може бути покладений в основу розробки як діагностичних, так і корекційно-логопедичних методик, які визначають науково-методологічні засади роботи з формування та корекції мовленнєвої діяльності ДІП МШВ.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що становлення мовленнєвої діяльності як засобу спілкування відбувається в дітей у тісному взаємозв'язку

з когнітивними й комунікативними процесами. Період, протягом якого мовленнєва діяльність розвивається й удосконалюється, починається з 8-ми місяців і закінчується приблизно у 12 років. Половина цього терміну відводиться на дозрівання операційної бази та основних мовних засобів, а друга половина – на розвиток мовленнєвої та мовної діяльності в ситуаціях розв’язання когнітивних і комунікативних завдань. Увесь цей період можна поділити на кілька етапів: I – ініціальний (8–18 місяців), II – ранній (18–30 місяців), III – середній (30 місяців – 6 років) та IV – пізній (6–12 років). Принцип виділення перших трьох етапів достатньо традиційний: кожен із них пов’язаний із засвоєнням дитиною одного з основних мовних засобів (лексики, синтаксису, морфології). Виділення четвертого етапу зустрічається рідше, хоча саме в цьому віковому періоді дитина засвоює складні форми мовленнєвої діяльності (контекстне, монологічне мовлення), писемне мовлення, і її вербально-логічне мислення починає займати провідне місце в інтелектуальних процесах [194].

Клінічні симптоми недорозвинення мовлення проявляються на кожному з названих етапів по-різному.

Ініціальний період. Стає можливим завдяки дозріванню таких детермінант: 1) когнітивної сфери – до рівня формування уявлень про константність предметів [340], 2) комунікативних функцій – до рівня ситуативно-особистісних форм спілкування [236], 3) слухової перцепції, достатньої для диференціації основних фонологічних ознак [498]. Серед найбільш поширених причин дизонтогенезу мовлення на цьому етапі визначають: затримку психомоторного розвитку, грубі порушення моторного розвитку внаслідок парезів або паралічу та значне зниження гостроти слуху, порушення комунікативних потреб і комунікативної компетентності (при ранньому дитячому аутизмі) та вибіркоче недорозвинення слухо-мовленнєвого гнозису (при сенсорній алалії) [195].

Клінічні прояви дизонтогенезу мовлення відповідно до психомоторного розвитку в цей період можуть мати такі ознаки:

1) фрагментарне, нестабільне розуміння мовлення у знайомому контексті або повна відсутність за збереженої орієнтовної реакції на мовленнєвий подразник; б) пізня поява перших слів (після 14 місяців) та повільне збільшення їх обсягу за відсутності (або наявності) грубих порушень звукових характеристик мовлення; в) грубі порушення звуконаповнення та складової структури за відсутності (або наявності) спотворення просодичної сторони мовлення, своєчасній появі перших слів, але повільному збільшенні словника й домінуванні лепетних звукокомплексів або «контурів» слів [194, с. 77]. У 80 % дітей, які мали в анамнезі подібні, різні за ступенем тяжкості прояви, потім була діагностована розумова відсталість різного ступеню тяжкості або затримка психічного розвитку [194].

Ранній період онтогенезу. Дизонтогенез мовлення на цьому етапі обумовлений тими самими чинниками, що були зазначені вище, але проявляються трохи інакше. При інтелектуальних порушеннях у більшості дітей спостерігається значне відставання появи фразового мовлення. До 2,5–3 років ці діти користуються обмеженим набором слів із примітивною звуковою та складовою структурою. Активність вокалізацій у процесі спілкування зазвичай низька. У разі необхідності дитина звертає увагу дорослих криками, плачем, нечленороздільними вокалізаціями. Розуміння мовлення обмежене певним набором висловлювань, які часто повторюються у добре знайомому контексті. Цей вид дизонтогенезу правомірно розглядати як вторинне недорозвинення мовлення. У деяких із таких дітей завдяки імітаційним здібностям обсяг однослівних висловлювань стає ширшим. При деяких формах психічного недорозвинення ці здібності досягають значного ступеня розвитку, діти в змозі механічно відтворювати досить складні фразові конструкції та навіть довгі висловлювання [161]. Вищезазначена мовленнєва поведінка спостерігається на тлі одноманітної малодиференційованої поведінки, примітивної ігрової діяльності та емоційної спрощеності. Варто зазначити, що серед цієї групи дітей не

визначалося повної відповідності важкості недорозвинення мовлення ступеню інтелектуального зниження.

Порушення мовлення при інтелектуальних порушеннях у психолінгвістичному напрямі мало досліджені. У дослідженні О. О. Леонтьєва зазначається, що перша спроба надати системне психолінгвістичне пояснення низки мовленнєвих порушень, у тому числі й у категорії осіб з інтелектуальними порушеннями, належить німецькому вченому Хеннеру Бартелю і датується 1992 роком [228, с. 160].

Аналіз експериментальних досліджень мовлення ДІП на основі психолінгвістичного підходу засвідчив, що інтелектуальні порушення – розумова відсталість, впливає на мовленнєвий розвиток дітей у різних аспектах. На думку Р. Лалаєвої, дитина не володіє стратегією швидкого декодування й дешифрування мовленнєвого повідомлення, що порушує розвиток її імпресивного мовлення й негативно впливає на формування експресивного мовлення [217].

Сьогодні значні труднощі для логопедичної науки, психокорекційної педагогіки становить відмежування первинних форм недорозвинення мовлення від вторинних (порушення мовлення як самостійна група порушень і порушення мовлення, спричинені іншими порушеннями психофізичного розвитку – розумовою відсталістю).

Вторинне недорозвинення мовлення, обумовлене порушеннями інтелекту, відрізняється від первинного тим, що так званий «вік мовленнєвого розвитку» (рівень мовленнєвої зрілості) зазвичай наближений або дорівнюється «розумовому вікові» [195, с. 26].

При будь-якій з цих форм недорозвинення мовлення спостерігається дисоціація між цими двома показниками.

У межах нашого дослідження провідним напрямом, на нашу думку, є обґрунтування кореляційних зв'язків між розвитком мовленнєвої діяльності, проявами порушень мовлення й інтелектуальним розвитком у ДІП з різним ступенем розумової відсталості. З огляду на це, доцільним є визначення

пріоритетних напрямів дослідження: логопедичного та психолінгвістичного. За основу психолінгвістичного підходу вивчення особливостей проявів порушень мовлення у ДПІ молодшого шкільного віку нами покладено функціональну систему мови та мовлення (ФСММ) О. Корнєва [195].

Сукупність мовних одиниць, правил їх комбінування для побудови висловлювання, психофізіологічні механізми реалізації висловлювань у мовленнєвій формі утворюють функціональну самоорганізуючу систему [61, с. 40] (Анохін П., 1975; Залевська О., 1999). З урахуванням названих компонентів і завдань, які нею вирішуються, цю систему, на думку О. Корнєва, правомірно визначати функціональною системою мови й мовлення (ФСММ). Вона створює базове психофізіологічне забезпечення для комунікативно-мовленнєвої діяльності. Її системоутворюючим чинником є загальне завдання й результат – породження висловлювань у процесі мовленнєвої комунікації [61, с. 40]. Як і багато інших функціональних систем, ФСММ містить низку підсистем, які, у свою чергу, можуть мати особистісні підсистеми (другого порядку) [195].

Концепція функціональної системи мови й мовлення О. Корнєва запропонована автором у якості моделі, яка дозволяє інтегрувати всю кількість експериментальних даних, теорій, накопичених у межах різноманітних наукових дисциплін. На основі даних фізіології ВНД (теорії функціональних систем П. Анохіна), психолінгвістики (теорії мовленнєвої діяльності О.О. Леонтьєва, моделі породження мовлення О. О. Леонтьєва та Т. Ахутіної), нейропсихології (теорії та моделі О. Лурія про структурно-функціональну організацію мозку як суб'єкта психічної діяльності) модель ФСММ можна подати як таку, що складається з трьох основних підсистем: семіотичної, програмуючої та інтерпретуючої мовленнєві акти та регулюючої (за О. Корнєвим) [195].

Вибудовуючи стратегію констатувального етапу дослідження, ми вбачали за необхідність виявлення та співвіднесення рівнів розвитку



підсистем ФСММ із рівнем зрілості основного базового показника мовленнєвої діяльності – когнітивного.

Важливе місце в цьому процесі займає виявлення рівня інтелектуального розвитку, оскільки тісний зв'язок мовлення й мислення ускладнює під час діагностики розмежування труднощів розуміння вербальної інструкції до завдання, труднощів формулювання відповідей і несформованість вербально-логічного мислення [248].

У зв'язку з цим, окрім вікової диференціації (завдання для учнів 1-х (підготовчих) класів відрізнялися від аналогічних для учнів 2–4-х класів), діагностичні завдання було диференційовано за рівнем складності та видами допомоги в ході їх подання (процедура подання завдання для учнів із легким і помірним ступенями розумової відсталості мала відмінності), видів допомоги під час розв'язання.

Ураховуючи особливості логіки діагностичного процесу ми дотримувалися принципу роздільності описання лінгвопатологічної симптоматики порушень мовлення при легкому та помірному ступенях розумової відсталості. Виявлення, описання й угруповання ознак порушень мовлення вимагає міждисциплінарного та онтогенетичного аспектів такого аналізу, що й було закладено в стратегічну тактику другого напрямку діагностичного етапу дослідження [184].

Зокрема, постала проблема міждисциплінарного дослідження мовлення зазначеної категорії дітей та визначення місця порушень мовлення, зумовлених інтелектуальними порушеннями, у сучасній системі мовленнєвих порушень.

У дослідженнях О. Корнєва висунуто базове теоретичне положення про те, що здатність до навчання, інтелектуальні здібності є чинниками, що впливають на мовленнєвий розвиток дитини. Мовленнєва компетенція в своєму розвитку має достатній ступінь автономності по відношенню, наприклад, до наочно-дійового й наочно-образного мислення, так званого «невербального» та «практичного» інтелекту. Тим не менш, деякі

інтелектуальні здібності виразно виступають серйозними детермінантами в розвитку мови й мовлення (Bates E., Thal D., Marchman V., 1991). Саме тому ключовим критерієм для відмежування специфічних, виборчих форм недорозвинення мовлення є «критерій диссоціації» між «розумовим віком» і «мовленнєвим віком» (Leonard L. B., 1998) [195, с. 26].

З цієї причини одним із завдань нашого дослідження мало бути виявлення впливу «інтелектуального чинника» на механізм порушення мовлення при різних ступенях розумової відсталості.

У дослідженнях В. Тищенка подано визначення й обґрунтування інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності (ІКМД). Науковцем, зокрема, зазначається, що «відносини мови (мовлення) та інтелекту, зумовлені двобічним характером їх взаємодії. З одного боку, мовлення формується та розвивається в єдності із загальним інтелектуальним розвитком «опосередковуючи» становлення та якісну своєрідність функціонування вищих психічних процесів і станів. З іншого боку ці процеси та стани, у свою чергу, зумовлюють самий мовленнєвий розвиток» [457, с. 13].

У дослідженнях А. Яковенко подано складові базового інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності та адаптовану методику визначення рівня його сформованості в дітей без порушень і з порушеннями мовлення старшого дошкільного віку [519, с. 67].

Автор зазначає, що «дослідження базового компоненту мовленнєвої діяльності передбачало вивчення основних психологічних пізнавальних процесів, зокрема інтелектуальних операцій, які є підґрунтям для розвитку мовлення дитини, які забезпечують достатній рівень навчуваності дітей. Стан сформованості цього компонента оцінювався за допомогою визначення рівня розвитку таких психомоторних процесів: кінетичного та кінестетичного праксису, зорово-моторної координації, слухо-мовленнєвої пам'яті, вербалізації просторового уявлення, вербально-логічного мислення та пізнавальної активності» [519, с. 93].

Нами було узагальнено та впроваджено такі блоки завдань, які було розроблено й адаптовано в кількох варіантах, ураховуючи рівень наочності (варіант допомоги в ході висунення й виконання завдання) для дітей із легким та помірним ступенями розумової відсталості [470].

Пропонуємо перелік завдань, які було використано з метою виявлення рівня сформованості інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності [519].

Завдання на дослідження слухової перцепції та слухомовленнєвого гнозису (блок А). А.1. Дослідження просторового компоненту слухової перцепції (*мета* – дослідження здатності локалізувати звуки в просторі). А.2. Дослідження часового компоненту слухової перцепції (*мета* – дослідження здатності розрізнення на слух тривалості звучання). А.3. Тембровий компонент слухової перцепції (*мета* – дослідження вміння розрізняти на слух звуки, різного звучання). А.4. Ритмічний компонент слухової перцепції (*мета* – дослідження слухового сприйняття й моторного відтворення різних за складністю ритмічних структур) [285].

Під час аналізу результатів рівня розвитку цього показника враховувалися результати виконання завдань на фонематичний аналіз, подані в методиці логопедичного обстеження.

Завдання на дослідження кінестетичного й динамічного (або кінетичного) праксису (блок Б) [285].

*Б.1. Кінестетичний праксис.* Б.1.1. Кінестетичний пальцевий праксис: відтворення кожної з трьох запропонованих позицій пальцями рук спочатку за зоровим зразком, а потім пропонують відтворити по черзі позиції за тактильним зразком: з'єднати 1 і 2 палець у кільце; пальці стиснуті в кулак, 2 і 3 витягнуті; пальці стиснуті в кулак, 2 і 5 витягнуті.

Відтворення пози пальців за тактильним зразком (очі дитини закриті, дослідник надає руці дитини певну позу, а потім знімає її, дитині потрібно відтворити позу тією самою рукою). Пальці затиснуті в кулак, 2 і 3 пальці витягнуті. Пальці затиснуті в кулак, 2 і 5 пальців витягнуті. Те саме лівою рукою.

Б.1.2. Кінестетичний оральний праксис: утворення позиції органами артикуляції: губами – «усмішка», «парканчик», «трубочка»; язиком – «лопатка», «чашечка», «голочка». Відтворення спочатку за зоровим зразком, потім – впізнати за тактильним зразком, спочатку перед дзеркалом, а потім без нього, опираючись на власні тактильні відчуття.

Б.2. *Кінетичний (динамічний) праксис.* Б.2.1. Кінетичний пальцевий праксис: зміна трьох позицій кисті руки (ребро – кулак – долонь): вдарити кулаком по столу, вдарити ребром долоні по столу, вдарити долонею з випрямленими пальцями по столу. Покласти перед собою руки, одна з яких стиснута в кулак, а інша розпрямлена. Потім потрібно одночасно змінювати положення обох кистей, розтуляючи одну та стискаючи іншу.

Б.2.2. Кінетичний оральний праксис: виконання в середньому темпі динамічних переключень з однієї позиції на іншу губами та язиком три рази підряд: «посмішка» – «трубочка»; гострим кінчиком язика доторкнутися до правого кута губи, а потім до лівого кута губи; широкий язик опустити на нижню губу, а потім підняти й покласти на верхню губу. Завдання потрібно виконувати перед дзеркалом.

*В. Короткочасна й оперативна пам'ять (слухомовленнєва):*

В.1.1. Повторення двох груп слів: «холод, квітка, книга», «слон, вода, підлога». Потім запитують: «Які слова я казала спочатку?», після цього: «Які слова були потім?». Процедура повторюється не більше 5 разів.

В.1.2. Відтворення слів у заданому порядку: «будинок, кіт, ліс, ніч, дзвін». Завдання повторюється, але не більше 5 разів.

*Г. Зорово-моторна координація (гешталь-тест Бендера) – копіювання оригінальних фігур [519].*

*Д. Вербалізація просторових уявлень. (Н. Семаго, М. Семаго) [397].*

Д.1. Дослідження уявлення про простір власного тіла. Д.2. Дослідження рівня вербалізації просторових уявлень. Д.3. Дослідження просторових уявлень на рівні власного тіла в напрямку вправо / вліво. Д.4. Дослідження лінгвістичних уявлень (простір мови).

*Ж. Вербально-логічний тип мислення.* В адаптовану методику входять завдання чотирьох типів, спрямовані на виявлення вмінь дитини здійснювати різні логічні операції з вербальним матеріалом. Кожен субтест включає 5 завдань.

До складу першого субтесту входять завдання, що вимагають від школярів навичок диференціації суттєвих і несуттєвих ознак предметів і найпростіших понять. За результатами субтесту можна також робити висновки про словник школярів.

Другим субтестом є вербальний варіант методики виключення «четвертого зайвого». Результати його проведення дозволяють виявити рівень сформованості операцій узагальнення, абстрагування, виділення істотних ознак предметів і явищ.

Третій субтест – завдання на висновки за аналогією. Вони вимагають розумових навичок встановлення відносин і логічних зв'язків між поняттями.

Четвертий субтест також спрямований на дослідження найважливішого шабля інтелектуального розвитку – операції узагальнення.

*3. Пізнавальна діяльність.* (Експрес-методика для обстеження пізнавальної діяльності дітей Н. Стадненко з внесенням доповнень) [435].

3.1. Вивчення узагальненості мислення на наочно сприйнятому матеріалі, який не містить прихованого логічного смислу. 3.2. Вивчення узагальненості мислення на матеріалі, що має предметний зміст. 3.3. Розуміння сюжетної картинки.

У межах нашого дослідження визначення рівня сформованості інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності надало можливість зробити порівняльну характеристику та провести кореляційні зв'язки між показниками рівня його сформованості та рівнем розвитку підсистем ФСММ; встановити специфічні відмінності рівня сформованості ІКМД при різних ступенях розумової відсталості, що надасть можливість виявлення більш «збережених» ланок психомоторного розвитку та стане підґрунтям для подальшого визначення стратегії корекційно-розвивальної роботи.

Як зазначалося вище, діагностико-диференційований етап передбачав дослідження рівнів розвитку підсистем ФСММ, виявлення й обґрунтування їх особливостей інтелектуальними порушеннями – легким і помірним ступенями розумової відсталості.

Відповідно до викладеного вище, психолінгвістичний напрям дослідження рівнів розвитку ФСММ ДІП охоплював три підсистеми: семіотичну, програмування й інтерпретації та регуляційну. Ураховуючи комплексність і системність підходу до вивчення підсистем ФСММ, в основу покладено логопедичні, нейропсихологічні та психологічні тести, а також методики О. Корнєва [195, с. 440–466], С. Коноплястої [186], Р. Лалаєвої [211], Т. Фотекової, Т. Ахутіної [477], які були модифіковані й адаптовані залежно від ступеня розумової відсталості та віку дітей.

## **I. Дослідження семіотичної підсистеми ФСММ**

### **A. Дослідження експресивного рівня мовленнєвих і мовних здібностей**

#### **A.1. Фонологічний блок**

Як зазначалося вище (п. 2.4), базовими показниками забезпечення семіотичної підсистеми ФСММ на експресивному рівні є: стан загальної та дрібної моторики, мімічної мускулатури, артикуляційної моторики й кінетики, дихальної функції, просодичної сторони, звуковимови, а також стан сформованості звукоскладової структури слова, лексичної та граматичної сторін мовлення.

Стан загальної та дрібної моторики як один із базових показників забезпечення експресивної сторони мовлення було досліджено за допомогою серії рухових завдань з урахуванням вікових нормативних вимог і було подано в методиці логопедичного обстеження (додаток Б). Виконання завдань на основні та дрібні рухи й рухові дії дали підстави для висновку про рівень сформованості основних якостей (сила, гнучкість, швидкість, вправність, витривалість, точність, кординованість) і рухових навичок.

Як стверджує Я. Шевцова, актуальність пошуку об'єктивних параметрів оцінки психомоторних якостей у ДПП не викликає сумнівів, оскільки вони виступають критеріями валідної діагностики їх психофізіологічного статусу, яка може використовуватись у двох основних напрямках: оцінки психомоторного й перцептивно-когнітивного розвитку ДПП на різних етапах онтогенезу та перевірки ефективності корекційно-розвивальної роботи [499].

Ураховуючи специфіку ДПП, завдання надавались у вигляді вербальної інструкції та показу. Щоб упевнитися, що дитина з помірним ступенем розумової відсталості розуміє інструкцію, пропонувалося 1–2 пробні спроби. Потім реєстрували виконання тесту.

**А.2. Лексичний блок.** Завдання цього та наступного блоків було підібрано й адаптовано з урахуванням як вікових показників, так і ступенів розумової відсталості. Якщо дитина певної вікової категорії з легкістю виконувала завдання, їй пропонувався інший рівень складності. Переважно включалися й адаптувалися завдання, які стовідсотково виконують діти середнього – старшого дошкільного віку з типовим розвитком (без інтелектуальних порушень).

**А.3. Граматичний блок.** Передбачено виявлення в ДПП МШВ типових (які з усного мовлення переходять у писемне) помилок граматичної будови мовлення, притаманних більшості учнів з інтелектуальними порушеннями.

## **Б. Дослідження імпресивного рівня мовленнєвих і мовних здібностей**

Фонологічний (фонематичний) блок семіотичної підсистеми ФСММ на імпресивному рівні: є стан фонематичних процесів (фонематичного слуху, фонематичної уваги, слухового контролю, фонематичних уявлень), а також стан писемного мовлення. З метою виявлення стану сформованості зазначених базових показників було використано серії відповідних завдань і вправ.

Треба зазначити, що напрями методики логопедичного обстеження обраної категорії дітей (Додаток А) охопили всі показники семіотичної підсистеми ФСММ. Відповідно, інтерпретацію результатів буде подано за

кожним показником і узагальнено у вигляді висновків щодо виявлення специфічних особливостей цієї підсистеми в ДПП молодшого шкільного віку.

## **II. Дослідження підсистеми програмування й інтерпретації мовленнєвих актів**

Базовими показниками забезпечення підсистеми програмування й інтерпретації мовленнєвих актів є: здатність до побудови моторних програм висловлювання (включаючи сегментарний і супрасегментарний рівні).

У дослідженнях О. Корнева, С. Коноплястої зазначається, що сенсомоторне й когнітивне забезпечення цієї підсистеми включає А) слухову перцепцію та слухомовленнєву пам'ять, Б) кінестетичну перцепцію та кінестетичний і динамічний (або кінетичний) праксис, В) короточасну й оперативну пам'ять (слухомовленнєву та моторну) [194].

Необхідно зазначити, що показники рівня розвитку цієї підсистеми будуть співпадати з аналогічними показниками рівня сформованості інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності, які ми й використали під час здійснення узагальненого аналізу.

Аналіз результатів здійснювався на кількісному та якісному рівнях та передбачав виділення рівнів розвитку підсистеми, які відповідали достатньому, середньому, низькому та вкрай низькому (початковому).

## **III. Дослідження стану регуляційної підсистеми ФСММ**

Усі базові перетворення в межах підсистеми програмування й інтерпретації мовленнєвих актів, на думку О. Корнева, «вимагає ефективного управління когнітивними ресурсами одночасно на різних рівнях, у різних підсистемах, що можливо лише завдяки роботі регуляційної підсистеми. Вона повинна забезпечувати їх координацію, супідрядність, ресурсозабезпечення. Регуляційна підсистема уможливорює координацію роботи всіх ланок ФСММ, що беруть участь у процесі породження мовлення або декодування текстів, оптимізацію їх операційного й енергетичного (активізаційного) забезпечення, адаптивно вибирає стратегію мовних і мовленнєвих процесів, деякі їх формальні характеристики відповідно до



зовнішнього й внутрішнього (ментального) контекстів» [194]. Аналіз функціональних завдань, що вирішуються регуляційною підсистемою, дозволяє виділити в ній два ієрархічно пов'язаних рівня: комунікативно-мовленнєвий (прагматичний) і операційно-динамічний.

Базовими показниками регуляційної підсистеми є:

- 1) довільна регуляція сенсомоторної (рухової) активності;
- 2) довільна регуляція (довільність) психічних процесів і функцій (власної діяльності);
- 3) сформованість довільної регуляції емоцій, поведінки в цілому [186].

Розвиток зазначених базових показників забезпечення регуляційної підсистеми ФСММ передбачало визначення стану: а) зв'язного мовлення (монологічного, діалогічного); б) комунікативної функції (комунікативної поведінки, наявність/відсутність вторинних комунікативних порушень, спричинених порушеннями мовлення) [186].

У дослідженнях А. Яковенко зазначається, що «стан сформованості регуляційного компонента оцінювався за допомогою процесів самоконтролю та мовленнєвої саморегуляції. Від рівня розвитку саме цього компонента залежать: кінцева практична мета висловлювання (спонукання до дії, інформування, запит інформації, модифікація поведінки співрозмовника); характер тексту (розповідь, опис, репліка); форма висловлювання (усна, письмова); події та комунікативні компоненти ситуації (навколишнє оточення, соціальні та психологічні відносини співрозмовників, інформованість співрозмовника)» [519, с. 127].

Узагальнюючі різні наукові погляди, щодо показників регуляційної підсистеми ФСММ, з метою виявлення рівня її розвитку та специфічних особливостей проявів у молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості ми спиралися на результати дослідження зв'язного (діа-монологічного) мовлення отримані під час логопедичного обстеження з урахуванням результатів дослідження особливостей мовленнєвої саморегуляції та самоконтролю.

Схема психолінгво-педагогічного напрям дослідження мовленнєвої діяльності крізь призму підсистем ФСММ молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості подано на рис. 2.3.

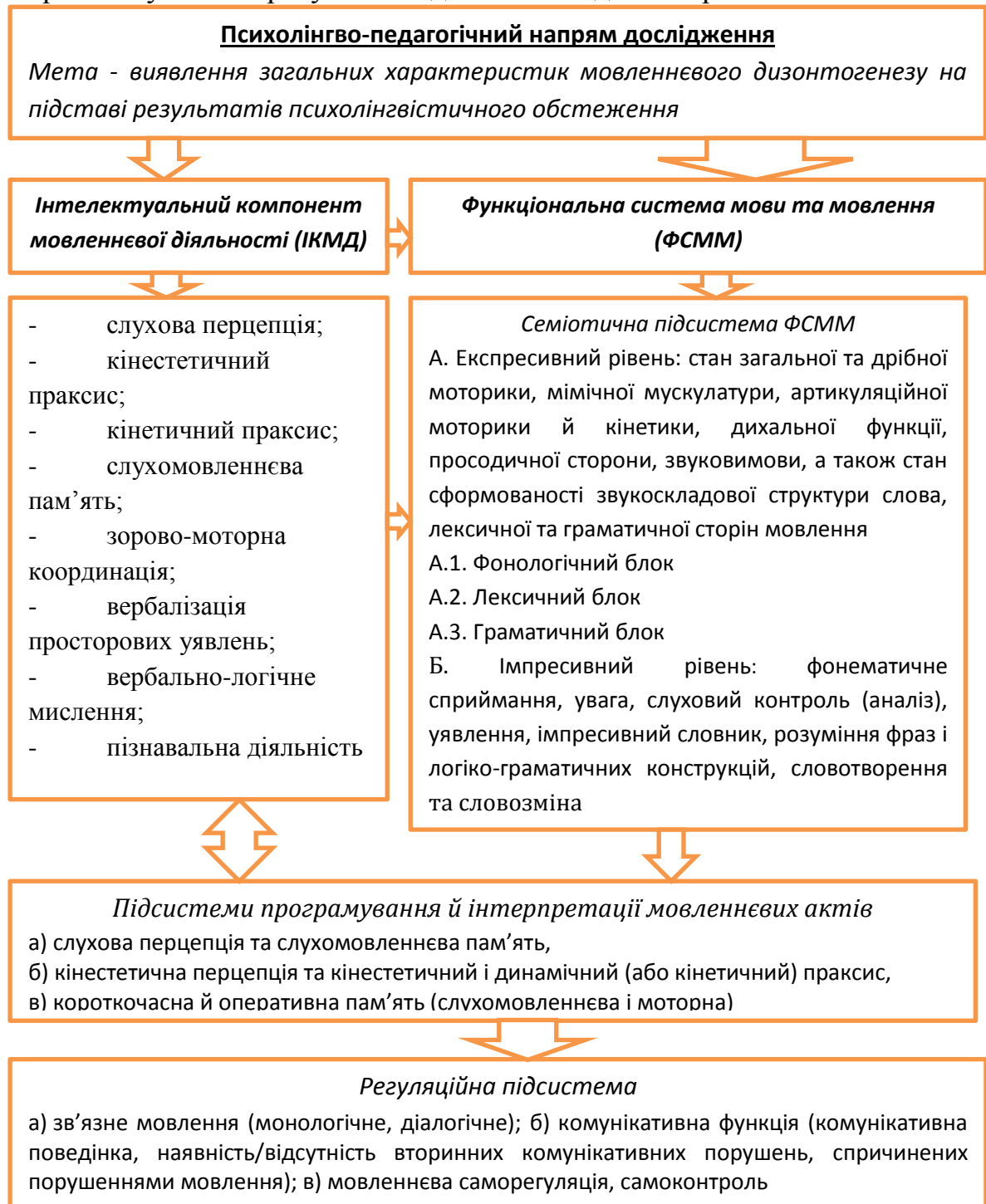


Рис. 2.3. Схема психолінгво-педагогічного напрям діагностико-диференційованого етапу дослідження

Експериментальну методику дослідження мовленнєвої діяльності ДПП молодшого шкільного віку (психолінгвістичний напрям) подано в додатку Б.

Аналіз узагальнених результатів дослідження мовленнєвої діяльності ДПП МШВ за результатами медико-лого-психолінгво-педагогічного вивчення актуального стану мовленнєвої діяльності подано в розділі 3.

#### **2.4. Показники порушень мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями**

Як зазначалось у попередньому підрозділі цього дослідження, на сучасному етапі розвитку логопедичної науки актуальності набувають дослідження порушень мовлення, що позначаються як «системні порушення мовлення», «системний недорозвиток мовлення» в дітей різних нозологічних груп.

У ґрунтовному дослідженні І. Мартиненко зокрема зазначається про різні підходи до визначення поняття «системні порушення мовлення». Одні автори, на думку дослідниці, називають порушення мовлення системними, якщо вони є одним із компонентів складних форм психічного дизонтогенезу та супроводжують дезінтеграцію розвитку сенсорно-перцептивної, когнітивної, афективно-вольової сфери дитини. Інші розглядають ці розлади з неврологічної точки зору, вважаючи їх системними, якщо вони є симптомом неврологічного синдрому [266, с. 90–91].

У логопедії системні порушення мовлення визначають як відхилення, що характеризуються недорозвитком мовленнєвої системи в цілому – фонетико-фонематичної, лексичної, граматичної її сторін [243]. При цьому мовленнєвий недорозвиток може бути виражений різною мірою: від повної відсутності мовлення до незначних відхилень у розвитку всіх його компонентів, при цьому логокорекційна робота набуває специфічних ознак і має різні результати та терміни їх отримання.

Результати аналізу й узагальнення медичних поглядів на проблему системних порушень мовлення, на думку І. Мартиненко, засвідчують інші термінологічні підходи до зазначених порушень. Так, за загальноприйнятою в медичній практиці Міжнародною класифікацією хвороб 10-го перегляду (далі – МКХ-10), мовленнєві розлади віднесено до класу V (F) «Психічні розлади і розлади поведінки» в рубриках F80-F89 «Розлади психологічного розвитку». У зазначених розділах виділяють різні відхилення, яким властивий системний мовленнєвий недорозвиток в умовах відсутності інтелектуальних порушень [266].

Так, рубрика F80 «Специфічні розлади розвитку мовлення й мови» містить специфічні розлади розвитку експресивного мовлення (F80.1), які отримали назву дисфазії та афазії; розлади рецептивного мовлення (F80.2), інші розлади розвитку мовлення й мови (F80.8 – лепетне мовлення, сюсюкання, затримку мовленнєвого розвитку), не уточнені розлади розвитку мовлення й мови (F80.9).

Зважаючи на наведений опис, можна констатувати, що за медичними висновками категорія мовленнєвих порушень, яким властивий системний характер розладів, є клінічно неоднорідною, а врахування критеріїв для такого групування є важливим, насамперед, для призначення лікування, і доволі складним для розуміння спеціалістами психолого-педагогічного профілю [266, с. 97].

Відповідно до психолого-педагогічної та клініко-педагогічної класифікацій мовленнєвих порушень, які вважаються загальноприйнятими в логопедії, сьогодні жодне з виділених мовленнєвих відхилень не позначається терміном «системне порушення мовлення» або «системний недорозвиток мовлення», оскільки обидві розглядають поміж означених розладів лише порушення первинної генези [64, с. 113].

Доцільним, на нашу думку, дослідити, порівняти та за можливості розвести вживання понять «системний недорозвиток мовлення» та «системне порушення мовлення», поданих у сучасній логопедичній літературі та

практиці. У результаті цього порівняння обґрунтувати відповідність вживання визначення «системний недорозвиток мовлення» по відношенню до порушень мовленнєвої діяльності в обраній категорії дітей.

Відповідно до вищевикладеного (розділ 1), зазначимо, що поміж ДПП переважну більшість складають особи, у структурі дизонтогенезу яких мовленнєвий недорозвиток є вторинним, а симптоми первинних порушень – зокрема інтелектуальні порушення, охоплюють різні сфери та структури психічного розвитку.

Як зазначалося вище, недорозвиток мовлення визначається як якісно більш низький рівень сформованості порівняно з нормою тієї або іншої мовленнєвої функції чи мовленнєвої системи в цілому [242, с. 366].

Аналіз досліджень, присвячених обґрунтуванню системного недорозвитку мовлення, демонструє недостатню розробленість цілої низки проблемних питань клініко-педагогічного, методологічного спрямування, недостатність досліджень системних аспектів психічного дизонтогенезу при недорозвитку мовлення. Майже відсутні мультидисциплінарні дослідження, інтегруючі відомості різних наукових дисциплін про розвиток дітей із СНМ. Сьогодні достатньо часто недорозвиток мовлення подано переважно в аспекті ЗНМ [245].

У результаті ґрунтовного аналізу відповідної психолого-педагогічної, наукової, методичної літератури нами було зроблено порівняльну характеристику сучасного визначення понять «системне порушення мовлення» (СПМ) та «системний недорозвиток мовлення» (СНМ), яка подана в таблиці (табл. 2.1).

У межах цього підрозділу ми інтерпретуємо термінологічний апарат, існуючі теоретичні підходи з метою визначення й наукового обґрунтування порушень мовлення, зумовлених інтелектуальними порушеннями на якісно новому рівні.

Визначення структури мовленнєвого порушення при інтелектуальних порушеннях – одна з надзвичайно складних проблем логопедичної науки, це

обумовлене тим, що ці порушення мовлення мають безліч характеристик: морфо-функціональних, психоневрологічних (неврологічних), лінгвістичних, психологічних, соціальних тощо.

Таблиця 2.1

**Порівняльна характеристика визначення понять «системне порушення мовлення» та «системний недорозвиток мовлення»**

<b>Системне порушення мовлення (СПМ)</b>	<b>Системний недорозвиток мовлення (СНМ)</b>
За МКХ-10 – F80 «Специфічні розлади розвитку мовлення й мови» містить специфічні розлади розвитку експресивного мовлення (F80.1), які отримали назву дисфазії та афазії; розлади рецептивного мовлення (F80.2), інші розлади розвитку мовлення й мови (F80.8 – лепетне мовлення, сюсюкання, затримку мовленнєвого розвитку), неуточнені розлади розвитку мовлення й мови (F80.9)	
При патологіях слуху, порушеному розвитку, дитячій афазії, тяжких порушеннях мовлення (алалії, афазії)	У більшості випадків має зв'язок зі складними патологічними станами: порушеннями слуху, аутизмом, дитячим церебральним паралічем (ДЦП), розумовою відсталістю (РВ), затримкою психічного розвитку (ЗПР)
Супроводжується затримкою розвитку мовлення	Супроводжується затримкою рухо-мовленнєвого або психо-мовленнєвого розвитку, діагностується після 3–3,5 років
Відхилення, що характеризуються недорозвитком усієї мовленнєвої системи – лексичної, граматичної, фонетико-фонематичної її сторін	Якісно більш низький рівень сформованості порівняно з нормою тієї або іншої мовленнєвої функції чи мовленнєвої системи в цілому
Самостійно не зникають, а закріплюються; не відповідають вікові того, хто говорить; вимагають того або іншого логопедичного втручання залежно від їх характеру; можуть позначитися на подальшому розвитку людини [386, с. 241]	Може бути виражений різною мірою: від повної відсутності мовлення до незначних відхилень у розвитку всіх його компонентів
Завжди супроводжується порушеннями процесів функціонування провідних механізмів мовленнєвої системи – аномальним формуванням граматичного складу, низьким показником засвоєння морфологічної системи мовлення	
Ступені тяжкості прояву порушення відсутні	Визначають ступені СНМ: легкий, середній і важкий
Відповідно до психолого-педагогічної класифікації може ототожнюватись із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) різного	Сучасний етап розвитку логопедичної науки вимагає розширення меж психолого-педагогічної класифікації, обумовлене введенням нової групи

рівня розвитку мовлення	порушень – системного недорозвитку мовлення різного ступеню тяжкості
-------------------------	--

Об'єктом нашого дослідження є мовленнєва діяльність розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. Ми вважаємо, що в цьому підрозділі буде доцільним визначення логопедичної термінології щодо порушень мовлення обраної категорії дітей.

На думку науковців, мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований процес, опосередкований *мовленнєвою системою* [59, с. 43] та обумовлений ситуацією, процес сприйняття й передачі повідомлень [237, с. 343].

У наших дослідженнях ми зазначали, що існує безліч трактувань терміну «система» та «системність». Система (від грецької «*systēma*» – ціле, складене з частин) – єдність, складена з взаємозалежних частин, кожна з яких додає щось конкретне в унікальні характеристики цілого [62, с. 29; 427, с. 562].

У результаті наукових розвідок, було з'ясовано, що в дослідженнях основоположника концепції «системного підходу» Л. фон Берталанфі «система» визначається як сукупність елементів, які знаходяться в певних відносинах один з одним і середовищем [410].

Система у філософії підкреслює організований характер якоїсь безлічі (і це її розуміння залишалось інваріантним у всіх варіантах визначення системи, що пропонувалися з тих пір). Разом із тим, теорія систем не відкинула уявлення про цілісність, але додала його у свою онтологічну концепцію як позначення найважливішої властивості систем, які, при найвищих рівнях складності й жорсткої структурної розчленованості, зберігають такий чіткий зв'язок своїх підсистем і елементів усередині останніх, який сильніше, ніж їх зв'язки із зовнішнім середовищем, що й забезпечує системі можливість самозбереження, самовдосконалення, саморозвитку за незмінної якісної визначеності [410].

У лінгвістиці під системою розуміють структуровану (що має певну структуру) сукупність елементів, які поєднані деякою спільною функцією [196, с. 223].

Узагальнюючи сучасні погляди на визначення поняття «система», можна зробити висновок, що система – це сукупність об'єктів, поєднаних зв'язками так, що вони функціонують як єдине ціле, набуваючи нових якостей, які відсутні в цих об'єктах поодиноці (окремо).

Сукупність мовних одиниць, правил їх комбінування для побудови висловлювання, психофізіологічні механізми реалізації висловлювань у мовленнєвій формі утворюють функціональну самоорганізуючу систему (Анохін П., 1973; Корнєв О., 2006; Конопляста С., 2010) [61, с. 40]. Мовлення, як вища психічна діяльність, з психофізіологічних і психолінгвістичних позицій розглядається нами теж як система, здатна до самоорганізації, тобто до розвитку, метою та організуючим початком якої виступає комунікація в широкому розумінні цього терміну.

Система мови – це безліч одиниць даного мовного рівня (фонологічних, морфологічних, синтаксичних тощо) у їх єдності та взаємопов'язаності; класи одиниць і правила їх утворення, перетворення й комбінування. У цьому сенсі говорять про фонологічну, морфологічну, словотворчу, синтаксичну, лексичну, семантичну систему даної мови [409] або (вужче) про системи (підсистеми) відміни й відмінювання, дієслова та слова, виду й часу, роду й відмінку тощо. Визначення мови як системи подано в працях Ф. де Соссюра, підготовлено працями В. Гумбольдта та І. Бодуена де Куртене [431].

Механізми недорозвитку мовлення є найменш вивченою галуззю логопедичної науки. У дослідженнях О. Корнєва визначено, що недорозвиток мовлення в дітей – це складний комплекс дизонтогенетичних проявів [196, с. 60].

У нашому дослідженні ми притримуємося точки зору О. Корнєва, згідно з якою недорозвиток мовлення є «невідповідністю основних



параметрів мовленнєвої діяльності загальноприйнятим, науково обґрунтованим віковим нормам мовленнєвого розвитку» [195, с. 123].

У дослідженнях Н. Савінової, О. Скопненко, В. Тищенка [386; 459] подані відмінності в семантиці понять *недорозвиток* та *недорозвинення*. Доводиться, що поняття «недорозвиток» може позначати неповноту, незавершеність і цілеспрямованої дії, і процесу розвитку дитини в онтогенезі. Саме в останньому значенні поняття «недорозвиток» може використовуватися на означення неповноти, незавершеності процесу мовленнєвого розвитку дитини [386, с. 242], що в більшості випадків позначається поняттям «загальний недорозвиток мовлення» [386; 459].

На думку В. Тищенка та О. Скопненко іменник «недорозвинення» означає лише неповноту дії як цілеспрямованого акту, а поняття *недорозвинення мовлення*, відповідно, – результат неповної (незавершеної або неякісної) дії, роботи, яку проводив логопед, і яка була спрямована на розвиток мовлення, тобто слугує оцінкою не процесу спонтанного розвитку мовлення дитини, а скоріше педагогічної діяльності логопеда, вчителя, вихователя [386, с. 242; 459].

З метою визначення порушень мовленнєвої діяльності (ПМД) використовують різні терміни, що не завжди є синонімічними: розлади мовлення, дефекти мовлення, недоліки мовлення, патологія мовлення, недорозвиток мовлення, недорозвинення мовлення, відхилення в мовленні [386, с. 241] тощо.

Грунтовний аналіз особливостей логопедичної термінології зроблено в дослідженнях Н. Савінової. Автор зазначає, що в «Понятійно-термінологічному словнику логопеда» за редакцією В. Селіверстова порушення мовлення визначається як відхилення від норми, прийнятої в певному мовному середовищі [350, с. 283]. У підручнику «Логопедія» за редакцією Л. Волкової, С. Шаховської (1998) порушення мовлення визначається як відхилення мовця від мовної норми, загальноприйнятої в певному мовному середовищі, обумовлене розладом нормального функціонування психофізіологічних

механізмів мовленнєвої діяльності. З точки зору комунікативної теорії розлад мовлення є порушенням вербальної комунікації. Взаємовідносини, які об'єктивно існують між індивідумом і суспільством у процесі мовленнєвого спілкування, виявляються порушеними. Автори вищезазначеного підручника розрізняють поняття «недорозвиток мовлення» і «порушення мовлення». При недорозвитку мовлення спостерігається якісно більш низький рівень сформованості тієї чи іншої мовленнєвої функції чи мовленнєвої системи в цілому. Порушенням мовлення є розлад, відхилення від норми в процесі функціонування механізмів мовленнєвої діяльності [386, с. 240].

Узагальнюючи вищевикладене, у межах нашого дослідження ми трактуємо поняття *«порушення мовлення»* як термін для позначення відхилень від мовленнєвої норми, прийнятої в мовному середовищі, що частково або повністю перешкоджають мовленнєвому спілкуванню, обмежують можливості пізнавального розвитку та соціокультурної адаптації. При цьому порушення мовлення: 1) самостійно не зникають, а закріплюються; 2) не відповідають вікові того, хто говорить; 3) вимагають того або іншого логопедичного втручання залежно від їх характеру [386, с. 241]; 4) можуть позначитися на подальшому розвитку людини [188].

*Недорозвиток мовлення* визначається як якісно низький рівень сформованості порівняно з нормою тієї або іншої мовленнєвої функції чи мовної системи в цілому [243, с. 366].

На сучасному етапі розвитку логопедичної науки порушення мовлення подані в клінічному та психолого-педагогічному аспектах. Психолого-педагогічна класифікація на відміну від клінічної передусім спрямована на виявлення мовленнєвої симптоматики (симптомологічний рівень) на основі психолого-лінгвістичних критеріїв. Симптомологічний рівень аналізу мовленнєвих порушень дає змогу охарактеризувати зовнішні симптоми недорозвитку мовлення в дітей, виявити ушкоджені компоненти мовленнєвої системи. Отже, за допомогою визначення стану сформованості мовленнєвих структур передусім вирішуються практичні завдання комплектування груп і

створюються передумови для визначення характеру мовленнєвої патології [188].

У психолого-педагогічній (симптомологічній) класифікації порушень мовлення зазначається, які структурні компоненти мовлення є порушеними та якою мірою [188].

У низці досліджень системний недорозвиток мовлення розглядається в аспекті загального недорозвитку мовлення [225]. Так, на думку А. Арендарук, «незважаючи на варіативність клінічних характеристик дітей із ЗНМ, спільним для них є системний недорозвиток мовлення. При цьому особливо складним і стійким є порушення формування лексики та граматичної будови мовлення». Далі автор продовжує: «мовленнєві порушення в дітей із ЗНМ обумовлені несформованістю або розладом на ранніх етапах онтогенезу власне мовленнєвих психологічних і фізіологічних механізмів при первинно збереженому слусі й інтелекті» [11].

Теоретичне обґрунтування загального недорозвитку мовлення було сформовано на основі багатоаспектних досліджень різних форм мовленнєвої патології в дітей дошкільного та шкільного віку логопедичних наукових шкіл України та близького зарубіжжя (Г. Волкова, Г. Жаренкова, Г. Каше, С. Конопляста, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Нікашина, Ю. Рибцун, Н. Савінова, Л. Спірова, Є. Соботович, Р. Левіна, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Філічева, Г. Чиркіна, С. Шаховська, М. Шеремет та ін.).

У сучасній логопедії під поняттям «загальний недорозвиток мовлення» (ЗНМ) розуміють різні складні мовленнєві розлади, за яких у дітей порушене формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що належать до звукової та змістової сторони [242, с. 365].

Зокрема, у дослідженнях А. Арендорук зазначається, що в сучасній логопедії під поняттям «загальне недорозвинення мовлення» (ЗНМ) розуміють різні складні мовленнєві розлади, при яких у дітей із нормальним слухом та інтелектом спостерігаються відхилення у формуванні мовленнєвої діяльності (діяльності засвоєння й використання мови), порушене засвоєння

всіх компонентів мовленнєвої системи, що належать до звукової та змістовної сторони мовлення [11].

На нашу думку, ототожнення ЗНМ із системним недорозвитком мовлення (СНМ) є не зовсім коректним. Визначення СНМ як «ЗНМ вторинного походження» в межах порушень мовленнєвого розвитку є більш доцільним і обґрунтованим. Поєднання СНМ із ЗНЗ за межами суто порушень мовленнєвого розвитку неможливе, оскільки правомірною, на нашу думку, є точка зору Р. Лалаєвої про те, що ґрунтуючись на концепції Р. Левіної про рівневий підхід до визначення порушень мовлення, а також на положенні про первинні та вторинні симптоми, про загальні та специфічні закономірності аномального розвитку [188], неправомірне співвідношення рівнів ЗНМ у дітей із нормальним слухом та інтелектом і ДПП, дітей із ЗПР, порушеннями слуху (туговухістю, глухотою), порушеннями опорно-рухового апарату (ДЦП), складними порушеннями розвитку [454, с. 166].

Важливим у визначенні ЗНМ є факт первинного збереження слуху й інтелекту, який у подальшому буде суттєво впливати на результативність логокорекційної роботи.

Зокрема, у дослідженнях В. Тищенка зазначається, що «порушення мовлення в дітей із порушеннями психофізичного розвитку має системний характер, проте не всі вони можуть називатися ЗНМ, оскільки це суперечить визначенню ЗНМ як групи системних порушень мовлення в дітей із нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом. Формально діти з порушеннями зору та ДЦП можуть мати недорозвиток мовлення, але й тут все не так однозначно. Адже порушений сенсорний розвиток у дітей із порушеннями зору та опорно-рухового апарату в дітей із ДЦП, за класифікацією В. Лебединського, належать до дифіцитарного розвитку» [454, с. 167]. Дифіцитарний розвиток відрізняється від недорозвитку як за структурою дефекту, так і за патогенезом мовленнєвого порушення. Тому назвати порушення мовлення в таких дітей «недорозвитком» можна лише умовно, зазначаючи, що він виникає на фоні

дифіцитарного розвитку, за умови, що порушення виникло внутрішньоутробно або до 3-х років [454, с. 167].

Узагальнюючи вищевикладене, можна стверджувати, що під системою недорозвитку мовлення можна розуміти такі порушення в мовленнєвому розвитку, які одночасно характеризуються як несформованістю процесу говоріння, так і несформованістю процесів сприймання мовленнєвих повідомлень [43, с. 23] – порушення мовно-мовленнєвої системи в цілому.

На нашу думку, СНМ є окремою, самостійною групою порушень, яку потрібно розглядати в межах сучасної психолого-педагогічної (симптомологічної) класифікації порушень мовлення [43, с. 24].

Перше вживання поняття в логопедичному аспекті відбулося в межах концепції «системного недорозвитку мовлення» Р. Левіної, відповідно до якої порушення мовленнєвої діяльності в дітей із ЗНМ розглядалися вченою як системні порушення, пов'язані з розумінням системної взаємодії різних компонентів мови між собою [224]. Ця концепція була розроблена науковцем у межах становлення вчення про алалію: на той час найбільш поширеним і загальноприйнятим визначенням було трактування цього порушення як відсутності мовлення або його системного недорозвитку [195].

Нове трактування визначення «системний недорозвиток мовлення» було запропоноване у 2000-х роках ученими близького зарубіжжя Р. Лалаєвою, Л. Лопатіною, Н. Ніщевою, Н. Серебряковою [124].

На думку науковців, порушення мовленнєвого розвитку в ДПП мають специфічні ознаки, які не можна систематизувати й узагальнити відповідно до існуючих груп порушень психолого-педагогічної логопедичної класифікації. Недорозвинення комунікативної функції мовлення не компенсується й іншими засобами спілкування, зокрема міміко-жестикуляторними. У результаті в шкільному віці ДПП мають значний недорозвиток мовлення, який має суттєві специфічні ознаки порушення, відповідно, для його визначення був ужитий термін «системне порушення мовлення».

Ми пропонуємо визначати порушення мовлення при розумовій відсталості різного рівня мовленнєвого розвитку, відповідно до вищевикладеного, як «системний недорозвиток мовлення» (СНМ) – якісно низький рівень сформованості порівняно з нормою тієї або іншої мовленнєвої функції чи мовно-мовленнєвої системи в цілому: різноманітні мовленнєві розлади, за яких порушене формування всіх компонентів мовленнєвої системи, які належать до її звукової та смислової сторін, що обумовлені інтелектуальними порушеннями і, відповідно до ступеня їх тяжкості, мають різний за складністю рівень прояву.

У нашому розумінні СНМ передбачає визначення порушень мовленнєвої системи, на різних її рівнях, системах і підсистемах, які зумовлені або призводять до виникнення порушень інших функціональних систем, ознаки порушення притаманні не тільки мовленнєвій, а й іншим системам, з якими вона корелює (переважно ЦНС).

При цьому інтелектуальний розвиток має або набуває сталі ознаки порушення, що ускладнюють, а іноді унеможливають нормальний мовленнєвий розвиток. Тому порушення мовленнєвого розвитку за типом системного недорозвитку мовлення можна розглядати у випадках його обумовленості інтелектуальними порушеннями (розумовою відсталістю різного ступеню тяжкості), ЗПР, порушеннями слуху (туговухістю, глухотою), порушеннями опорно-рухового апарату (ДЦП), комплексними (складними) порушеннями розвитку, тяжкими порушеннями мовлення (алалії, афазії, дизартрії), у випадках, коли вони призводять до порушення інтелектуального розвитку [62, с. 31].

Розглядаючи СНМ як прояв недосконалості мовної здібності, «умовно» можна передбачити чотири варіанти його виникнення й розвитку [43, с. 25]:

1. СНМ визначається органічним ураженням зон кори головного мозку, що відповідають за мовну здібність, і сьогодні в більшості випадків визначаються як «загальний недорозвиток мовлення» (ЗНМ) за умови збереженого інтелектуального потенціалу й повноцінної роботи аналізаторів.

Це ті прояви ЗНМ (алалії), які мають резистентність до корекційного впливу та в деяких випадках не можуть бути компенсовані в результаті корекційного впливу. У подальшому в цих дітей спостерігається стійке системне недорозвинення мовлення, яке вимагає логопедичного супроводу під час усього терміну навчання. У цих випадках динаміка формування мовленнєвої діяльності залежить від тяжкості ураження відповідних зон головного мозку та пластичності компенсаторних механізмів.

2. СНМ обумовлений несформованістю комунікативних потреб (при порушеннях психофізичного розвитку: інтелекту, затримці психічного розвитку, сенсорних порушеннях, порушеннях опорно-рухового апарату). Ця несформованість спричинена специфікою розвитку: відсутністю (несформованістю) мовленнєвої мотивації, вербальних засобів спілкування тощо.

3. СНМ обумовлений відсутністю повноцінного мовного середовища (педагогічна занедбаність). Це детермінує спотворення процесу розвитку мовних здібностей. У цих випадках можна припустити, що СНМ на початкових етапах буде визначатися як «затримка мовленнєвого розвитку» (ЗМР) або «затримка темпів мовленнєвого розвитку». Чим пізніше дитина потрапляє у сприятливе мовленнєве середовище, тим нижчі компенсаторні можливості.

4. СНМ нез'ясованої генези, за якої спостерігається поступовий мовленнєвий «мутизм» на основі або несприятливих психологічних умов, або соматичного стану здоров'я дитини [43, с. 25].

СНМ у дітей становить собою складний комплекс дизонтогенетичних проявів. У більшості випадків він містить порушення як мовленнєвих, так і немовленнєвих функцій [195, с. 65].

За визначенням науковців, до специфічних закономірностей, характерних для всіх ДІП, слід віднести:

- СНМ як поєднання взаємопов'язаних компонентів мовно-мовленнєвої діяльності;
- наявність порушень мовленнєвої діяльності на різних рівнях її функціонування;

- домінування порушень на семантичному рівні мовних одиниць;
- складний характер симптоматики й патогенезу мовленнєвих порушень;
- варіативність у співвідношенні порушень різних рівнів мовленнєвої функціональної системи;
- порушення інтеріоризації мовленнєвих процесів;
- порушення швидкості, об'єму та якості обробки мовленнєвої інформації;
- значне зниження плануючої [43, с. 26] та когнітивної функцій мовлення [213, с. 35].

Н. Баль, О. Корнєвим, Р. Лалаєвою, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет були виділені певні типи структури мовленнєвого порушення, що відрізняються характером і рівнем несформованості операцій продукування мовленнєвих висловлювань. При цьому Р. Лалаєва обґрунтувала типи структури мовленнєвого порушення, обумовленого інтелектуальними порушеннями [67, с. 37]. До них належать:

I тип – мовленнєві порушення, механізми яких виступають структурною складовою провідного порушення. Ці розлади мовлення визначаються спільними з основним порушенням чинниками: недорозвитком аналітико-синтетичної діяльності внаслідок дифузного ураження головного мозку, недорозвитком аналітико-синтетичної діяльності мовленнєвослухової системи, недорозвитком тонких диференційованих рухів артикуляційних органів, кінетичного й кінестетичного артикуляційного праксису, внаслідок порушень аналітико-синтетичних ділянок кіркових зон мовленнєворухової системи [67, с. 37].

При цьому типі структура мовленнєвого порушення діагностується як неускладнений системний недорозвиток мовлення, що має вигляд недорозвитку фонематичних процесів, лексико-граматичної сторони мовлення, функціональної дислалії, легких порушень писемного мовлення.

II тип – ускладнене мовленнєве порушення, яке, з одного боку, обумовлене провідним порушенням (недорозвитком аналітико-синтетичної



діяльності) і є складовою частиною симптомокомплексу інтелектуального порушення; з іншого – обумовлене чинниками, не пов'язаними з інтелектуальними порушеннями, але супроводжують його.

ІІІ тип – складне мовленнєве порушення, у структурі якого виявляється поєднання основного порушення з іншими провідними порушеннями. У цьому разі, поруч із дифузним ураженням головного мозку, має місце додаткова локальна патологія [215, с. 13].

У дослідження Н. Баль зазначається, з урахуванням структури мовленнєвого порушення Р. Лалаєва виділила 5 груп ДП шкільного віку [20]:

1 група – діти із системним порушенням мовлення тяжкого ступеня, ускладненим стертою формою дизартрії (25 %). У дітей цієї групи порушені всі рівні породження мовлення (смисловий, мовний, сенсомоторний). У зв'язку з органічним ураженням ЦНС, порушенням моторики в дітей спостерігаються грубі порушення звуковимови, які мають поліморфний характер. Наявні спотворення звукоскладової структури слова (пропуски складів і збіг приголосних, перестановка складів і приголосних). Грубо страждає фонематичний аналіз (важче даються складні форми аналізу: кількість і послідовність звуків у слові). Суттєво порушена морфологічна система мови: не володіють відмінковими формами іменників множини, неправильно вживають займенники, порушене вживання іменників і прикметників, порушене словотворення та словозміна. Грубо порушена операція внутрішнього програмування як зв'язних висловлювань, так і окремих речень. Порушена цілісність і зв'язність текстів.

2 група – діти із системним порушенням мовлення середнього ступеня тяжкості (10 %). Спостерігається рівномірне недорозвинення всіх компонентів мовлення, всіх операцій мовленнєвої діяльності. Порушення звуковимови має поліморфний характер. Звукоскладова структура слів відносно збережена. У цієї групи дітей більш порушене сприймання складів, ніж слів. Великі труднощі виникають під час сприймання опозиційних звуків: *п-б, д-т, г-к, ш-с, ч-щ, р-л*. Значні порушення фонематичного аналізу (утруднення у визначенні кількості

звуків у слові). У спонтанному мовленні порушення словотворення та словозміни майже не спостерігаються. Але складні форми словотворення (утворення відносних, присвійних прийменників, префіксальних дієслів тощо) знаходяться на етапі становлення. Операції внутрішнього програмування більш збережені, ніж в учнів попередньої групи. Діти здатні правильно розкласти серію з 3-х сюжетних малюнків (більш довгий ряд розкласти утруднюються). У їх зв'язних оповіданнях наявне смислове спотворення, але правильно відтворюється часова послідовність подій.

3 група – діти із системним порушенням мовлення легкого ступеня з домінуванням у його структурі фонетико-фонематичних порушень (10 %). Спостерігається порушення звуковимови однієї-двох груп звуків. Порушення звукоскладової структури слова незначні. Важко сприймають опозиційні фонemi, складні форми фонематичного аналізу. Має місце дисграфія та дислексія. Мовний рівень відносно збережений (сформовані не тільки прості, але й складні форми словотворення та словозміни). Операції внутрішнього програмування порушені меншою мірою ніж у дітей 1 та 2 груп: здатні правильно відтворювати послідовність простих сюжетних ланцюжків. Але у зв'язному мовленні спостерігається спотворення смислу ситуації, відсутні причинно-наслідкові та часові зв'язки.

4 група – діти із системним порушенням мовлення легкого ступеня з домінуванням у його структурі фонематичних порушень (25 %). У цієї групи дітей порушення звуковимови відсутні. Звукоскладова структура слова збережена. Спостерігаються поодинокі ускладнення сприймання опозиційних фонем. Смисловий і мовний рівні породження мовлення характеризуються легким ступенем несформованості, як у дітей 3 групи. Найбільш грубо виражені порушення фонематичного аналізу.

5 група – відносно збережений мовленнєвий розвиток (30 %). Сюди належать діти з типовою формою розумової відсталості, які засвоюють програму першого класу, оволодівають читанням і письмом. Сенсомоторний рівень їх мовлення відповідає нормі: відсутні порушення звуковимови,

сприймання слів і звуків, звукоскладової структури слова. Мовний рівень також відносно збережений. Мовний рівень має особливості, які обумовлені станом інтелекту [20].

Ураховуючи багаточисленні дослідження в галузі спеціальної освіти та, зокрема, психокорекційній педагогіці, ми можемо стверджувати, що інтелектуальні порушення, накладають специфічний відбиток на характер порушень мовленнєвого розвитку, які доцільно визначати як «системний недорозвиток мовлення» різного ступеню тяжкості. У зв'язку з цим під час аналізу структури мовленнєвого порушення при інтелектуальних порушеннях необхідно враховувати не тільки загальні, але й специфічні закономірності проявів і механізмів СНМ, прояви співвіднесення порушень різних рівнів мовленнєвої діяльності.

Відповідно до логіки нашого дослідження, вважаємо необхідним подальше теоретико-емпіричне вивчення мовленнєвої діяльності ДПП молодшого шкільного віку зосередити на обґрунтуванні якісних критеріїв рівнів розвитку мовлення при СНМ. Це дозволить уточнити та розширити можливості диференційованої діагностики порушень мовлення обраної категорії дітей і розробити відповідні напрями корекційно-розвивальної роботи з урахуванням виявлених особливостей [245].

З огляду на практичну спрямованість нашого дослідження, вважаємо, що теоретико-прикладні пошуки необхідно здійснювати з урахуванням понятійно-термінологічного інструментарію, покладеного в основу комплектування спеціальних закладів загальної середньої освіти (СЗЗСО), вихованці яких складатимуть експериментальну групу для реалізації емпіричного етапу. Складність проблеми зумовлена тим, що сьогодні в спеціальній методичній літературі, відповідній нормативній документації відсутні рекомендації щодо формулювання логопедичного висновку визначення порушень мовлення обраної категорії дітей.

Зазначимо, що остаточне визначення порушень мовлення відбувається на основі аналізу їх проявів, які виявляються під час

логопедичного обстеження та за необхідності узгоджені з висновками лікарів (психіатра, невролога), що є одним із провідних чинників розмежування СНМ і ЗНМ [245].

Сьогодні серед логопедичних висновків, що визначають порушення мовлення ДПП, поширені: ЗНМ різного рівня мовленнєвого розвитку, СПМ, СНМ. Тому для комплектації експериментальної групи насамперед ми оперували визначенням провідного порушення – розумова відсталість легкого або помірного ступенів (F70, F71) при наявності порушень мовлення: F80 «Специфічні розлади розвитку мовлення й мови», F80.1 – дисфазії та афазії; F80.2 – розлади рецептивного мовлення, F80.8 – інші розлади розвитку мовлення й мови, F80.9 – неуточнені розлади розвитку мовлення й мови.

Стисла характеристика ступенів СНМ при інтелектуальних порушеннях надана представниками близького зарубіжжя. Дослідження науковців свідчать про наявність певних спільних показників загальної характеристики мовленнєвого недорозвитку, що співзвучні як при ЗНМ, так і СНМ, але при цьому наявні якісні відмінності [109]. Авторами було визначено три ступені:

1. СНМ тяжкого ступеня при інтелектуальних порушеннях: поліморфні порушення звуковимови; тяжкий недорозвиток фонематичного сприймання, аналізу й синтезу (як складних, так і простих форм); обмежений словниковий запас; наявні аграматизми, що проявляються в порушенні як складних, так і простих форм словозміни та словотворення: неправильне вживання відмінкових форм іменників і прикметників, у порушенні прийменниково-відмінкових конструкцій, узгодженні прикметника й іменника, дієслова й іменника; несформованість словотворення; відсутність зв'язного мовлення або тяжке його недорозвинення (1–2 речення замість переказу);

2. СНМ середнього ступеня: поліморфне або мономорфне порушення вимови, недорозвиток фонематичного сприйняття та фонематичного аналізу (поширеність випадків найпростіших форм фонематичного аналізу, під час

виконання більш складних форм фонематичного аналізу спостерігаються значні труднощі); аграматизми складних форм словозміни (прийменниково-відмінкових конструкціях, узгодження прикметника й іменника середнього роду в називному відмінку, а також у непрямих відмінках); порушення складних форм словотворення; недостатня сформованість зв'язного мовлення (під час переказів спостерігаються пропуски та спотворення смислових ланцюгів, порушення послідовності подій); виражена дислексія, дисграфія.

3. СНМ легкого ступеня: порушення звуковимови відсутні або мають мономорфний характер; фонематичне сприйняття, аналіз і синтез переважно сформовані; наявні труднощі під час визначення кількості й послідовності звуків та складному мовленнєвому матеріалі; словниковий запас обмежений; у спонтанному мовленні спостерігаються поодинокі аграматизми, під час спеціально організованого дослідження виявляються помилки у вживанні складних прийменників, порушення узгодження прикметника й іменника у відносних відмінках множини, порушення складних форм словотворення; під час переказу наявні основні смислові ланцюги, спостерігаються незначні пропуски другорядних смислових ланцюгів, невідображені деякі смислові відносини; має місце неяскраво виражена дисграфія [109].

У межах даного дослідження доцільним, на нашу думку, є визначити, розробити й обґрунтувати якісні критерії ступенів СНМ. У результаті ґрунтовного аналізу науково-методичної літератури нами визначено чотири ступені СНМ: тяжкий, середній, легкий та нерізко виражений СНМ.

В обґрунтуванні подано загальний опис різних ступенів СНМ. Під час дослідження мовлення з точки зору клініко-педагогічної класифікації визначається низка особливостей мовленнєвого недорозвитку притаманна різним видам порушень (дизартрії, сенсорної або моторної алалії, дислалії тощо).

Нами визначено якісні критерії ступенів тяжкості СНМ при інтелектуальних порушеннях. За основу нами були покладені дослідження О. Голубевої (Москвіної) [109].

### **СНМ І рівень (тяжкий ступінь):**

- *оральний праксис*: поширене невиконання рухів (відмова); іноді дитина відкриває рота, показує язик, виконує прості рухи язиком, губами, нижньою щелепою; грубо порушений об'єм, точність, активність, перемикання рухів язиком і губами;

- *просодична та динамічна сторона мовлення*: темп – уповільнений, іноді – пришвидшений або нормований; ритм – можливе відтворення простих ритмів (одноударних), двоударні викликають труднощі; інтонація – монотонна; дихання – поверхнєве, несформованість обсягу видихуваного повітря; голос – поширена знижена сила голосу;

- *звукимовна*: поліморфне порушення звукимови; порушена чіткість, зрозумілість (багаточисельні заміни, спотворення, змішування, відсутність звуків);

- *звукоскладова структура слів і фраз*: ускладнене відтворення малознайомих трьохскладових слів, фраз, що складаються з 3–4 та більше слів; порушена структура багаточастотних і складних слів та фраз;

- *фонематичне сприйняття*: грубе порушення фонематичного сприйняття;

- *звукоскладовий аналіз та синтез*: грубі порушення фонематичного аналізу й синтезу (як складних, так і простих форм);

- *імпресивне мовлення*: розуміння граматичних змін слів: відсутність або початковий стан розуміння значень граматичних змін слова (порушене розрізнення однини – множини іменників і дієслів, особових дієслів, форм чоловічого та жіночого роду, зменшувально-пестливих форм іменників, значення прийменників); фраз: під час сприймання мовлення домінує лексичне значення (розуміє прості соціально-побутові інструкції, прості запитання); грубо порушене розуміння логіко-граматичних конструкцій;

- *експресивне мовлення*: фазове мовлення складається з 1–4 лепетних, скорочених слів, малозрозуміле, поза конкретною ситуацією незрозуміле; діалогічне мовлення розвинуто слабо, на рівні однослівних

відповідей (*так, ні*); автоматизоване мовлення порушене; поєднана, відображена та номінативна форми мовлення несформовані; зв'язне мовлення характеризується відсутністю або грубим недорозвитком: 1–2 прості непоширені речення замість переказу; перерахування предметів, героїв та їх дій за серією малюнків;

- *пасивний та активний словники*: на побутовому рівні (обмежений словник ознак, частин предметів, прислівників, прийменників; недостатньо дієслів та іменників; відсутні прості форми узагальнення, номінації нестійкі, пасивний словник дорівнюється активному;

- *граматична сторона мовлення*: процеси словотворення несформовані, порушення складних і простих форм словозміни, виражені аграматизми;

- *стан загальної та дрібної моторики*: моторика розвинена та слабо, латералізація часто не встановлена;

- *оптико-просторовий гнозис та праксис* порушений;

- *писемне мовлення*: поширене порушення формування навичок писемного мовлення внаслідок розумової відсталості та важкого мовленнєвого недорозвитку, іноді – алексія, аграфія.

### **СНМ II рівень (середній ступінь):**

- *оральний праксис*: порушена точність, перемикання рухів органів артикуляції, тонких диференційованих рухів язика;

- *просодична та динамічна сторона мовлення*: темп – уповільнений, пришвидшений або нормований; ритм – можливе відтворення 3–4 ритмів; інтонація – переважно монотонна; дихання – знижений обсяг мовленнєвого дихання; голос – переважно без особливостей;

- *звукимовна*: поліморфні або мономорфні порушення звукимови, порушення диференціації автоматизованих звуків (змішування, нестійкі заміни звуків);

- *звукоскладова структура* слів і фраз: порушення або труднощі під час відтворення структури багаточастотних та складних слів і фраз

(поширене порушення звуконаповнюваності – перестановки, заміни звуків і складів, спрощення складних слів);

- *фонематичне сприйняття*: сформована слухо-зорова та слуховимовна диференціація опозиційних звуків у словах, але порушена або ускладнена слухо-вимовна диференціація опозиційних звуків у складах;

- *звукоскладовий аналіз та синтез*: недорозвиток фонематичного аналізу й синтезу (визначають перший та/або останній звук у слові, кількість складів у знайомих 2–3-х складових словах, певні труднощі визначити характеристики звуків, кількість і послідовність звуків у слові, слів у реченні);

- *імпресивне мовлення*: розуміння граматичних змін слів: розрізнення форм однини та множини іменників і дієслів, форм чоловічого та жіночого роду дієслів минулого часу, значення простих прийменників, розрізнення префіксальних дієслів, складних прийменників, зменшено-пестливої форми іменників, подібних за структурою речень; фраз: морфологічні елементи набувають змісто-розрізнявального значення: розвивається розуміння простих логіко-граматичних конструкцій (2–3 ступеневих інструкцій, простих порівнянь), порушене розуміння прихованого й переносного значення, інверсії, складних порівнянь, питань та інструкцій, складних прийменниково-відмінкових конструкцій і конструкцій в орудному відмінку;

- *експресивне мовлення*: фраза проста поширена, з ускладненням (вживання простих сполучників), аграматична; поширене вживання однослівних або неповних за складом фраз; спонтанна форма мовлення розвинута краще, ніж довільна; діалогічне мовлення пасивне; автоматизоване мовлення – ускладнене; сполучене мовлення – ускладнене; відображене мовлення – ускладнене; номінативне мовлення – нестійке; зв'язне мовлення сформоване недостатньо: у переказах і розповідях на наочній основі спостерігаються пропуски та спотворення змістовних ланцюгів, порушена послідовність подій. Значно ускладнене контекстне мовлення (без опори на наочність);



- *пасивний та активний словники*: словниковий запас обмежений, номінації відсутні, простим узагальненням володіють частково; антоніми добирають зі значними помилками, синоніми не добирають; пасивний словник незначно перебільшує активний;

- *граматична сторона мовлення*: словотворення – порушення складних форм словотворення, значні труднощі в утворенні прикметників від іменників, іменників множини родового відмінку, дитинчат тварин, зменшувально-пестливих форм іменників; словозміна – аграматизми в складних формах словозміни (під час зміни прийменниково-відмінкових конструкцій; узгодженні прикметників та іменників середнього роду в різних відмінках, іменників з чисельниками);

- *стан загальної та дрібної моторики*: моторика розвинена недостатньо, латералізація частіше сформована (правобічна або лівобічна);

- *оптико-просторовий гнозис та праксис* – значно ускладнений;

- *писемне мовлення*: виражена дислексія, виражена дисграфія.

### **СНМ III рівень (легкий ступінь):**

- *оральний праксис*: незначно знижена точність, активність, перемикування рухів язика; незначно ускладнені тонкі диференційовані рухи язика;

- *просодична та динамічна сторона мовлення*: темп – нормований, повільний або швидкий; ритм – відтворення до 5 ритмів; інтонація – поширене зниження модулювання; дихання – без особливостей; голос – без особливостей;

- *звукосиловий*: порушення відсутні або мають мономорфний характер (переважно сонорні, іноді – свистячі та/або шиплячі). У мовленні спостерігається нечітка вимова автоматизованих у фразі звуків або їх заміни;

- *звукоскладова структура слів і фраз*: зустрічаються труднощі у відтворенні багаточастотних та/або складних слів і фраз (пропуски та/або перестановки слів, порушення звуконаповнюваності слів);

- *фонематичне сприйняття*: фонематичне сприйняття переважно сформоване, але нерідко поширені незначні труднощі слухо-вимовної диференціації опозиційних звуків у словах;

- *звукоскладовий аналіз та синтез*: фонематичний аналіз і синтез переважно сформований, але спостерігаються труднощі у визначенні кількості й послідовності звуків у слові, слів у реченні на складному мовленнєвому матеріалі; нестійкість провідних понять;

- *імпресивне мовлення*: розуміння граматичних змін слів: спостерігаються труднощі в розрізненні морфологічних елементів, що позначають значення числа й роду; префіксальних і суфіксальних змін значення слів; фраз: розуміння зверненого мовлення, спостерігаються труднощі в розумінні логіко-граматичних структур, що позначають причинно-наслідкові, часові та просторові відношення;

- *експресивне мовлення*: спонтанна фраза – поширена, з ускладненнями, поодинокими аграматизмами; доступна складна за структурою розгорнута фраза, але в мовленні вживається недостатньо; у довільному мовленні часто вживається спрощена фраза; діалогічне мовлення розвинене; автоматизоване мовлення – сформоване; сполучене мовлення – сформоване; відображене мовлення – сформоване; номінативне мовлення – незначна нестійкість;

- *зв'язне мовлення* – наближене до норми, спостерігаються такі елементи недорозвитку: під час переказу – незначні пропуски другорядних змістовних ланцюгів, невідображені деякі смислові відносини; у контекстному мовленні – недотримання послідовності й повноти викладу;

- *пасивний та активний словники*: словник обмежений, володіють простими узагальненнями, номінації недостатньо стійкі, антоніми й синоніми добирають із незначними помилками, пасивний словник значно більший за активний;

- *граматична сторона мовлення*: словотворення – значні труднощі в утворенні присвійних, відносних, якісних прикметників; префіксальних дієслів; помилки під час утворення зменшувально-пестливих форм іменників,

дитинчат тварин; словозміна – труднощі під час вживання складних прийменників, під час узгодження прикметників та іменників множини в різних відмінках (за винятком називного), іменників із чисельниками;

- *стан загальної та дрібної моторики*: моторика розвинена (специфічних особливостей не виявлено);

- *оптико-просторовий гнозис та праксис* – незначні труднощі;

- *писемне мовлення*: дислексія, дисграфія.

#### **СНМ IV рівень (нерізко виражений ступінь):**

- *оральний праксис*: незначно ускладнені тонкі диференційовані рухи язика, точність відтворення не завжди з першої спроби;

- *просодична та динамічна сторона мовлення*: темп – нормований; ритм – відтворення 5 і більше ритмів; інтонація – незначне зниження інтонаційної виразності; дихання – без особливостей; голос – без особливостей;

- *звукосилова*: порушення відсутні; іноді спостерігається нечітка вимова автоматизованих у фразах звуків або їх заміни;

- *звукоскладова структура слів і фраз*: без особливостей;

- *фонематичне сприйняття*: фонематичне сприйняття переважно сформоване;

- *звукоскладовий аналіз та синтез*: фонематичний аналіз і синтез переважно сформований;

- *імпресивне мовлення*: розуміння граматичних змін слів: незначні труднощі в розрізненні префіксальних і суфіксальних змін значення слів; фраз: розуміння зверненого мовлення;

- *експресивне мовлення*: доступна складна за структурою розгорнута фраза, яка поширена в мовленні; у довільному мовленні часто вживається спрощена фраза; діалогічне мовлення розвинене; автоматизоване мовлення – сформоване; сполучене мовлення – сформоване; відображене мовлення – сформоване; номінативне мовлення – стійке;

- *зв'язне мовлення* – наближене до норми, спостерігаються такі елементи недорозвитку: під час переказу – незначні пропуски другорядних змістовних ланцюгів, невідображені деякі смислові відносини; у контекстному мовленні – недотримання послідовності й повноти викладу;

- *пасивний та активний словники*: достатньо розвинений, але його обсяг не відповідає нормі, володіють простими узагальненнями, номінації недостатньо стійкі, антоніми та синоніми добирають не з першого разу; пасивний словник більший за активний;

- *граматична сторона мовлення*: словотворення – зустрічаються труднощі в утворенні присвійних, відносних, якісних прикметників; словозміна – труднощі під час вживання складних прийменників, під час узгодження прикметників та іменників множини в різних відмінках (за винятком називного);

- *стан загальної та дрібної моторики*: моторика розвинена (специфічних особливостей не виявлено);

- *оптико-просторовий гнозис та праксис* – сформований;

- *писемне мовлення*: дисграфія [109].

Якісні характеристики ступенів тяжкості проявів СНМ при інтелектуальних порушеннях узагальнено в додатку (Додаток В).

Сьогодні в диференційованій діагностиці порушень мовлення актуальною залишається проблема виявлення та відмежування первинного порушення та вторинної симптоматики. Дуже гострою ця проблема є в аспекті порушень мовлення при інтелектуальних порушеннях. Складність визначення першопричини порушення в тому, що зустрічаються різні форми поєднання розладів мислення та порушень мовленнєвої функції. Тому доцільним, на нашу думку, визначити показники диференційованої діагностики порушень мовлення зумовлених інтелектуальними порушеннями.

## **2.5. Диференціація мовленнєвих розладів при інтелектуальних порушеннях**

Питання диференційованої діагностики порушень мовлення залишається актуальним для логопедичної науки в Україні й сьогодні. Сучасні тенденції досліджень окреслюються інтеграцією психологічних, психолінгвістичних, нейропсихологічних, нейрофізіологічних, медичних підходів до визначення патологічних механізмів і структури різних порушень мовлення, переважно – тяжких, що демонструє зміщення акцентів із вивчення лінгвістичної феноменології розладів на виявлення дефіцитарних та збережених ланок і рівнів психічної діяльності, співвідношення мовних і немовних компонентів у структурі мовномисленнєвої діяльності, моделювання психолого-лінгвістичних і нейропсихологічних механізмів корекційно-пропедевтичного впливу [124; 218; 415].

На думку Л. Андрусишиної, такі концептуальні зміни обумовлені тим, що контингент дітей із порушеннями мовлення, а саме із ЗНМ, СПМ, СНМ зазнав сьогодні істотної модифікації: значно збільшилася кількість дітей із пре- і перинатальними мозковими дисфункціями, серед яких спостерігається максимальне накопичення випадків складних (комбінованих) порушень розвитку (Л. Григор'єва, С. Конопляста, Т. Ланіна, І. Мартиненко, А. Семенович, В. Тищенко, В. Тарасун, М. Фішман М. Шеремет та ін.); стійкою тенденцією до ускладнення структури порушення – поряд із «чистими» варіантами зросла частка змішаних варіантів порушень мовлення, які не можна кваліфікувати ані як первинні, ані як вторинні (О. Корнєв, С. Конопляста, Н. Лопатинська, О. Мастюкова, Н. Савінова, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.); появою стійких або резистентних до логопедичного впливу варіантів порушень, які в низці випадків навіть в умовах корекційно-розвивальної роботи залишаються недостатньо компенсованими (Н. Гаврилова, О. Грибова, С. Конопляста, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.); розширенням діапазону станів, що пов'язані

з негативними чинниками соціального розвитку (О. Грибова, С. Конопляста, О. Корнєв, Е. Ніколаєва, М. Шеремет та ін.) [7].

Про труднощі практики диференційованої діагностики, яка здійснюється, зокрема, психолого-медико-педагогічними консультаціями (ПМПК), сьогодні – інклюзивно-ресурсними центрами (ІРЦ), свідчить про «багатошаровість» контингенту дошкільних і шкільних навчальних закладів для дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Як зазначалося вище, сьогодні серед досліджень різноманітних порушень мовлення найбільш вивченим залишається ЗНМ. За даними дослідження Т. Фотекової, лише незначна кількість молодших школярів із ЗНМ мають виражені первинні мовленнєві порушення, на тлі яких переважали недоліки пізнавальної діяльності при відносно збережених мовленнєвих процесах, за результатами клінічного обстеження їм був поставлений діагноз «затримка психічного розвитку» [7].

Це підтверджує той факт, що диференціація дітей цих категорій значно утруднена через подібність проявів порушень, передусім мислення й мовлення, при їх різній природі.

Сучасна теорія та практика логопсихології володіє достатнім фактичним матеріалом щодо особливостей пізнавальної сфери осіб із порушеннями мовлення з різними варіантами мовленнєвого недорозвинення, критеріями їх розмежування з іншими типами аномального онтогенезу, зокрема, ЗНМ і ЗПР церебрально-органічної генези (Т. Вісковатова, Ю. Коломієць, В. Тищенко, Т. Фотекова та ін.) [82; 178; 453; 477], моторної алалії та розумової відсталості (С. Ляпідевський, О. Мастюкова, Є. Соботович, Н. Уманська) [256; 275; 421; 464], сенсорної алалії та порушень слуху (С. Кайданова, Н. Траугот) [461].

У дослідженнях Н. Лопатинської висвітлено трансміждисциплінарний підхід до вивчення системних порушень мовлення. Науковиця пише, що «термін “системні порушення мовлення” у традиційній логопедичній науці вживається в якості структурно-семантичних порушень, до яких відносять алалію та афазію» [245].

Під системними порушеннями мовлення в дітей із нормальним слухом і збереженим інтелектом автор розуміє системне порушення мовно-мовленнєвої діяльності, зокрема фонаційного та структурно-семантичного оформлення висловлювання, при якому порушуються всі структурні компоненти мовлення (фонаційний, лексичний, граматичний, синтаксичний), зумовлене дефіцитарністю функціонування скроневих, лобних і тім'яних відділів домінантної півкулі та відсутністю стійких морфофункціональних відношень між субкортикальними та кортикальними структурами [245].

Також дослідниця наголошує, що системне порушення мовлення може бути як самостійною первинною формою мовленнєвої патології та розглядатися як основний логопедичний діагноз (загальне недорозвинення мовлення, алалія, афазія, дизартрія, ринолалія), так і супутньою патологією аномального розвитку дитини (порушення мовлення при розумовій відсталості, порушення мовлення при затримці психічного розвитку тощо). Системне порушення мовлення завжди має органічну генезу. Пізнавальна діяльність у дітей із СПМ може бути порушеною [245].

Водночас, завдання диференційованої діагностики дітей із системними мовленнєвими порушеннями залишається одним із пріоритетних і складних, реалізація якого пов'язана з низкою проблем теоретичного й методологічного характеру. Ця проблема актуальна і для системного недорозвитку мовлення при різних порушеннях психофізичного розвитку. Щодо СНМ – серед науковців немає навіть однозначної точки зору про структуру цього порушення.

Сьогодні є незначна кількість системних досліджень, передусім, здійснених у межах загальної проблеми співвідношення мислення й мовлення при порушеному онтогенезі, які підтверджували б ту чи іншу авторську позицію.

У більшості праць домінує описовий характер інтелектуального дефіциту без виявлення його внутрішніх механізмів. Так, на думку одних авторів (Т. Бессонова, Л. Спірова, Т. Філічева, О. Черкасова, Г. Чіркїна, А. Ястребова та ін.), провідна роль у структурі СНМ належить первинним

порушенням мовленнєвого розвитку, зумовлених органічними [7, с. 24] або/і функціональними порушеннями центрального або/і периферичного відділів мовнорухового й мовнослухового аналізаторів. Вони є незалежними від порушень інших форм психічної діяльності, хоча і можуть відчувати на собі їх вплив. Неповноцінна мовленнєва діяльність обумовлює труднощі формування психічних функцій сприймання, пам'яті, мислення, диференційованої діагностики [7, с. 24].

У цьому підрозділі ми хочемо запропонувати варіант спроби часткового розв'язання проблеми диференційованої діагностики розладів мовлення зумовлених інтелектуальними порушеннями та розладів мовлення при збереженому інтелектуальному розвитку.

В аспекті проблеми диференційованої діагностики важливо, спираючись на сучасні уявлення про психолінгвістичну структуру мовленнєвої діяльності [125], психолінгвістичну періодизацію розвитку мовлення в дітей раннього й дошкільного віку [217; 425], визначити коло тих когнітивних складових, що забезпечують становлення й функціонування мовленнєвої діяльності на практичному (неусвідомленому) рівні, а також є необхідним базисом до опанування таких соціально значущих форм писемного мовлення, як читання й письмо [7].

Питання диференційованої діагностики були та залишаються надзвичайно важливими, адже саме педагогічна діагностика допомагає якнайповніше виявити причини мовленнєвих порушень, дати ймовірний прогноз щодо специфіки навчання дітей із мовленнєвими порушеннями, його оптимізації, визначити умови для організації планомірного корекційно-розвивального освітнього процесу [470].

За визначенням М. Певзнер, «диференційована діагностика – це знаходження критеріїв відмежування одних станів від інших нерідко зовні схожих, але які мають різну природу виникнення порушення й вимагають різних умов для його подолання» [125].



У дослідженнях Л. Фатіхової зокрема зазначається, що В. Лубовський підкреслював, що диференційовано-діагностичне обстеження повинно бути оснащено набором методик, який поєднує в собі кращі сторони кожного із застосовуваних на сучасному етапі способів обстеження. Найбільш плідним, на його думку, може бути поєднання експериментально-психологічного методу з якісно-кількісною оцінкою та обліком вікових особливостей, закладених у завданнях [470, с. 8].

Як зазначалося вище, на сучасному етапі розвитку спеціальної освіти, проблеми диференційованої діагностики та корекції мовленнєвих порушень розглядаються в кількох аспектах: клінічному (або неврологічному), нейропсихологічному, психолінгвістичному, лінгвістичному, психолого-педагогічному та медичному.

Основними завданнями діагностичної роботи вчителя-логопеда є:

- виявлення відхилень у розвитку усного мовлення;
- визначення структури мовленнєвого порушення;
- формулювання логопедичного висновку;
- складання індивідуальних програм корекційно-розвивальної роботи [115].

Від своєчасної кваліфікованої діагностики залежить змістове наповнення індивідуальної програми корекційного впливу, а це, у свою чергу, сприятиме результативності логопедичної роботи в цілому [377].

Проблема правильності формулювання логопедичних висновків, особливо при ускладнених порушеннях розвитку, ще й досі невирішена, тому вчителі-логопеди в мовленнєвих картах (карта мовленнєвого розвитку дитини) надають багаторівневий логопедичний висновок, поєднуючи медичний, педагогічний, психологічний аспекти кожної з існуючих класифікацій порушень мовлення.

Медичний аспект міжсистемної взаємодії мовленнєвих порушень розкрито в дослідженнях І. Мартиненко, Ю. Рібцун, який ми також використовуємо в межах нашого дослідження й подаємо в таблиці 2.2 [266; 376, с. 140–141].

Таблиця 2.2

## Медичний аспект міжсистемної взаємодії мовленнєвих порушень

Блок порушень	Шифр	Рубрика	Логопедичний висновок
<b>Розлади психологічного розвитку</b>			
Специфічні розлади мовленнєвого розвитку	F80.0	специфічні розлади мовленнєвої артикуляції (дитяча форма мовлення, порушення артикуляції, вади фонологічного розвитку, дислалія)	дислалія, ФНМ або ФФНМ
	F80.1	розлади експресивного мовлення (моторна алалія, ЗНМ I–IV рівня, дисфазія та афазія експресивного типу)	моторна алалія, ЗНМ (I–IV рівень мовленнєвого розвитку)
	F80.2	розлади рецептивного мовлення (дисфазія та афазія рецептивного типу, несприймання слів, словесна глухота, сенсорна агнозія, сенсорна алалія, афазія Верніке)	сенсорна алалія, ЗНМ (I–IV рівень мовленнєвого розвитку)
	F80.3	набута афазія з епілепсією (синдром Ландау-Клефнера)	дитяча афазія
	F80.8	інші розлади мовлення (сюсюкання, лепетне мовлення, затримка мовленнєвого розвитку внаслідок педагогічної занедбаності, фізіологічна затримка розвитку мовлення)	затримка мовленнєвого розвитку (ЗМР)
	F80.9	розлади розвитку мовлення неуточнені	неускладнений варіант ЗНМ (нез'ясованої генези)
<b>Емоційні розлади та розлади поведінки, що починаються зазвичай у дитячому та підлітковому віці</b>			
Розлади соціального функціонування	F94.0	елективний, вибірковий мутизм	елективний мутизм
Інші емоційні розлади та розлади поведінки	F98.5	заїкання, запинання, обумовлене психогенними чи органічними факторами	заїкання

## Продовження таблиці 2.2

	F98.6	мовлення захлинаючись, тахілалія, полтерн	тахілалія
<b>Вроджені аномалії (вади розвитку), деформації та хромосомні порушення</b>			
Розщеплення піднебіння та інші анатомічні аномалії ротових структур, що беруть участь у мовленнєвому функціонуванні	Q35	фіссура (тріщина) піднебіння, розщеплення піднебіння, «вовча паща»	органічна відкрита ринолалія
	Q36	розщеплення губи, «заяча губа»	органічна вроджена відкрита ринолалія
	Q37	розщеплення піднебіння й губи, поєднання «вовчої пащі» та «заячої губи»	органічна вроджена відкрита ринолалія
<b>Симптоми, ознаки та відхилення від норми, що виявлені при клінічних і лабораторних дослідженнях, некласифіковані в інших рубриках</b>			
Симптоми та ознаки, що належать до мовлення та голосу	R47.0	дисфагія та афазія БДУ	афазія
	R47.1	дизартрія, анартрія, пароксизмальна дизартрія, нападоподібні порушення мовлення	дизартрія
	R49.0	хриплий голос, дисфонія	дисфонія
	R49.1	втрата голосу, афонія	афонія
	R49.2	відкрита та закрита гугнявість	відкрита й закрита ринолалія
	R49.8	інші та не уточнені порушення голосу	

За даними зарубіжних дослідників, розмежування між мовленнєвою нормою, затримкою мовленнєвого розвитку й мовленнєвими порушеннями є тільки кількісними (Корнєв О., 2006; McLeod S, Harrison K., 2009; Evans JL., 2009). У вітчизняній логопедії домінує точка зору, що СНМ (СПМ) є проявом не тільки затримки, але й відхилень у мовленнєвому розвитку, наявні якісні відмінності цих станів [245].

Інтелектуальні порушення – розумова відсталість (F70-F79) – стан затриманого або неповноцінного розумового розвитку, який характеризується передусім зниженням навичок, що виникають у процесі розвитку, і навичок, які визначають загальний рівень інтелекту (пізнавальних

здібностей, мовлення, моторики, соціальної дієздатності). Порушення інтелекту може виникати на тлі іншого психічного або фізичного порушення, або без нього. Ступінь розумової відсталості зазвичай оцінюється стандартизованими тестами, які визначають стан інтелекту [465].

Для позначення несформованості мовлення в ДП Р. Лалаєва та О. Приходько рекомендують вживати формулювання «Стійке порушення мовлення системного характеру» (Приходько О., 2008). Найбільш розгорнутий варіант висновку про стан мовленнєвого розвитку в ДП пропонується Р. Лалаєвою [213].

В узагальненому вигляді співвідношення названих порушень мовлення з можливими клініко-психолого-педагогічними висновками подано в таблиці (табл. 2.3).

*Таблиця 2.3*

**Співвідношення визначень порушень мовлення з можливими клініко-психолого-педагогічними висновками при інтелектуальних порушеннях**

Блок порушень	Шифр	Рубрика за МКХ-10	Супутний психолого-педагогічний висновок
Інтелектуальні порушення (розумова відсталість)			
Інтелектуальні порушення – розумова відсталість	F70	Легкий ступінь	Системний недорозвиток мовлення (СНМ) при інтелектуальних порушеннях нерізко вираженого, легкого, середнього ступенів
	F71	Помірний ступінь	Системний недорозвиток мовлення (СНМ) при інтелектуальних порушеннях переважно середнього або тяжкого ступенів

Стає важливим розрізняти ДП, для яких порушення мовлення є однією з характерних ознак, та ДП зі специфічними розладами розвитку мовлення й мови (F80).

Рівень інтелекту дітей із порушеннями мовлення (дизартрією, ринологією, алалією) чітко виявляється під час виконання завдань, які не вимагають усного мовлення (наочні методики з «безмовленнєвими» інструкціями). У цих дітей жвава реакція, адекватна поведінка. Цим вони, на думку Забрамної С., 1995, передусім відрізняються від ДПП [146].

Аналіз особливостей мовленнєвого та психічного розвитку ДПП та первинним недорозвитком експресивного мовлення свідчить, що правильна оцінка психічного розвитку ДПП, особливо з атипічними формами (поєднання порушень інтелекту з різними формами алалії), створює складне діагностичне завдання, особливо в дошкільному віці.

Відповідно до вищевикладеного у зміст диференційованої психолого-педагогічної діагностики ДПП повинно входити:

1. Визначення рівня фактичного інтелектуального розвитку дитини.
2. Визначення структури виявленого порушення [146].

На думку Є. Соботович, під час діагностичного дослідження фахівець повинен по можливості виявити, з чим пов'язане порушення в інтелектуальному розвитку дитини: з первинним порушенням мислення (мисленнєвих операцій) або із затриманими темпами їх розвитку, з порушеннями операційної сторони інтелектуальної діяльності (недостатністю пам'яті, уваги, перемикання), з локальними порушеннями окремих систем (слуху, зору, гнозису, праксису, мовлення), порушеннями поведінки та емоційно-вольової сфери, несприятливими мікросоціальними умовами життя й виховання дитини [418].

Тісний зв'язок між розвитком мовлення й інтелекту дуже часто робить диференційований діагноз між розумовим і мовленнєвим недорозвитком скрутним, оскільки інтелектуальне порушення завжди в тому чи іншому ступені супроводжується недорозвитком мовлення, одночасно, у дітей із ЗНМ, СПМ також спостерігається затриманий або нерівномірний розвиток їх інтелекту [7].

У деяких випадках диференційована діагностика може бути успішною тільки під час динамічного обстеження дитини в процесі проведення з нею логопедичних занять. Різноманітний механізм порушень мовлення при інтелектуальних порушеннях і СНМ (СПМ) визначає особливості динаміки мовленнєвого розвитку в цих двох категорій дітей [195].

ДІП мають труднощі під час виконання всіх видів інтелектуальних завдань, іншими словами, у них має місце тотальне інтелектуальне порушення, що охоплює всі види мисленнєвої діяльності й насамперед вербально-логічного мислення. При ЗНМ, СПМ прояви інші: найбільші труднощі викликають завдання, які вимагають прямої участі мовлення.

У дітей із СПМ відсутня, притаманна інтелектуальним порушенням, інертність психічних процесів. Вони здатні до перенесення засвоєних розумових дій на інші аналогічні завдання, виконання завдань за зразком, поясненням.

Порушення мовлення при інтелектуальних порушеннях, при яких спостерігається тотальне його зниження, диференціюють із моторною алалією [464].

На думку Т. Візель, діти з алалією не є розумово відсталими, оскільки домовленнєвий період онтогенезу проходить у них без суттєвих відхилень у розвитку (Візель Т., 2005).

Основні параметри, що дозволяють відмежувати мовлення при моторній алалії та інтелектуальних порушеннях, подані в таблиці (табл. 2.4).

Прояви сенсорної алалії дуже часто діагностують не тільки як порушення слуху, але й як інтелектуальні порушення. На перший погляд, клінічна картина при сенсорній алалії насправді дає підстави на це, оскільки на певному етапі розвитку ДІП може бути поставлений діагноз «сенсорна алалія» [125].

Таблиця 2.4

**Диференційовані критерії відмежування порушень мовлення при моторній алалії та інтелектуальних порушеннях (за Г. Волковою)**

<b>Показник</b>	<b>Моторна алалія</b>	<b>Порушення інтелекту</b>
Причина виникнення	Форма патології мовленнєвої діяльності, яка виникає в результаті вибіркового, парціального розладу психічної діяльності, а саме в результаті незасвоєння в онтогенезі структурно-функціональних закономірностей мови при повній або відносній збереженості в дітей немовних психічних процесів	Результати патології пізнавальної діяльності
Механізм порушення	Глибока несформованість мовленнєвої функції, обумовлена органічним ураженням мовленнєвих зон кори головного мозку. Недорозвинення мовлення носить системний характер: порушення всіх компонентів мовленнєвої системи (фонетико-фонематичного та лексико-граматичного) при збереженні немовленнєвих психічних процесів	Мовлення не розвивається в структурі первинного порушення патології пізнавальної діяльності
Домовленнєві вокалізації	Відповідають вікові	Затримка термінів гуління, лепету, мовлення штамповане
Динаміка розвитку мовлення	Спонтанно мовленням не опановує, відсутні стрибки в розвитку мовлення	До 6–7 років за допомогою наслідування опановують простими граматичними стереотипами. На основі стереотипів темп оволодіння мовленням прискорюється
Розуміння та висловлювання в мовленні причинно-наслідкових зв'язків	Краще розуміння мовлення, особливо під час сприйняття складних синтаксичних конструкцій, що позначають	Розуміння мовлення порушене або утруднене. Частково або зовсім не виражають у

	складні відносини між фактами дійсності. Наявна спроба виражати в мовленні причинно-наслідкові зв'язки можливими для дітей мовними засобами. Такі спроби є в дітей навіть із важким ступенем розладів мовної системи, якщо брати до уваги ситуацію, контекст висловлювання та невербальні мовні засоби (інтонацію, псевдослова, звуконаслідування, «звукові жести», кінетичне мовлення)	мовленні причинно-наслідкові зв'язки, або виражають тільки елементарні з них
Наявність/відсутність формально-мовних засобів мовлення	Наявні формально-язикові засоби мовлення, які виявляються в аграматизмах (на рівні синтаксису зв'язного тексту та окремих висловлювань, на морфологічному рівні), а також труднощах пошуку та актуалізації слів, вибору морфем і встановлення порядку їх слідування	Мовлення логічно збіднене або навіть алогічне, може бути правильним у формально-мовленнєвому, зокрема, в граматичному відношенні
Запас знань	Мають досить великий запас так званих «предметних знань», але часто не можуть актуалізувати їх у мовленні	Запас знань обмежений, при цьому порушень їх актуалізації в мовленні може й не бути
Стан мислення	У більшості випадків збережене невербальне мислення (класифікація, виключення четвертого зайвого, порівняння); ступінь навченості вище, ніж при ІІІ; є критичне ставлення до свого мовлення	Тотальні порушення всіх мисленнєвих операцій, несформованість вербально-логічного типу мовлення
Рівень навченості	Достатній	Низький
Критичність	Критичні до свого власного мовлення, тому спостерігається мовленнєвий негативізм і, навіть, відмова від мовлення	Некритичні або рівень критичності знижений

Основні критерії, що дозволяють відмежувати мовлення при сенсорній алалії та інтелектуальних порушеннях, подані в таблиці (табл. 2.5).



Таблиця 2.5

**Диференційовані критерії відмежування порушень мовлення при  
сенсорній алалії та інтелектуальних порушеннях**

<b>Показник</b>	<b>Сенсорна алалія</b>	<b>Порушення інтелекту</b>
Звернене мовлення	Чують, але не розуміють звернене мовлення, відзначається несформованість акустико-гностичних процесів, зниження здатності до сприйняття мовленнєвих звуків, порушення довільної слухової уваги. Вибірково утруднено утворення умовних зв'язків на звукові подразники достатньої гучності. Мінливість слухової функції залежить від підвищеної збудливості або загальмованості, від соматичного стану й умов обстеження. Занепокоєння, підвищена чутливість до звуків, байдужих для оточуючих: шум паперу, скрип, шурхіт	Недостатньо чітко розрізняють мовлення оточуючих через недостатність диференціації умовних зв'язків мовленнєвослухового аналізатора
Імпресивний словник	Нестійкий, впізнавання предметів – вибіркове, при зміні форм і порядку слів утруднено розуміння граматичних конструкцій. Труднощі включення й переключення уваги	Елементарні причинно-наслідкові зв'язки, розуміння багатьох мовленнєвих конструкцій утруднене
Експресивний словник	Поширене використання міміки й жестів, ігрові дії можуть супроводжуватися модульованим лепетом. Найбільш інформативним є те, що дитина чує, але не розуміє звернене мовлення, відзначається ехололія	Мотивація та потреба в комунікативному спілкуванні знижені, в ділову співпрацю з дорослим практично не вступають
Поведінкові реакції	Критичність знижена, поведінка – хаотична, дії – імпульсивні	Характерними поведінковими реакціями є підвищена відволікаємість, нездатність до психічного напруження, швидка виснаженість. Емоційне реагування в більшості знижено, етична дистанція «дитина – дорослий» відсутня

Доцільним, на нашу думку, також визначити диференційовані ознаки відмежування порушень мовлення, зумовлених інтелектуальними порушеннями, та системних порушень мовлення при збереженому інтелектуальному розвитку. Узагальнені ознаки розмежування подібних станів подано в таблиці (таблиця 2.6).

Таблиця 2.6

**Диференційовані критерії розмежування подібних станів при порушеннях мовлення, зумовлених інтелектуальними порушеннями, та СПМ при нормальному інтелектуальному розвитку**

<b>Порушення мовлення при інтелектуальних порушеннях</b>	<b>Системні порушення мовлення при нормальному інтелектуальному розвитку</b>
Стійкі порушення пізнавальної діяльності, обумовлені органічними ураженнями головного мозку, мають незворотній характер, стійкі	Характерні різноманітні стійкі розлади, при яких порушене формування всіх компонентів мовленнєвої системи: як смислової, так і змістовної, при збереженому слуху й інтелекті
Затримка розвитку активного мовлення	Пізнє оволодіння активним мовленням
Ускладнене розуміння інструкцій	Раннє розуміння зверненого мовлення в повному обсязі
Відсутній період словотворчості	Розтягнутий період словотворчості
Обмежений активний і пасивний словники (утруднюються у виборі лексем);	Пасивний словник наближений до вікової норми, активний – відстає від вікової норми
Поліморфний характер порушень звуковимови	Порушення звуковимови
Формуються елементарні причинно-наслідкові зв'язки, розуміння багатьох мовленнєвих конструкцій утруднене	Робить спробу висловлювати в мовленні причинно-наслідкові зв'язки доступними мовленнєвими засобами (інтонація, псевдослова, звуконаслідування, «звукові жести», кінетичне мовлення)
Мовлення логічно збіднене або алогічне, хоча може бути правильним у формально-мовному (граматичному) відношенні в елементарних ситуаціях спілкування	Характерні аграматизми (на рівні синтаксису зв'язного тексту й окремих висловлювань, на морфологічному рівні), труднощі пошуку слів, вибору морфем і встановлення порядку розташування слів
Відсутня потреба в мовленнєвому спілкуванні, невивіркові в контактах	Мовлення забезпечує комунікативну функцію, регулює поведінку
Поширеність аграматизмів	Присутні аграматизми

*Продовження таблиці 2.6*

Поширені шаблони, штампи, персеверації, спостерігаються ехолодії	Критичні до свого мовленнєвого порушення
Некритичні до свого порушення	Критичні до своїх висловлювань
Поширеність специфічних розладів писемного мовлення	Спостерігається перенесення помилок з усного мовлення на письмо
Не докладають зусиль зрозуміти прочитане	Розуміють прочитане
Тривалий етап логокорекційного впливу, незначна динаміка	Позитивна динаміка в ході логокорекційної роботи
Обмежений активний і пасивний словники (утруднюються у виборі лексем);	Пасивний словник наближений до вікової норми, активний – відстає від вікової норми

Як правило, ДІП МШВ зараховуються в заклади освіти вже з остаточно визначеними висновками щодо виду порушень розвитку (пізнавального, мовленнєвого). Як засвідчив аналіз сучасного стану оформлення висновків, вони мають досить «розмитий» характер щодо визначення стану мовленнєвого розвитку в обраній категорії дітей.

Вимогами сьогодення є чітке формулювання висновків. На нашу думку, у логопедичних висновках потрібно зазначати:

1. Вид порушення мовлення за психолого-педагогічною класифікацією. (Ми пропонуємо – СНМ з уточненням ступеню тяжкості).

2. Вид порушення усного мовлення (за клініко-педагогічною класифікацією, за наявності відповідних висновків фахівців медичного профілю).

3. За наявності – зазначення специфічних розладів писемного мовлення (характеристика сформованості процесів читання, письма).

Пропонуємо приклад формулювання логопедичного висновку для ДІП МШВ, який на нашу думку є ґрунтовно-розгорнутим:

➤ СНМ, рівень. Стерта форма дизартрії. Складна форма дисграфії (акустична дисграфія/дисграфія на ґрунті порушень мовного аналізу й синтезу).

➤ СНМ, рівень. Поліморфна дислалія. Специфічні розлади писемного мовлення (аграматична дислексія та/або дисграфія).

## Висновки до розділу 2

З метою визначення актуальних напрямів вивчення мовленнєвої діяльності ДПІ МШВ було обґрунтовано та вибудовано стратегію й тактику комплексного медико-лого-психолінгво-педагогічного дослідження, покладеного в основу констатувального етапу дисертації.

Відповідно до мети, об'єкту, предмету дисертаційного дослідження, його стратегії, у другому розділі було теоретично обґрунтовано модель комплексного медико-лого-психолінгво-педагогічного вивчення мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості, алгоритм її впровадження, які було покладено в основу експериментально-дослідної роботи.

В основу експериментальної комплексної моделі вивчення мовленнєвої діяльності покладено три етапи: орієнтовно-підготовчий (етап узагальненого діагностичного обстеження: клінічного, логопедагогічного, психологічного), діагностико-диференційований (етап диференційованої діагностики мовленнєвого розвитку) та заключний (етап логопедичного висновку), у двох стратегічних напрямках (логопедичному та психолінгвістичному).

У ході розробки алгоритму діагностичної комплексної моделі нами було узагальнено й упроваджено блоки завдань, які було розроблено й адаптовано в кількох варіантах, ураховуючи вік, рівень наочності (вид допомоги в ході пред'явлення й виконання завдання), ступінь розумової відсталості.

Логопедичний напрям дослідження мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості включав таку схему логопедичного обстеження: загальна моторика, координація рухів; будова органів артикуляції; стан мимічної мускулатури; звуковимова; фонематичний слух; навички звукового аналізу; розуміння мовлення; активний словник; граматична будова мовлення; зв'язне мовлення; читання, письмо.

Психолінгвістичний напрям передбачав виявлення впливу «інтелектуального чинника» на механізм порушення мовлення при різних ступенях розумової відсталості. З огляду на це, у межах нашого дослідження було обґрунтовано комплекс завдань на виявлення рівня сформованості інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності, що надало нам можливість отримати відомості для здійснення порівняльної характеристики й виявлення кореляційних зв'язки між показниками рівня його сформованості (несформованості) та рівнем розвитку підсистем ФСММ; встановити специфічні відмінності рівня сформованості ІКМД при різних ступенях розумової відсталості, що надасть можливість виявлення більш «збережених» ланок психомоторного розвитку й стане підґрунтям для подальшого визначення стратегії корекційно-розвивальної роботи.

Аналіз актуального стану розвитку логопедії, досліджень науковців і практиків, засвідчив існування проблеми трактування порушень мовлення в дітей із різними порушеннями психофізичного розвитку, зокрема – порушеннями інтелектуального розвитку (розумовою відсталістю).

Сьогодні для вітчизняної логопедичної науки залишається гострою проблема розширення меж існуючої психолого-педагогічної (педагогічної) класифікації, у зв'язку з появою та поширеністю симбіозів порушень мовлення, виникнення мовленнєвих розладів нез'ясованої генези.

Ураховуючи численні дослідження в галузі спеціальної освіти, зокрема, психокорекційної педагогіки, ми можемо стверджувати, що інтелектуальні порушення (розумова відсталість) накладають специфічний відбиток на характер порушень мовлення, які, на нашу думку, доцільно визначати як «системний недорозвиток мовлення» (СНМ) різного ступеню тяжкості. Наявність інтелектуальних порушень формує системний характер, оскільки недорозвиненими стають усі операції пізнавальної та мовленнєвої діяльності.

У ході ґрунтованого аналізу було з'ясовано, що СНМ являє собою складний комплекс дизонтогенетичних проявів. У більшості випадків він містить порушення як мовленнєвих, так і немовленнєвих функцій. До

специфічних закономірностей треба віднести: СНМ як поєднання взаємопов'язаних компонентів мовно-мовленнєвої діяльності.

Відповідно, нами було визначено й обґрунтовано ступені СНМ, зумовленого інтелектуальними порушеннями: тяжкий, середній, легкий і нерізко виражений; розроблена якісна характеристика цих ступенів за показниками розвитку компонентів мовленнєвої діяльності.

З метою уточнення було обґрунтовано критерії диференційованої діагностики порушень мовленнєвої діяльності, зумовлених інтелектуальними порушеннями, та інших порушень мовлення: розмежування порушень мовлення при алаліях (моторних, сенсорних) і розумовій відсталості, розмежування подібних станів при порушеннях мовлення, зумовлених інтелектуальними порушеннями, та збереженому інтелектуальному розвитку.

З огляду на певні наукові доробки в контексті досліджуваної проблеми зазначимо недостатню її розробленість як у теоретичному, так і практичному спрямуванні, що підтверджує необхідність аналізу отриманих результатів із метою обґрунтування на визначення напрямів роботи щодо формування й корекції мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей.

**Зміст другого розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора:**

1. Боряк О. В. До питання логопедичної роботи з дітьми з порушенням інтелектуального розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. № 27. С. 31–37.

2. Боряк О. В. До проблеми системного недорозвинення мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. № 29. С. 21–27.

3. Боряк О. В. Методика логопедичного обстеження розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку / за заг. ред.: Т. М. Дегтяренко, Ю. А. Картавої. Суми: ВВП «Мрія», 2015. С. 133–152.

4. Боряк О. В. Психолінгвістичний підхід вивчення мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей. *Логопедія*. 2015. № 7. С. 22–27.

5. Боряк О. В. Структура дефекту при системному недорозвиненні мовлення обумовленого розумовою відсталістю. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 10. С. 25–32.

6. Oksana Boryak (2016). Theoretical basses of speech activity of mentally. *European journal of Special Education Research*, Volume 1, issue 2, pp. 67–79.

### РОЗДІЛ 3

## СТАН ТА ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

### 3.1. Критерії та рівні розвитку мовленнєвої діяльності при розумовій відсталості легкого та помірного ступенів тяжкості

Відповідно до мети й завдань констатувального етапу дослідження нами було визначено оцінні критерії, які відповідали певному рівню розвитку мовленнєвої діяльності ДПП молодшого шкільного віку. Зазначені оцінні критерії ми використовували для якісного та кількісного оцінювання одержаних результатів експериментального етапу дослідження.

Аналіз одержаних результатів здійснювався відповідно до стратегії діагностико-диференційованого етапу лого-психолінгво-педагогічного дослідження. Під час визначення рівнів розвитку (описовій характеристиці рівнів відповідала певна кількість балів) мовленнєвої діяльності ДПП молодшого шкільного віку відбувалося зіставлення їх у середині груп: при легкому та помірному степенях розумової відсталості та враховувалися показники при типовому розвитку мовлення.

Якісні критерії рівнів розвитку було розроблено відповідно до програмових вимог з української мови (письма) та читання, Типових навчальних планів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку (розумовою відсталістю різного ступеню тяжкості) молодшого шкільного віку (підготовчого – четвертого класів).

Для реалізації мети та розв'язання завдань кожного з визначених етапів лого-психолінгво-педагогічного дослідження був використаний комплекс методів: *теоретичний* (аналіз, систематизація, порівняння й узагальнення



наукових даних у галузі медицини, логопедії, психокорекційної педагогіки, загальної та спеціальної психології, психолінгвістики та нейропсихології); *емпіричний* (клінічний аналіз історій хвороб та анамнестичних даних, психолого-педагогічний аналіз карт логопедичного та психолого-педагогічного обстеження, педагогічної документації, спостереження, бесіди, анкетування, опитування вчителів-логопедів, психологів, дефектологів, педагогічний експеримент); *статистичний* (математичної обробки експериментальних даних методом статистичної обробки  $\chi^2$  Пірсона, бальної системи обробки отриманих даних або методом якісного аналізу та узагальненням у відповідні рівні). Нами було використано декілька типів шкал вимірювання якісних і кількісних результатів. Номінальна (або номінативна) шкала використовувалася з метою якісних класифікацій (за двома або кількома якісними характеристиками). Порядкова шкала (або ординальна) використовувалася за необхідності упорядкування числових значень (показників) з метою визначення ступеня прояву якості тієї чи іншої заданої перемінної (ознаки).

Відповідно до ґрунтовного аналізу загальної та спеціальної психолого-педагогічної, методичної літератури, під час обґрунтування науково-теоретичних засад мовленнєвої діяльності ДПП було з'ясовано, що розвиток мовлення в дітей цієї категорії не відповідає показникам типового розвитку: навіть при зовні збереженому мовленні його рівень нижчий від показників норми на різних вікових етапах.

У ході проведеного теоретичного дослідження нами було визначено чотири рівні розвитку, яким відповідала певна кількість балів за системою оцінювання. Усі показники, які досліджувалися, ранжувалися за чотирма рівнями: достатнім, середнім, низьким і вкрай низьким (початковим).

Під час розробки якісних і кількісних критеріїв ми керувалися критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів із порушеннями розумового розвитку (Чеботарьова О., Блеч Г. та ін., 2016); індивідуальним

оцінюванням навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі (Сак Т., 2011).

Залежно від способу та правильності виконання завдань оцінювалися правильність і самостійність виконання.

Оцінювання правильності й самостійності виконання:

– *достатній рівень* (від 3 до 4 балів): від 3,5 до 4 балів – дитина виконує завдання за аналогією, здатна самостійно та правильно виконувати дії, аналогічні й відносно нові завдання, здатна пояснити використаний спосіб виконання завдання та застосувати для розв’язання іншого; стає, виразно-позитивне ставлення до виконання; від 3-х до 3,5 балів – частково правильне виконання: діагностичний матеріал відтворюється після пояснення, повторної демонстрації з відповідною наочністю (за потреби), з незначною кількістю помилок, самостійна відповідь (діагностичний матеріал відтворюється за аналогією, при потребі – після повторного пояснення та/або демонстрації);

– *середній рівень* (від 2 до 3 балів): від 2,5 до 3-х балів – дитина в основному здатна відтворити більшу частину завдань, але допускає значні неточності; виконує дії та завдання в аналогічних умовах (під керівництвом учителя), достатньо стійке зацікавлене ставлення до виконання завдань; від 2-х до 2,5 балів – частково правильне виконання з великою кількістю помилок (діагностичний матеріал відтворюється після багаторазового повторення (4–5 разів) та пояснення зі значною кількістю помилок), несамоствійна відповідь;

– *низький рівень* (від 1 до 2 балів); від 1,5 до 2-х балів – дитина відтворює незначний обсяг діагностичного завдання, яке в основному розуміє, але виконати з кількох спроб не може, ставлення до виконання позитивне, але недостатньо виразне, дійове та стає; потребує постійного контролю та стимулювання діяльності з боку вчителя; від 1 до 1,5 бала – неправильне виконання (спроби відтворити діагностичний матеріал із великою кількістю помилок після багаторазового повторення), несамоствійна

відповідь (спроби відтворити діагностичний матеріал із допомогою експериментатора), але завдання залишається невиконаним;

– *вкрай низький (початковий) рівень* (від 0 до 1 балу): від 0,5 до 1 балу – дитина з допомогою вчителя фрагментарно, хаотично відтворює окремі складові завдання; ставлення до завдання байдуже, потребує контролю, допомоги та стимулювання з боку вчителя; 0 балів – відмова від виконання, завдання залишається незрозумілим, дитина не в змозі виконати завдання, незацікавлена його виконанням.

Відповідно, ми визначили якісні характеристики чотирьох рівнів розвитку мовленнєвої діяльності ДІП молодшого шкільного віку, за такими критеріями: загальна та дрібна моторика, м'язова мускулатура, артикуляційна моторика, дихальна функція, звуковимова, фонематичні процеси – фонематичний слух, фонематична увага, слуховий контроль, фонематичні уявлення, активний і пасивний словники (іменники, дієслова, прикметники), граматична сторона: словозміна та словотворення, зв'язне усне, писемне мовлення.

Окрім критеріїв мовленнєвої діяльності, ми враховували показники сформованості інтелектуального компоненту: зорово-просторове сприймання, просторове уявлення, кінестетичний, кінетичний (динамічний) праксис; здатність до побудови моторних програм висловлювання (на сегментарному та супraseгментарному рівнях).

Було визначено й обґрунтовано такі якісні показники рівнів розвитку.

**Достатній рівень** (сума балів відповідає показникам, що дорівнюють від 75 % до 100 %). Дитина виконує завдання після пояснення або демонстрації без помилок або з незначною кількістю помилок, які самостійно виправляє.

Сформоване мовленнєве дихання, розвинена координованість вдиху й видиху. Правильний розподіл сили струменя повітря, що видихається, під час мовлення. Дитина визначає темп, диференціює його за основними ознаками: повільний, швидкий, помірний; уміє свідомо відтворювати склади в різному темпі.

Під час визначення кількості та якості запропонованої ритмічної серії ударів припускається незначних помилок, які самостійно виправляє. За незначної допомоги експериментатора відтворює запропоновані ритмічні проби. З другої спроби визначає ритмічний малюнок текстового матеріалу.

Характерні незначні порушення фонаційного характеру: розвинена звуковисотна (мелодійна) сторона, мелодико-інтонаційна сторона мовлення як на рівні сприймання, так і відтворення; тембр голосу – без додаткових призвуків, назалізації, розвинене вміння змінювати голос за силою та гучністю.

З допомогою (за зразком) дитина визначає та відтворює логічний наголос у зв'язному мовленні, може допустити незначні помилки, але самостійно їх виправляє. Уміє визначати місце пауз у мовленні, самостійно та правильно вживає паузи під час мовлення.

Звуковимовна сторона мовлення непорушена, або присутні порушення одного звуку чи однієї групи звуків (відсутність, або заміни, або спотворення, або змішування) за типом мономорфної дислалії.

Фонематичні процеси: дитина без помилок розрізняє слова-пароніми на слух (з опорою на наочність), розрізняє на слух тембр, інтонацію голосу; повторює за експериментатором ряд складів, слів, визначає звук із ряду звуків (від 2-х до 7-ми залежно від віку); впізнає заданий склад із ряду складів (від 3-х до 5-ти); називає перший звук у слові: голосний (0–1 класи), приголосний на початку, в кінці, в середині слова (2–4 класи). На достатньому рівні розвинені фонематична увага й контроль: дитина визначає помилки у словах, висловлюваннях, запропонованих експериментатором; фонематичні уявлення: дитина знаходить малюнки із заданим звуком з першої або другої спроби, називає від 1-го до 3-х слів із заданим звуком, з приговорюванням розкладає на групи або відбирає малюнки із заданим звуком.

*Лексичний блок* (іменники, дієслова, прикметники). Пасивний словник превалює над активним.

Іменники. Дитина називає узагальнюючі слова в групі однорідних предметів за їх усним перерахунком і наочним супроводом у межах певної

лексичної теми: *підготовчий клас* – «Пори року», «Тварини», «Птахи», «Одяг», «Транспорт»; *перший клас* – додаються теми «Овочі», «Фрукти», «Посуд», «Шкільне приладдя», «Іграшки», «Професії», «Свійські тварини», «Дикі тварини», «Зимуючі та перелітні птахи», «Одяг», «Взуття»; *другий – четвертий класи* безпомилково або з незначною кількістю помилок (за допомогою експериментатора) визначають узагальнюючі поняття за наведеними вище лексичними темами та темами «Дерева», «Кущі», «Квіти», «Свята», «Зимові розваги», «Ознаки пори року» в межах певної теми мають достатній обсяг слів (підготовчий – 3–5, четвертий – 8–10 і більше).

Самостійно доповнюють тематичний ряд, розпочатий експериментатором (відповідно до вище зазначених лексичних тем) від трьох до п'яти і більше назв. Називають предмети за їх призначенням, а людей за родом їх занять; називають предмети за описом. З незначною кількістю помилок за допомогою експериментатора складають спрямовані словесні асоціації.

Дієслова. Словник дієслів розвинений на достатньому рівні: діти розуміють і вживають дієслова в самостійному мовленні. *Підготовчий – перший класи* – називають рухи й дії за картинкою; розуміють дії, що позначають різні стани. *Другий – четвертий класи* – розуміють значення абстрактних дієслів з опорою на наочність. Вживають дієслова у власних висловлюваннях, узгоджують їх з іменниками за часом, числом (1 клас), родами (2 клас), відмінками (3–4 клас).

Прикметники. Сформований словник прикметників: діти добирають ознаки до предметів малюнків за зразком: кольором, розміром (0–1 класи), формою (2 клас); утворюють присвійні прикметники, добирають ознаки за називанням предмета (1–2 класи); утворюють прикметники від іменників, добирають антоніми (2–3 класи). Визначають значення слова з контексту (3–4 класи). У самостійному мовленні вживають абстрактні слова-ознаки (*веселий, сумний, радісний* тощо), використовують абстрактні значення, що характеризують особистість; диференціюють слова близькі та протилежні за

значенням, уміють визначати значення слова з контексту, розуміють багатозначність слів (3–4 класи).

*Граматичний блок* (словозміна). Розуміють поняття числа (один – багато) (1 клас); володіють системою граматичної словозміни: узгоджують іменники з числівниками, узгоджують прикметники з іменниками в роді й числі, розуміють поняття «істота» – «неістота», розуміють часові форми дієслова (2–4 класи); утворюють форми родового відмінка множини, висхідні іменники в називному відмінку, узгоджують іменники з дієсловами в минулому часі, узгоджують іменники з дієсловами у прийменниковому та безприйменниковому сполученнях, за допомогою сюжетних малюнків здатні до прийменникового управління, здійснюють дієвідмінювання за особами (3–4 класи).

*Граматичний блок* (словотворення). Володіють суфіксальним словотворенням: утворення ненових слів-іменників зі зменшувально-пестливим значенням – за аналогією, утворення прикметників від іменників, іменників від дієслів (2 клас); утворення нових слів від іменників, прикметників, дієслів, префіксальне словотворення (3–4 класи).

*Синтаксичні показники.* У мовленні вживають різні типи речень, складають речення за картинкою: прості непоширені (0 клас), прості поширені з різною кількістю слів (1–3 класи), складні речення вживають у власному мовленні (4 клас); виправляють деформовані речення, висловлюють думку інтонаційно різними реченнями, одну думку різними реченнями (3–4 класи).

Учень (учениця) намагається підтримати діалог відповідно до ситуації спілкування, в міру швидко добирає потрібні слова, але не висловлює власного ставлення до предмета обговорення. Репліки непоширені, неповні, монотонні.

Будує текст (монолог), який відзначається певною зв'язністю, але збіднений за змістом; у висловлюванні спостерігається відхилення від авторського тексту (переказ), порушення послідовності викладу, відсутні

зачин або кінцівка, збіднена лексика, є мовленнєві помилки, але аграматизми відсутні.

Читання (перевірка розпочинається з *другого класу*). Технічна сторона читання представлена побуквеним способом (другий клас), відривний складовий, плавний складовий (третій клас), читання цілими словами, групами слів (четвертий клас). Під час читання відсутні заміни, пропуски, додавання (повторювання, «вигадкування»), перестановки; виразність – інтонація, паузи, наголоси. Учні розуміють значення слів, змісту речень, основного смислу прочитаного (теми, основної думки); розуміють фактичний зміст прочитаного (дійові особи, події, факти, зв'язки). Сміслова сторона читання у процесі визначення рівня виступає головною, а технічна сторона другорядною.

Письмо. Дитина володіє вмінням писати елементарні графічні елементи (лінії, палички, рисочки тощо) (перший клас); дотримується різних видів поєднання букв, орфографічні навички достатньо сформовані, дотримується правил правопису. Спосіб списування (з 2 класу): побуквений із проговорюванням, побуквений, поскладовий, цілими словами після другого, першого їх прочитання; письмо під диктування (з 3 класу) з незначною кількістю помилок: дитина розуміє написане, самостійно виправляє помилки.

**Інтелектуальний компонент:** дитина з незначним рівнем допомоги, за зразком складає предмет із чотирьох частин: *будиночок* – з двох квадратів і двох трикутників, *яблуко* – з чотирьох напівовалів; визначає, які предмети заховані на малюнку (глючик, молоток, склянка, ваза), (яблуко, груша, слива, апельсин); просторові уявлення про власне тіло: дитина показує частини свого тіла (вушко, око, щічка, ніжка, рука, брів) справа, зліва, перехресно (правою рукою – частини зліва) при цьому можлива незначна кількість помилок, які самостійно виправляються (1 клас), без помилок, але з різним темпом виконання (2–4 класи); дитина вкладає предмети в дошку Сегена (геометричні фігури, овочі, фрукти): від 3-х до 6-ти предметів, можливі

пошукові рухи; рівень розвитку конструктивного і просторового мислення та просторового уявлення: дитина самостійно, з незначним рівнем допомоги, за зразком збирає малюнок із чотирьох рівних частин (0–1 класи), з шести – восьми різних частин (2–4 класи).

У дитини достатньо розвинені кінестетичний, просторовий, кінетичний (динамічний) праксиси.

**Середній рівень** (сума балів відповідає показникам, що дорівнюють від 50 % до 75 %). Дитина уважно прослуховує, але не розуміє зміст завдань із першого подання. Потребує допомоги з боку експериментатора у вигляді вербального зразка та показу виконання завдання на подібному матеріалі. Діагностичний матеріал відтворюється після кількарразового повторення (4–5 разів), можливе самостійне виправлення помилок.

Несформоване мовленнєве дихання: домінує поверхневий тип, нерозвинена координованість вдиху й видиху. Спостерігається тенденція до неправильного розподілу сили струменя повітря, що видихається під час мовлення, залежно від складності мовного матеріалу.

З другої (третьої) спроби визначає темп, з допомогою експериментатора диференціює його за основними ознаками; не відтворює склади в різному темпі. Частково правильно, з великою кількістю помилок (після кількарразового повторення) визначає кількість і якість запропонованої ритмічної серії ударів (від 2-х до 4-х, залежно від віку); не відтворює запропоновані ритмічні проби (неправильно розташовує акцентовані та неакцентовані удари, не визначає кількість ударів у серії: або зменшує, або, навпаки, збільшує). З великою кількістю помилок, які самостійно виправляє частково, передає ритмічний малюнок текстового матеріалу.

У дитини порушені фонаційні характеристики голосу: нерозвинена звуковисотна (мелодійна) сторона, мелодико-інтонаційна сторона мовлення розвинена на рівні сприймання, у власному мовленні поширені розповідна та питальна інтонації; тембр голосу без змін, але може бути притаманний помірний ступінь назалізації, голос за силою змінює, за гучністю – не змінює.



Самостійно не визначає та не відтворює логічний наголос у зв'язному мовленні. Визначення місця пауз у мовленні має механічний характер, не відповідає дійсності. Порушена правильність вживання паузи під час мовлення: тенденція до вживання в середині або на початку слова, обумовлена несформованістю мовленнєвого дихання: домінуванням поверхневого типу.

Звуковимовна сторона мовлення порушена: від двох до чотирьох груп звуків – від 6 до 12 звуків: відсутність і заміни та/або спотворення, за типом поліморфної дислалії.

Фонематичні процеси: дитина з опорою на наочність розрізняє слова-пароніми на слух, визначає питальну інтонацію голосу; не повторює ряди складів, слів, не визначає звуки з ряду звуків (від 2-х до 5-ти залежно від віку); визначає заданий склад з ряду складів (від 2-х до 4-х); з другої та більше спроб, за допомогою експериментатора, називає перший голосний звук у слові, тверді приголосні на початку й у кінці слова (2–4 класи). Фонематична увага та контроль нерозвинені: дитина не визначає помилки у словах, висловлюваннях, запропонованих експериментатором; фонематичні уявлення несформовані.

*Лексичний блок* (іменники, дієслова, прикметники). Пасивний словник дорівнюється активному, але їх обсяг не відповідає віковій нормі.

Іменники. Дитина за допомогою експериментатора визначає узагальнюючі слова у групі однорідних предметів за їх усним перерахунком і наочним супроводом у межах певної лексичної теми: *підготовчий клас* – «Тварини», «Птахи», «Одяг», «Транспорт»; *перший клас* – додаються теми «Пори року», «Овочі», «Фрукти», «Посуд», «Шкільне приладдя», «Іграшки»; *другий – четвертий класи* зі значною допомогою експериментатора, з певною кількістю помилок, які не завжди самостійно виправляє, визначає узагальнюючі поняття за наведеними вище лексичними темами та темами «Професії», «Свійські тварини», «Дикі тварини», «Зимуючі та перелітні птахи», «Одяг», «Взуття»; «Дерева», «Кущі», «Квіти», «Свята», «Зимові розваги», «Ознаки пори року», у межах певної теми мають недостатній обсяг

слів (підготовчий – 2–3, четвертий – від 5 і більше). Найбільші труднощі характерні в межах лексичних тем: «Зимуючі та перелітні птахи», «Кущі», «Квіти», «Свята» тощо.

За допомогою доповнюють тематичний ряд, розпочатий експериментатором (відповідно до вище зазначених лексичних тем) від однієї до трьох назв. З помилками, з другої – третьої спроби називають предмети за їх призначенням, а людей за родом їх занять; називають знайомі предмети за описом, незнайомі – не називають. З помилками, які самостійно не вправляють, за допомогою експериментатора складають спрямовані словесні асоціації.

Дієслова. Словник дієслів розвинений недостатньо: діти розуміють і вживають дієслова в самостійному мовленні, але при цьому це слова побутового та/або повсякденного вжитку. *Підготовчий – перший класи* – називають рухи й дії за картинкою; розуміють дії, що позначають різні стани, але при цьому не диференціюють більшу кількість понять (*ходить – плигає – скаче*). *Другий – четвертий класи* – розуміють значення обмеженої кількості абстрактних дієслів з опорою на наочність. Вживають дієслова у власних висловлюваннях, узгоджують їх з іменниками за числом (1 клас), часом, родами (2 клас), відмінками (3–4 класи).

Прикметники. Наявний словник прикметників. *Підготовчий – перший класи* – діти добирають ознаки до предметів, малюнків за зразком: кольором (*зелений, червоний, жовтий*) – на асоціаціях, розміром: *великий, малий*. *Другий – четвертий класи* – формою (*овальний, круглий, трикутний, квадратний*); за допомогою та зразком, з другої – третьої спроби утворюють присвійні прикметники, добирають основні ознаки (колір, розмір) за називанням предмета; за допомогою, поясненням, з другої спроби утворюють прикметники від іменників, із великою кількістю помилок добирають антоніми (*великий – малий, добрий – злий* тощо). Визначають значення слова з контексту (3–4 класи). У самостійному мовленні вживають невелику кількість абстрактних слів-ознак (*веселий, сумний, радісний* тощо), незавжди, але

використовують абстрактні значення, що характеризують особистість; диференціюють слова близькі та протилежні за значенням, уміють визначати значення слова з контексту.

*Граматичний блок (словозміна).* Розуміють поняття числа (один – багато) (1 клас); володіють системою граматичної словозміни: узгоджують іменники з числівниками, узгоджують прикметники з іменниками в роді й числі, розуміють поняття «істота» – «неістота», розуміють часові форми дієслова (2–4 класи); утворюють форми родового відмінка однини, висхідні іменники в називному відмінку, узгоджують іменники з дієсловами в теперішньому часі, узгоджують іменники з дієсловами за допомогою сюжетних малюнків, здійснюють дієвідмінювання за родами та часом (3–4 класи).

*Граматичний блок (словотворення).* Володіють суфіксальним словотворенням: утворення ненових слів-іменників зі зменшувально-пестливим значенням – за аналогією, з другої – третьої спроби, помилки самотійно не виправляють; іменників від дієслів (3 клас), утворення прикметників від іменників несформоване; утворення нових слів від іменників, прикметників, дієслів; префіксальне словотворення за допомогою префіксів – *при-, пре-, пере-* (3–4 класи).

*Синтаксичні показники.* У мовленні переважають прості непоширені та/або поширені розповідні речення, складають речення за картинкою: прості непоширені (0 клас), прості поширені з різною кількістю слів, при наявних аграматизмах (1–3 класи), складні речення у власному мовленні не вживають (4 клас); виправляють деформовані речення, з другої спроби при попередньому аналізі, висловлюють думку інтонаційно різними реченнями, але переважає розповідна, іноді – питальна інтонація; одну думку різними реченнями висловити не можуть (3–4 класи).

Учень (учениця) намагається підтримати діалог відповідно до ситуації спілкування, у вигляді однослівних відповідей. Репліки непоширені, неповні, монотонні.

Начатки монологічного мовлення: відсутність зв'язності висловлювань, обмеженість змісту; самотійно текст не переказують: порушення послідовності викладу, відсутні зачин або кінцівка, збіднена лексика, велика кількість аграматизмів.

Читання (перевірка розпочинається з *другого класу*). Технічна сторона читання представлена побуквеним злиттям звуків у склади. Під час читання поширені заміни, пропуски, додавання (повторювання, «вигадування»), перестановки. Виразність під час читання відсутня. Учні розуміють значення слів, змісту речень, основного смислу прочитаного експериментатором матеріалу; розуміють фактичний зміст прочитаного (дійові особи, події, факти, зв'язки). Порушення процесу читання за типом дислексії.

Письмо. Дитина володіє вмінням писати елементарні графічні елементи (лінії, палички, рисочки тощо). Зачатки орфографічних навичок. Запропонований матеріал учень (учениця) списують, але з великою кількістю помилок. Порушення процесу письма за типом дисграфії.

**Інтелектуальний компонент.** У межах визначення середнього рівня розвитку цієї підсистеми пропонувалися завдання на визначення рівня розвитку зорово-просторового сприймання: дитина зі значним рівнем допомоги, за зразком, тривало складає предмет із чотирьох частин: *будиночок* – із двох квадратів і двох трикутників, *яблуко* – з чотирьох напівовалів; визначає половину предметів захованих на малюнку; просторові уявлення про власне тіло: дитина показує частини свого тіла (вушко, око, щічка, ніжка, рука, брів), але при цьому плутає справа, зліва; перехресні дії не виконує; дитина вкладає предмети в дошку Сегена за допомогою експериментатора: певні труднощі виникають у ході підбору потрібного місця розташування предмету, якщо його потрібно повернути: пошукові дії несформовані; рівень розвитку конструктивного і просторового мислення та просторового уявлення: дитина зі значним рівнем допомоги, за зразком, з другої та більше спроб збирає малюнок із чотирьох рівних частин (0–1 класи), з шести – восьми різних частин (2–4 класи).

У дитини недостатньо розвинені кінестетичний, просторовий, кінетичний (динамічний) праксис.

**Низький рівень** (сума балів відповідає показникам, що дорівнює від 25 % до 50 %). Дитина не розуміє сутності завдань, допомогу у вигляді вербального зразка або додаткової демонстрації не використовує, але при цьому є бажання виконання. Несамостійні відповіді після багаторазового повторення.

Порушене мовленнєве дихання: ритм дихання не регулюється смисловим змістом мовлення, під час мовлення, зазвичай, уповільнюється, після вимови окремих складів, слів наявні вдихи, струмінь повітря під час видиху скорочений, відбувається, сформований ротовий видих. Наявна тенденція розмовляти під час вдиху.

Значні відхилення темпової організації мовлення: темп мовлення уповільнений. Не визначає кількість і якість запропонованої ритмічної серії ударів; не відтворює запропоновані ритмічні проби: наслідує тільки спосіб виконання дії: плескати, стукати, хлопати.

У дитини порушені фонаційні характеристики голосу: яскраво виражена назалізація, або наявний глухий, здавлений, хриплий, з додатковими призвуками тембр.

Не визначає та не вживає логічний наголос у зв'язному мовленні. Не визначає місця пауз у мовленні, вживає короткі паузи, у яких відсутнє логічне обґрунтування розташування, велика кількість пауз хезитації.

Звуковимовна сторона мовлення порушена: від чотирьох груп звуків і більше: нестійкі заміни, змішування; поширені спотворення, відсутність звуків. Фонематичні процеси несформовані: розрізнення слів-паронімів на слух (3–4 класи), фонематична увага й контроль нерозвинені.

*Лексичний блок* (іменники, дієслова, прикметники). Пасивний словник дорівнюється активному, сформований на побутовому рівні, залежно від віку нараховує від 50 до 100 слів.

Іменники. Дитина не визначає узагальнюючі слова в групі однорідних предметів за їх усним перерахунком і наочним супроводом у межах певної лексичної теми (0–2 класи). Учні 3–4 класів зі значною допомогою експериментатора, з великою кількістю помилок визначають узагальнюючі поняття з незначної кількості лексичних тем, переважно: «Тварини», «Птахи», не диференціюють поняття «Одяг», «Взуття», «Пори року» тощо. У межах певної теми лексика несформована.

Навіть за умови значної допомоги тематичний ряд не доповнюють, а, переважно, повторюють слова названі експериментатором. Не називають предмети за їх призначенням, а людей за родом їх занять; деякі предмети (переважно – предмети повсякденного побуту) з другої – третьої спроби називають за описом. Спрямовані словесні асоціації не складають.

Дієслова. У словнику дієслів до 20 слів: переважно розуміють і вживають дієслова побутового та/або повсякденного вжитку. *Підготовчий – перший класи* – не диференціюють рухи й дії за картинкою; розуміють дії, що позначають звичні стани: *спати, гуляти, їсти*. *Другий – четвертий класи* – розуміють значення обмеженої кількості дієслів з опорою на наочність, абстрактні дієслова не розуміють, не вживають. Уживають дієслова у власних висловлюваннях, але при цьому, як правило, не узгоджують їх з іменниками.

Прикметники. Словник прикметників несформований (0–1 класи), або сформований частково (2–4 класи). Учні 2–4 класів добирають ознаки до предметів, малюнків за зразком: кольором (*зелений, червоний, жовтий, чорний, білий*) – на асоціаціях. Присвійні прикметники не утворюють, самотійно не добирають основні ознаки (колір, розмір) за називанням предмета, при цьому роблять велику кількість помилок. Прикметники від іменників не утворюють, з великою кількістю помилок з другої та більше спроб добирають антоніми (*великий – малий, добрий – злий* тощо). Значення слова з контексту не визначають (3–4 класи). У самотійному мовленні абстрактні слова-ознаки не вживають; самотійно не диференціюють слова близькі та протилежні за значенням, самотійно визначати значення слова з контексту не можуть.

*Граматичний блок* (словозміна). Розуміють поняття числа (один – багато) (1 клас); системою граматичної словозміни не володіють.

*Граматичний блок* (словотворення). Словотворенням не володіють.

*Синтаксичні показники*. У мовленні переважають однослівні репліки, граматичні словосполучення. Речення за картинкою не складають: називають предмети на них зображені. Деформовані речення не виправляють.

Учень (учениця) намагається підтримати діалог відповідно до ситуації спілкування, у вигляді однослівних відповідей. Репліки непоширені, неповні, монотонні, аграматичні. Монологічне мовлення відсутнє.

Читання (перевірка розпочинається з *другого класу*). Порушення процесів читання за типом специфічних розладів процесу читання (дислексій).

Письмо. Порушення процесів письма за типом специфічних розладів процесу письма (дисграфій).

**Інтелектуальний компонент.** Дитина зі значним рівнем допомоги, за зразком, може скласти предмет із чотирьох частин із третього класу. Предмети заховані на малюнку не визначає; просторові уявлення про власне тіло: дитина показує деякі частини свого тіла (вушко, око, ніжка, рука) але при цьому не диференціює право – ліво; перехресні дії не виконує. Дитина не вкладає предмети в дошку Сегена; низький рівень розвитку конструктивного і просторового мислення та просторового уявлення: дитина зі значним рівнем допомоги, за зразком, з другої та більше спроб самостійно не збирає малюнок із чотирьох рівних частин.

У дитини нерозвинені кінестетичний, просторовий, кінетичний (динамічний) праксис.

**Вкрай низький (початковий) рівень** (сума балів відповідає показникам, що дорівнює від 0 % до 24 %). Завдання залишається незрозумілим для дитини. Дитина робить спроби до виконання, але вони не відповідають змістові завдання, або дитина відмовляється від його виконання.

Порушене мовленнєве дихання, уповільнений (рідше прискорений) темп мовлення. Тяжкі порушення фонаційних характеристик голосу: явно виражена назалізація, додаткові хрипи, призвуки; голос тихий, монотонний, незрозумілий, із поступовим згасанням на кінець висловлювання.

Звуковимовна сторона мовлення порушена за типом складної (поліморфної) дислалії – від чотирьох груп звуків і більше: нестійкі заміни, змішування; поширені спотворення, відсутність звуків.

Фонематичні процеси несформовані: розрізнення слів-паронімів на слух із другої та більше спроби, фонематична увага й контроль нерозвинені.

*Лексичний блок* (іменники, дієслова, прикметники). Пасивний словник дорівнюється активному, дуже малий за обсягом, сформований на побутовому рівні, залежно від віку нараховує до 50–60 слів.

Іменники. Дитина не визначає узагальнюючі слова в групі однорідних предметів за їх усним перерахунком і наочним супроводом у межах певної лексичної теми; із суттєвою допомогою експериментатора, з великою кількістю помилок, не з першої спроби визначає узагальнюючі поняття з незначної кількості лексичних тем, переважно: «Тварини», «Птахи», не диференціюють поняття «Одяг», «Взуття», «Пори року» тощо. У межах певної теми лексика несформована: кількість слів активного словника 1–2, на тому самому рівні і словник пасивний.

Тематичний ряд не доповнюють, а, переважно, повторюють слова названі експериментатором (ехолалічне повторення). Не називають предмети за їх призначенням, а людей за родом їх занять; навіть знайомі предмети не називають за описом; спрямовані словесні асоціації не складають.

Дієслова. У словнику дієслів до 20 слів: переважно розуміють і вживають дієслова побутового та/або повсякденного вжитку. Учні не диференціюють рухи й дії за картинкою; розуміють деякі дії, що позначають звичні стани; розуміють значення обмеженої кількості дієслів з опорою на наочність, абстрактні дієслова не розуміють, не вживають. Уживають



дієслова у власних висловлюваннях, але при цьому, як правило, не узгоджують їх з іменниками.

**Прикметники.** Словник прикметників несформований, переважно учні 2–4 класів добирають ознаки до предметів за зразком: кольором (*зелений, червоний, жовтий, чорний, білий*) – на асоціаціях, не завжди правильно, оскільки не знають назв кольорів; розміром – *великий–малий*. Присвійні прикметники не утворюють, самостійно не добирають основні ознаки (колір, розмір) за називанням предмета, при цьому роблять велику кількість помилок. Прикметники від іменників не утворюють, антоніми не добирають (*великий – малий, добрий – злий* тощо). Значення слова з контексту не визначають (3–4 класи). У самостійному мовленні абстрактні слова-ознаки не вживають; самостійно не диференціюють слова близькі та протилежні за значенням, самостійно визначати значення слова з контексту не можуть.

*Граматичний блок.* Операції словозміни, словотворення несформовані.

*Синтаксичні показники.* У мовленні переважають однослівні репліки, граматичні словосполучення. Речення за картинкою не складають: перераховують предмети на них зображені. Деформовані речення не виправляють.

Учень (учениця) намагається підтримати діалог відповідно до ситуації спілкування, у вигляді однослівних ехологічних відповідей. Репліки непоширені, неповні, монотонні, граматичні. Монологічне мовлення несформоване.

Порушення процесів читання й письма за типом специфічних розладів писемного мовлення: дислексій, дисграфій.

**Інтелектуальний компонент.** Дитина зі значним рівнем допомоги, за зразком, може скласти предмет із двох частин. Предмети заховані на малюнку не визначає. Показує деякі частини свого тіла (вушко, око, ніжка, рука), але при цьому не диференціює право – ліво; перехресні дії не виконує.

Дитина не вкладає предмети в дошку Сегена; конструктивне і просторове мислення та просторове уявлення нерозвинені: дитина зі значним

рівнем допомоги, за зразком, з другої та більше спроб самостійно не збирає малюнок із двох – трьох рівних частин. У дитини нерозвинені кінестетичний, просторовий, кінетичний (динамічний) праксиси.

Діагностична методика констатувального етапу дослідження ґрунтувалася на традиційних методичних засадах комплексного обстеження.

За психолого-педагогічною класифікацією рівням розвитку мовленнєвої діяльності ДПП молодшого шкільного віку відповідали при легкому ступені: *достатній рівень* – фонематичний недорозвиток мовлення (ФНМ); *середній рівень* – фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФНМ), фонетичний недорозвиток мовлення (ФНМ), системний недорозвиток мовлення (СНМ) нерізка вираженого або легкого ступенів; *низький рівень* – СНМ середнього ступеню; *вкрай низький (початковий) рівень* – СНМ важкого ступеню. При помірного ступені: *достатній рівень* – СНМ нерізка вираженого ступеню; *середній рівень* – СНМ легкого ступеню, *низький рівень* – СНМ середнього ступеню; *вкрай низький (початковий) рівень* – СНМ важкого ступеню.

За висновками психолого-медико-педагогічних консультацій, результатів логопедичного обстеження за клініко-педагогічною класифікацією до того чи іншого рівня розвитку мовленнєвої діяльності ДПП молодшого шкільного віку, як правило, належали такі порушення мовлення: *достатній рівень* – дислалії, заїкання; *середній, низький або вкрай низький (початковий) рівень* – стерті форми дизартрії, дизартрії, алалії, ринолалії, заїкання залежно від ступеню тяжкості проявів порушення.

### **3.2. Аналіз результатів дослідження мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості**

Відповідно до моделі комплексного медико-лого-психолінгво-педагогічного вивчення актуального стану мовленнєвої діяльності молодших

школярів із легким та помірним ступенями розумової відсталості поданої в розділі 2, було отримано такі результати.

Розподіл ДПІ за віком і ступенем розумової відсталості, яких було залучено до експериментального дослідження подано в таблиці (табл. 3.1).

*Таблиця 3.1*

**Розподіл ДПІ за віком і ступенем розумової відсталості**

<b>Вік</b>	<b>Легкий ступінь РВ</b>	<b>Помірний ступінь РВ</b>	<b>Всього</b>
Підготовчий клас (від 6 до 8 років)	22	54	76
Перший клас (від 7 до 9 років)	24	44	68
Другий клас (від 8 до 10 років)	26	68	94
Третій клас (від 9 до 11 років)	48	56	104
Четвертий клас (від 10 до 12 років)	36	70	106
Всього	156	292	<b>448</b>

У кожную вікову категорію входили учні СЗЗСО як шкіл, так і шкіл-інтернатів для ДПІ, з якими проводилася відповідна робота згідно із загально визначеною стратегією і тактикою експериментального дослідження.

Щоб розглядати будь-які статистичні гіпотези, треба впевнитися, що для цього є вихідні передумови. Достатнім обґрунтуванням для застосування статистичних критеріїв є критерій однорідності розподілу. Використовуємо метод математичної статистики ([Розуменко А. О., Розуменко А. М. Елементи математичної статистики: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Суми. Сумський національний аграрний університет, 2017. С. 77]).

Перевіримо, чи є розподіл ДПІ за ступенем розумової відсталості, які були задіяні в експериментальному дослідженні, однорідним розподілом. Для цього скористуємося критерієм однорідності  $\chi^2$  Пірсона, який визначається за формулою:

## Формула 3.1.

$$\chi^2 = N \cdot M \sum_{i=1}^{i=L} \frac{\left( \frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N \cdot M}}$$

Висновок робимо відповідно до правосторонньої критичної області. Обчислення виконуємо за даними таблиці 3.1.

На констатувальному етапі дослідження параметри групи дітей із легким ступенем розумової відсталості були такими:  $N=156$ ;  $n_1 = 22$ ;  $n_2 = 24$ ;  $n_3 = 26$ ;  $n_4 = 48$ ;  $n_5 = 36$ .

Параметри групи дітей із помірним ступенем розумової відсталості:  $M = 292$ ;  $m_1 = 54$ ;  $m_2 = 44$ ;  $m_3 = 68$ ;  $m_4 = 56$ ;  $m_5 = 70$ .

$$\chi^2 = 156 \cdot 292 \left( \frac{\frac{22}{156} - \frac{54}{292}}{22+54}^2 + \frac{\frac{24}{156} - \frac{44}{292}}{24+44}^2 + \frac{\frac{26}{156} - \frac{68}{292}}{26+68}^2 + \frac{\frac{48}{156} - \frac{56}{292}}{48+56}^2 + \frac{\frac{36}{156} - \frac{70}{292}}{36+70}^2 \right) \approx 0,001$$

Для нашого випадку  $L = 5$  (виділено 5 вікових категорій учнів: підготовчий, перший, другий, третій, четвертий класи), отже  $\chi^2_{кр} = 9,49$ .

Оскільки критична область правостороння, то з нерівності  $\chi^2_{сп} < \chi^2_{кр}$ , робимо висновок про прийняття нульової гіпотези. Можемо стверджувати, що на констатувальному етапі дослідження на заданому рівні значущості розподіл учнів за ступенем розумової відсталості є однорідним.

Серед домінуючих чинників, що впливають на виникнення порушень інтелектуального розвитку, у процесі проведення обробки даних констатувального етапу експерименту були виділені такі: загроза переривання вагітності, пов'язана з токсикозом; спадковість; інтоксикації плоду; гіпоксія плода (внутрішньоутробна гіпоксія); первородний вік матері більше сорока років; захворювання матері в перший триместр вагітності інфекційними або вірусними хворобами; ускладнення пологів, пов'язане з кесаревим розтином; ускладнення після щеплень на ранніх етапах розвитку (віком до трьох років) тощо.

Відповідно до відомостей щодо соціального паспорту сім'ї, нами виявлено особливості соціального статусу ДІП. Слід зазначити, що від загальної кількості обстежених дітей (448 осіб): 290 (64,7 %) мають повноцінну родину, 94 (21 %) – проживають у неповних родин, 64 (14,3 %) дітей склали групу сиріт та напівсиріт, які перебувають у школах інтернатного типу (рис. 3.1).

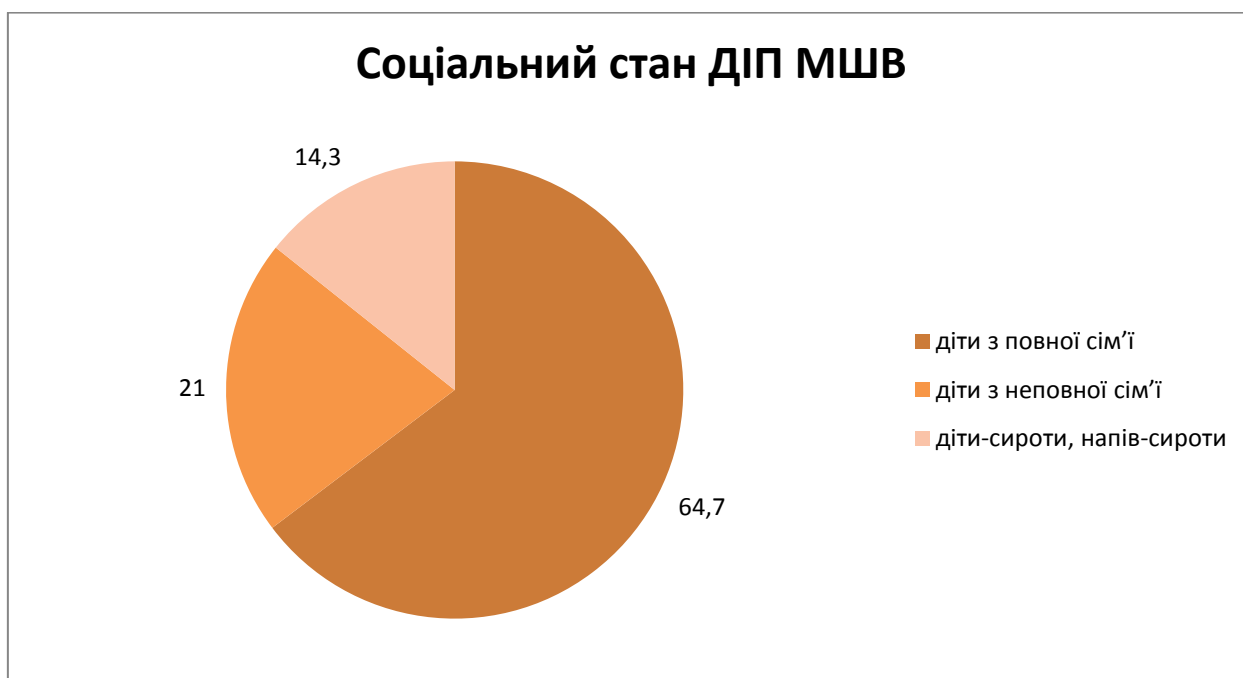


Рис. 3.1. Розподіл ДІП за соціальним станом

Як зазначалося вище, відповідно до окреслених завдань, констатувальний етап дослідження здійснювався у двох стратегічних напрямках: *логопедичному* (визначення особливостей розвитку складових мовленнєвої діяльності ДІП молодшого шкільного віку: фонетико-фонематичної сторони мовлення, лексики, граматичної будови мовлення, зв'язного мовлення, писемного мовлення (сформованості процесів читання й письма) – з використанням методик диференційованої логопедичної діагностики мовленнєвого розвитку та, *психолінгвістичному* (визначення рівнів розвитку підсистем функціональної системи мови й мовлення: семіотичної, підсистеми програмування й інтерпретації та регулюючої

підсистеми) – з використанням адаптованих, модифікованих психолінгвістичних і нейропсихологічних методик.

Логопедичне вивчення зазначеної категорії дітей розпочиналося зі збору анамнезу, ретроспективного аналізу медичних карт (вивчення медичних висновків невролога, психіатра, психоневролога та ін.); карт логопедичного та психологічного обстеження з акцентом на ранній фізичний, психічний і мовленнєвий розвиток; педагогічної документації (психолого-педагогічних характеристик, щоденників спостереження за учнями тощо); бесід з батьками (законними представниками).

З метою виявлення особливостей раннього розвитку дітей нами були проаналізовані медичні карти школярів. У процесі роботи були окреслені основні напрями, а саме: виявити негативні чинники, що ймовірно спричинили порушення інтелектуального розвитку – розумову відсталість, по-можливості, з'ясувати наявність додаткових патогенних факторів у різні періоди розвитку дитини (пренатальному, натальному, ранньому постнатальному), які могли негативно вплинути як на пізнавальний, так і мовленнєвий розвиток.

У процесі дослідження особлива увага зверталася на вік матері під час народження дитини; наявність спадкових порушень психічного та/або фізичного розвитку, нервово-психічних, хронічних, соматичних захворювань у батьків і рідних до народження дитини; збиралися відомості щодо особливостей перебігу вагітності й пологів; аналізувалися дані щодо протікання домовленнєвого та раннього мовленнєвого розвитку дитини; приділялась увага особливостям становлення психомоторних функцій дитини до моменту обстеження.

Розподіл обстежуваних за статтю відповідав загальній тенденції до більшої кількості хлопчиків (69 %), ніж дівчаток (21 %).

У ході проведення збору анамнестичних даних були одержані такі результати.

У 17,5 % це були перші діти в сім'ї та народилися від першої вагітності матері; у 45,7 % діти народилися від другої – третьої вагітності матері; 36,8 % – від 4 і більше, при цьому в більшості випадків це були перші діти в сім'ї.

У результаті вивчення медичних карт серед чинників ризику виникнення інтелектуальних порушень були виділені такі:

1. Загроза переривання вагітності матерів, пов'язана з токсикозом, була притаманна всім дітям цієї групи: у більшості випадків токсикози супроводжували весь період вагітності з різною інтенсивністю (найбільш загрозливі – в перший триместр).

2. Ускладнення пологів, що пов'язано з кесаревим розтином, були наявні в 42,2 % випадках.

3. Захворювання матерів у перший триместр вагітності (як вірусні, так і інфекційні), які супроводжувалися високим підвищенням температури тіла – 28,5 % випадків.

4. Первородний вік матері, який перевищував поріг сорока років – 18,9 %.

5. Чинники ризику, пов'язані із супутніми ускладненнями пологів: інтоксикації (переважно – медичні) – 21,3 %, гіпоксія плода – 15,6 %, пологові травми 29,8 %, асфіксії плоду – 48,9 %, обвивання пуповини – 15,8 % та інші ускладнення, серед яких хронічний токсоплазмоз під час вагітності, захворювання матері на гепатит В, жовтуха новонародженого, великий плід – 8 %.

Кількість балів за шкалою Апгар у 89,5 % дітей становила від 4 до 6 балів.

Було виявлено випадки, що ймовірно спричинили виникнення інтелектуальних порушень на ранніх етапах життя (віком до трьох років) – ускладнення після щеплень (18,9 %), інфекційні захворювання (менінгіт, тяжкі форми стафілококів, коклюшу) – 29,7 %. У 32,7 % інтелектуальні порушення нез'ясованої генези.

Спираючись на ретроспективний аналіз історій хвороб, клінічних висновків, додаткових медичних (неврологічних) обстежень, анамнестичних даних ДП, ми виявили низку системних порушень раннього розвитку: у всіх дітей має місце в більшому чи меншому ступені виражена затримка психомоторного розвитку, передусім – затримка в розвитку рухових функцій. Ці діти починають тримати головку у віці після п'яти місяців, сидіти – після року, як правило ці діти самостійно не оволодівають рухами перегортання зі спинки на живіт і навпаки; формування хапальних рухів виникає після року – півтора.

Дітям цієї категорії притаманна велика затримка оволодіння рухами повзання і, відповідно, ходіння: 78,9 % дітей (відповідно до записів у медичних картах) розпочали ходити у віці від 1 року 10 місяців до 2-х з половиною років.

У період від народження до одного року патологічна домовленнєва симптоматика у психомоторному розвитку дитини, як правило, виявлялась у затримці появи етапів раннього мовленнєвого онтогенезу: гукання, гуління, лепетання. Терміни затримки визначалися від шести місяців до півтора року. У деяких дітей із помірним ступенем розумової відсталості лепетне мовлення виникало у віці після двох років.

Велика затримка спостерігалась і в термінах формування розуміння мовлення: після року ДП починали розуміти слова, що вживалися дорослими кожен день (словник побутового рівня). Прості слова, склади з'являлись у більшості дітей, після двох із половиною – трьох років. У 39,8 % випадків виявлено появу перших простих слів («ава», «бі-бі», «кіка») у чотири роки.

Для всіх ДП притаманна тотальна затримка оволодіння простими граматичними конструкціями, несформованість фразового мовлення.

Узагальнюючи вище викладене можемо зазначити, що загальною ознакою притаманною всім ДП є тотальна затримка психомоторного та мовленнєвого розвитку, що в подальшому обумовила прояв недорозвитку



кількох систем одночасно, як правило: пізнавальної, мовленнєвої, емоційно-вольової.

Як зазначалося вище (табл. 3.1. цього розділу) на констатувальному етапі дослідження до експериментальної роботи було залучено 448 учнів молодшого шкільного віку: 156 – дітей із легким ступенем розумової відсталості та 292 дитини – з помірним ступенем РВ (за висновками ПМПК, зазначеними в картах або листах здоров'я).

За результатами обробки медико-психолого-педагогічної документації (медичних карт, висновків ПМПК, карт здоров'я) було встановлено:

Супутні порушення інтелектуального розвитку при легкому ступені розумової відсталості (F 70.0): неускладнена форма – 86 (55 %); аутистичні порушення (F 84) – 16 (10 %); розлади експресивного мовлення (F 80.1) – 14 (9 %); епілепсія (генералізована) – 14 (9 %); ДЦП – 10 (6,4 %); невроз нав'язливих рухів – 10 (6,4 %); хвороба Дауна – 6 (4,2 %).

Окрім неврологічної симптоматики було виявлено, що більшості ДП із легким ступенем розумової відсталості молодшого шкільного віку притаманні порушення зору. У 70 осіб (44,9 %) від загальної кількості дітей виявлено: гіперметропію – 24 (34,3 %), астигматизм – 18 (25,7 %), косоокість – 16 (22,9 %), міопію – 10 (14,3 %), амбліопію – 2 (2,8 %).

Виявлено такі супутні порушення інтелектуального розвитку при помірному ступені розумової відсталості (F 71.0): неускладнена форма – 178 (61 %), хвороба Дауна – 65 (22,2 %), невроз нав'язливих рухів – 33 (11,3 %), порушення спектру аутизму (F 84) – 16 (5,5 %). Розлади експресивного мовлення (F 80.1) виявлено в 197 (67,5 %) від загальної кількості дітей із помірним ступенем розумової відсталості.

Поширеність порушень зорового аналізатору серед цієї групи дітей також є достатньою: було виявлено 123 учня з порушенням зору (42 %) від загальної кількості осіб.

Окрім визначених вище супутніх порушень, у ДП зустрічалися: синдром Вільямса, синдром Маршалла, синдром Бабкінського тощо.

Розподіл молодших школярів за супутньою симптоматикою порушень розвитку подано на діаграмі (рис. 3.2).

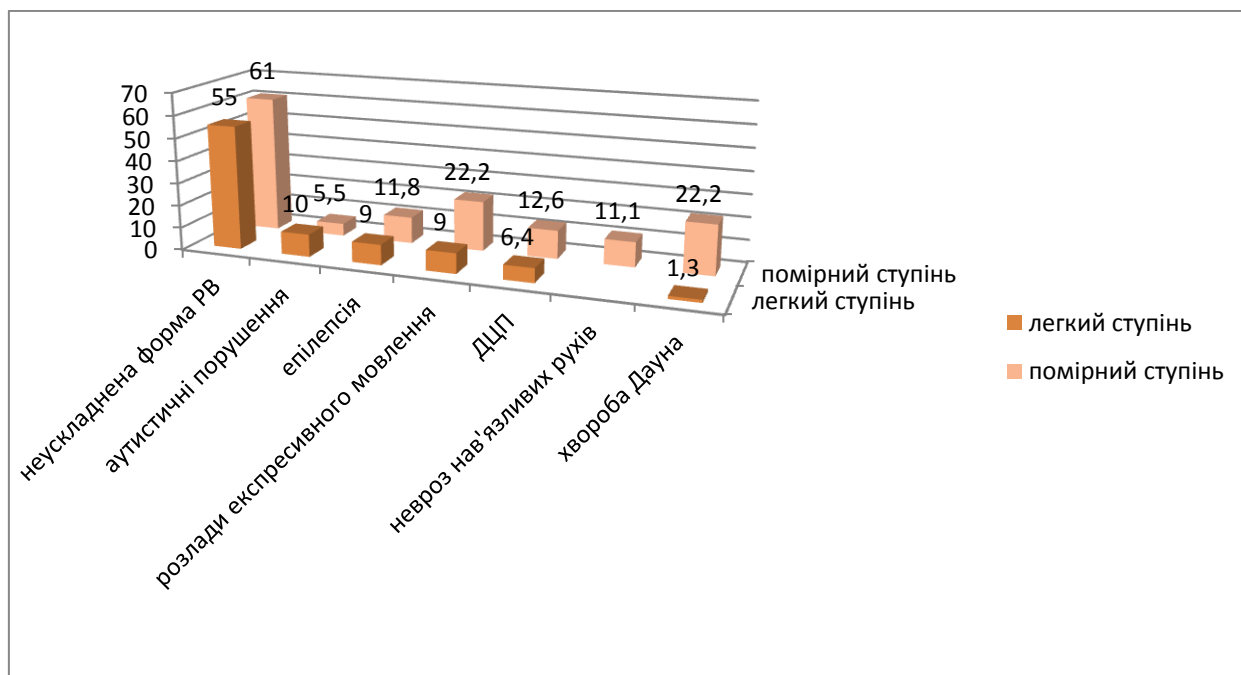


Рис. 3.2. Результати виявлення супутньої симптоматики порушень розвитку ДП МШВ (у %)

Оскільки виявлена супутня симптоматика порушень розвитку в ДП молодшого шкільного віку накладає негативний відбиток на мовленнєву діяльність у цілому, відповідно вона була в подальшому врахована під час комплектації експериментальних і контрольних груп на формувальному етапі дослідження. До експериментальної роботи були залучені діти з неускладненими формами розумової відсталості легкого та помірного ступенів, розладами експресивного мовлення (F 80.1), не яскраво вираженою нервово-психо-соматичною симптоматикою: епілепсією, порушеннями поведінки, гострими та хронічними соматичними захворюваннями тощо.

*Будова, особливості артикуляційної моторики ДП молодшого шкільного віку.* Обстеження артикуляційної моторики та кінетики ми проводили керуючись дослідженнями Гаврилової Н., 2016, відповідно до яких було визначено п'ять структурних типів порушення артикуляційної моторики: руховий обмежуючий, активно-руховий, руховий регуляційний,

кінестетичний чутливий, руховий динамічний. На кожен із типів порушення вказує диференційована симптоматика: локальне обмеження рухливості певного органу артикуляції, слабкість рухової активності м'язів, порушення контролю за виконанням рухів периферійними органами мовлення, недостатня точність при утворенні артикуляційних позицій за умови відсутності візуального контролю, труднощі при переключенні з одного руху на інший [93].

У результаті обстеження було виявлено: руховий обмежуючий тип порушення, який виникає внаслідок порушення будови периферійних органів артикуляції (наявності закороткої під'язикової вуздечки, порушень прикусу, будови зубно-щелепної системи) притаманний 98 особам (21,8 %) від загальної кількості ДПП молодшого шкільного віку.

Активно-руховий тип порушення артикуляційної моторики, який зумовлюють слабкість тонусу, порушення активності м'язів, мляві парези в області органів артикуляції при наявності уражень в області пар черепно-мозкових нервів і ядер, у яких вони беруть початок спостерігався у 82 ДПП молодшого шкільного віку (18,4 %).

Руховий регуляційний тип порушення (виникає внаслідок спастичного, ригідного та гіперкінетичного парезів, які викликані ураженням в області однієї з трьох рефлекторних дуг) спостерігався в 40 молодших школярів (8,9 %).

Кінестетично-чутливий тип порушення, що зумовлюють ураження чи незначне недорозвинення в області тім'яної долі кори головного мозку, наслідком чого є незначно знижений тонус м'язів і порушення кінестетичного праксису, на які вказують неточності під час виконання артикуляційних рухів і рухів пальцями рук був виявлений у 110 дітей (24,5 %) від загальної кількості ДПП задіяних в експерименті.

Динамічний руховий тип порушення (ураження лобної долі кори головного мозку, кінетичних зон, на наявність якого вказують труднощі під час переключення з однієї позиції на іншу, виконання послідовно чітко

впорядкованих рухів за певним запропонованим зразком) був виявлений у більшості дітей задіяних в експериментальному дослідженні – 118 (26,4 %).

Достатній рівень розвитку загальних і дрібних артикуляційних рухів виявили в 9,4 % дітей (42 з 448). Їм вдалося, дещо в повільному темпі, але в повному обсязі, виконати тести на статичну координацію артикуляційних рухів за словесною інструкцією та за зразком.

Середній рівень розвитку був виявлений у 147 (32,8 %) ДП. Діагностичні завдання ними виконувалися правильно, з утримуванням позиції, лише з незначними неточностями, які виправлялися дітьми самостійно, завдяки візуальному контролю. Темп виконання – повільний. Завдання на виконання послідовних і одночасних артикуляційних рухів також мали свої особливості: збільшувалася кількість неточностей, було зафіксовано виконання в повільному темпі, діти потребували нагадування зразка (вербального та візуального), особливо це стосувалося серії рухів.

У 229 (51,1 %) ДП рухи артикуляційного апарату характеризуються пасивністю, неповним обсягом виконання. Спостерігався тремор, моторна напруженість, застрягання на одному русі, розгальмованість, змазаність, нечіткість виконання, слабкість напруження м'язів, аритмічність, зниження амплітуди виконання рухів, короткочасність утримування певної пози, зниження об'єму рухів, швидка втомлюваність м'язів тощо. Таким чином, у ході функціональних навантажень якість артикуляційних рухів різко погіршувалася, спостерігалася невиконання серії рухових завдань.

У більшості дітей цієї групи спостерігалася стійка тенденція до зміни тону артикуляційних м'язів, особливо язика й губ, змазана міміка обличчя. Язик швидко втомлювався, тривалий час був не в змозі утримувати певну артикуляційну позицію, домінував «пошуковий» рух, була суттєво зменшена амплітуда виконання рухів.

Вкрай низький рівень розвитку артикуляційної моторики та кінетики (від 1 до 2 балів) показали 30 (6,69 %) ДП молодшого шкільного віку. Усі діти з помірним ступенем РВ, підготовчого – першого класів. Діти цієї групи

або зовсім не виконували завдання, або мали бажання виконати, але були не в змозі: виконували хаотично, не дотримуючись порядку артикуляційних рухів, залучаючи зовсім інші органи артикуляції. На тлі дискоординованості, швидкого виснажування з'являвся тремор, гіперсолівація.

*Особливості розвитку мимічної мускулатури.* Результати дають підстави зазначити, що структура мовленнєвого порушення в обраній категорії дітей ускладнюється моторною інертністю.

Для ДПІ притаманні порушення іннервації: у більшості випадків за типом спастичності, менше – гіпотонії, дистонії. Прийоми обстеження мимічної мускулатури дозволили констатувати ураження черепно-мозкових нервів, що є одним із симптомів дизартричних розладів – у 198 (44,2 %) ДПІ МШВ.

У ході дослідження довільної мимічної моторики та мимічної мускулатури було запропоновано низку тестових вправ за вербальною інструкцією та показом. Під час виконання завдань наявними були пошукові спроби відтворити завдання.

Визначення рівнів розвитку довільних мимічних рухів, що відтворюють емоційні стани, засвідчили домінування середнього рівня 122 (78,5 %) особи серед дітей із легким ступенем РВ та низького – 232 (79,5 %) у дітей із помірним ступенем РВ. Навіть поширені емоційні стани (здивування, радість, сум, невдоволення) не з першого пред'явлення називалися дітьми, ще більших труднощів викликало їх відтворення.

Дослідження символічного праксису мускулатури обличчя також зазнали певних труднощів. У ході дослідження було виявлено, що для більшості ДПІ молодшого шкільного віку притаманна невиразна, неемоційна міміка, «маскоподібне», гіпомімічне обличчя (явно визначена недостатність мимічної моторики). Серед дітей із помірним ступенем РВ було поширене явище згладжування носо-губних складок, асиметрія обличчя під час виконання міопроб, у 62 (13,9 %) дітей із загальної кількості ДПІ молодшого шкільного віку спостерігались оральні синкінези, у 53 (11,9 %) – гіперкінези обличчя.

ДП було важко вчасно включатися в рух, витримувати певний темп і послідовність рухів, під час мовлення – наявні порушення співдружності мимічних рухів.

*Особливості загальної моторики, координованості рухів.*  
У 299 (66,7 %) ДП якісний стан загальної моторики характеризується скованістю, уповільненістю рухової активності, моторною незграбністю. У всіх дітей обсяг і точність виконання рухів неповні. У дітей під час обстеження виявлений недорозвиток ручної моторики. Виконання завдань на основі дрібних рухів і рухової дії дали підстави стверджувати, що рівень розвитку загальної моторики, сформованість рухових навичок відповідає середньому рівню розвитку.

Слід зазначити, що вміння в повному обсязі виконувати завдання на основні, дрібні рухи та координацію, але дещо в уповільненому темпі, однак зі збереженням координованості й переключення рухів продемонстрували 59 (38 %) дітей з легким ступенем розумової відсталості які, на момент обстеження, були учнями 3–4 класів. Це відповідає достатньому рівню сформованості загальних рухів. У більшості дітей цієї групи (з легким ступенем розумової відсталості загальна кількість – 156 осіб) домінував середній рівень виконання завдань 73 (46,9 %) особи.

Виконання рухових завдань серед дітей із помірним ступенем розумової відсталості (загальна кількість обстежуваних – 292 особи) відповідало лише показникам низького рівня 189 (64,6 %) осіб: рухи виконувались у неповному обсязі, з уповільненням темпу виконання й перемикання рухів.

У решти 45 дітей (15,6 %) ми спостерігали ще більш ускладнені варіанти – виконання запропонованих завдань у неповному обсязі, з грубими порушеннями темпу, координації та переключень, хаотично, що відповідало показникам вкрай низького рівня. Більшість цих дітей не справлялись із завданням, демонструючи загальну некерованість, або взагалі відмовлялися від їх виконання. У цю групу увійшли діти, яким не вдалося справитись із

простими завданнями на виконання рухів навіть після надання декількох видів допомоги одночасно (вербального пояснення, показу та спільного виконання) (рис. 3.3).

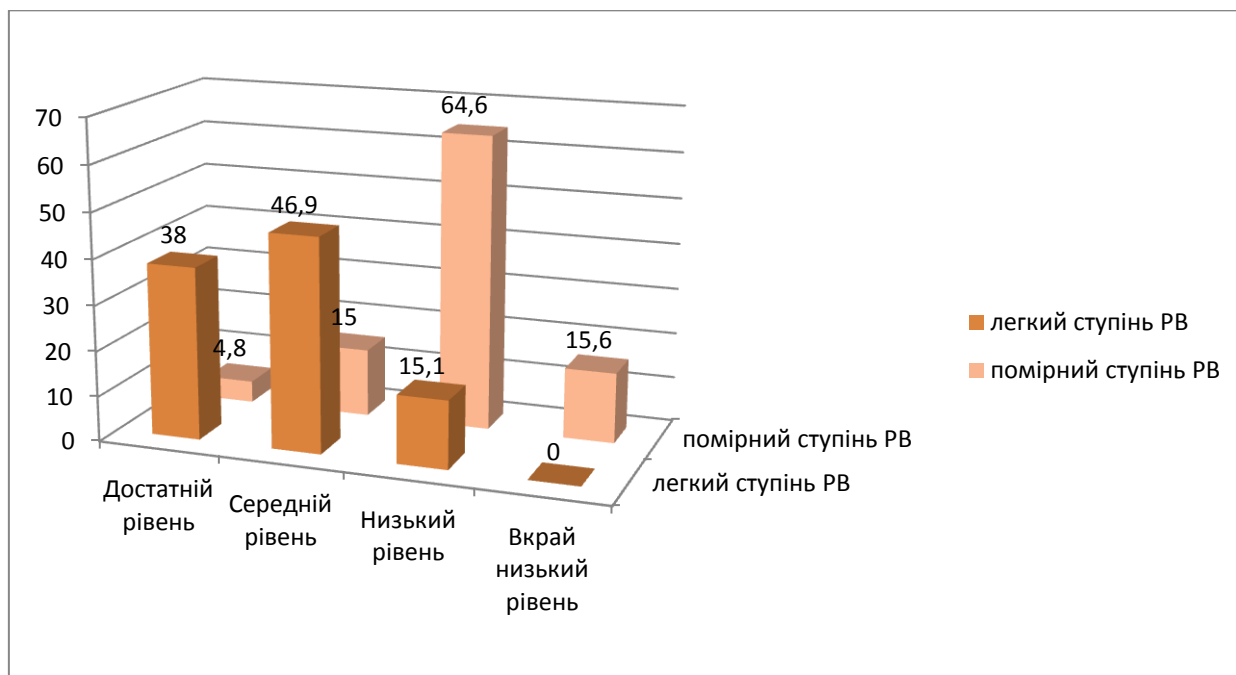


Рис. 3.3. Рівні виконання завдань на основі рухової дії (загальна моторика) (у %)

*Особливості дрібної моторики.* Більш низькі показники виявилися на визначення рівнів розвитку дрібної моторики пальців і кистей рук. Лише 16 (10 %) дітей із легким ступенем РВ виявили достатній рівень розвитку. Вони виконали серію вправ на дрібну моторики у повному обсязі, але в уповільненому темпі, достатньо координовано. Після дворазового показу діти справилися із завданнями.

Є підстави констатувати суттєве відставання в темпах і координованості загальних та дрібних рухів і рухових дій у ДІП молодшого шкільного віку. У дітей підготовчого – першого класів викликали труднощі завдання на шнурування, складання дрібної мозаїки, нанизування тощо. Спостерігалася загальна незграбність, валькуватість, повільність, неточність у рухах. Можна стверджувати про відносну сформованість у молодшому

шкільному віці довільної регуляції рухової активності лише в незначній кількості обстежуваних ДП.

Наявними були стійкі труднощі виконання проб лівою рукою, що свідчить про неповну взаємодію між півкулями головного мозку (це пояснюється несформованістю міжпівкульної взаємодії притаманної ДП).

16 дітей (10,6 %) з достатнім і 52 дитини (33,6 %) зі 156 учнів початкових класів із легким ступенем РВ з достатнім і середнім рівнями розвитку показників праксису пози й динамічного праксису виконали завдання правильно, але з деякими особливостями. Відчутними були певні труднощі утримання моторної програми, спостерігалася тенденція до виконання спрощеного варіанту, прослідковувалася певна напруженість, загальмованість, інколи з відставанням однієї руки. Решта – 54 дитини (34,5 %) та 34 дитини (21,9 %) цієї категорії дітей показали низький і вкрай низький рівень розвитку.

Серед дітей молодшого шкільного віку з помірним ступенем РВ відчувалися значні труднощі під час виконання завдань. 73 (24,8 %) дитини мали середній рівень розвитку дрібної моторики. Характерними для даної групи були численні помилки з частковою самокорекцією при вагомій допомозі дослідника (пояснення, показ, спільне виконання).

У 159 (54,6 %) дітей був визначений низький рівень розвитку показників, у 60 (20,6 %) – вкрай низький. Характерними були труднощі просторової організації рухів і дій: просторовий пошук, відзеркалене виконання, труднощі розуміння завдання, неможливість виконання завдання за будь-якої допомоги. Результати визначення рівнів розвитку дрібної моторики подано на діаграмі (рис. 3.4).

Узагальнюючи результати діагностування рівнів розвитку загальної, дрібної, мімічної, артикуляційної моторики та кінетики, можна стверджувати, що рухи ДП мало координовані, неточні, нездатні до зміни моторних операцій у звичному темпі. В окремих молодших школярів спостерігається недостатність м'язової сили, ритму довільних рухів, темпу



виконання. Наявними є стійкі порушення вербальної регуляції рухів, що виявляється в труднощах під час виконання завдань за вербальною інструкцією.

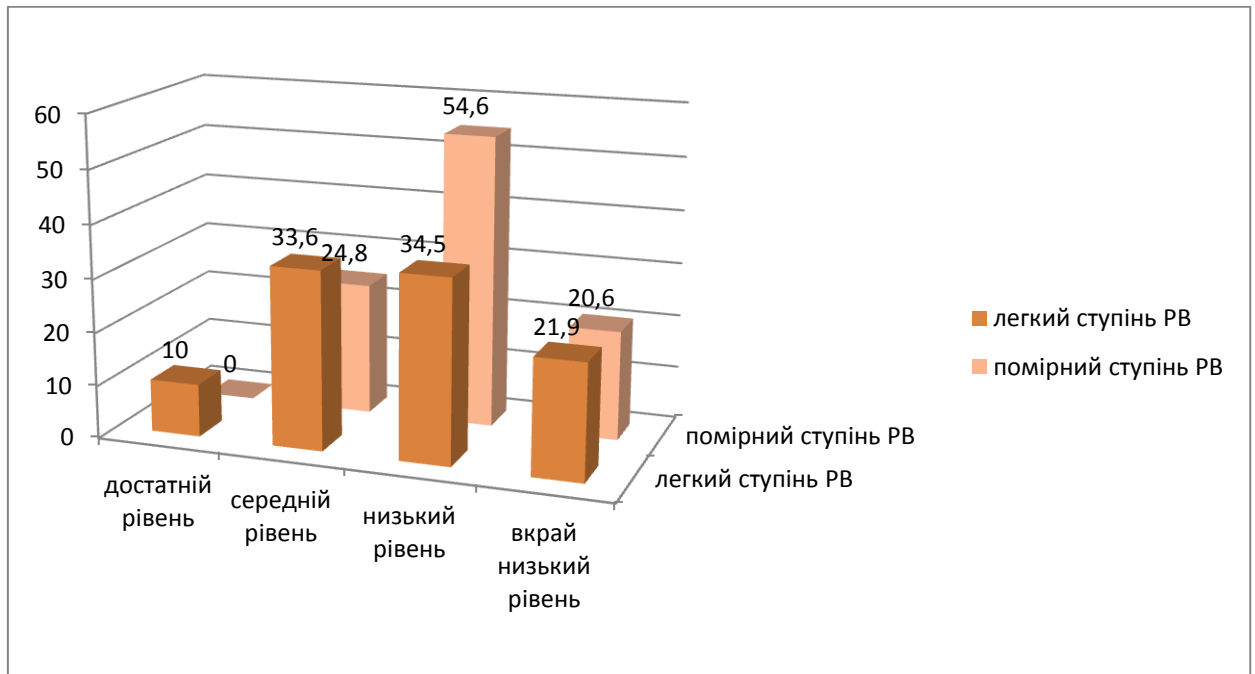


Рис. 3.4. Рівні розвитку дрібної моторики ДПІ МШВ (у %)

Треба відзначити про суттєві порушення дрібної моторики, статичної, динамічної та реципрокної координації рухів: труднощі утримування певної позиції, переключення з одного руху на інший, певна скутість, неточність виконання, неузгодженість, розкоординованість. Більшість наявних порушень пов'язано з порушеннями тонкого механізму регуляції рухової активності – реципрокної координації рухів.

Відповідно, наявність порушень недостатнього розвитку регуляції нижчих рухових функцій (загальної, дрібної, артикуляційної моторики) впливає на стан рухів вищого рівня – мовнорухового, що певною мірою пояснює та зумовлює певні труднощі формування мовлення в ДПІ. У всіх ДПІ молодшого шкільного віку, задіяних у дослідженні та які мають порушення мовлення в більшому чи меншому ступені, порушені рухові функції (рис. 3.5).

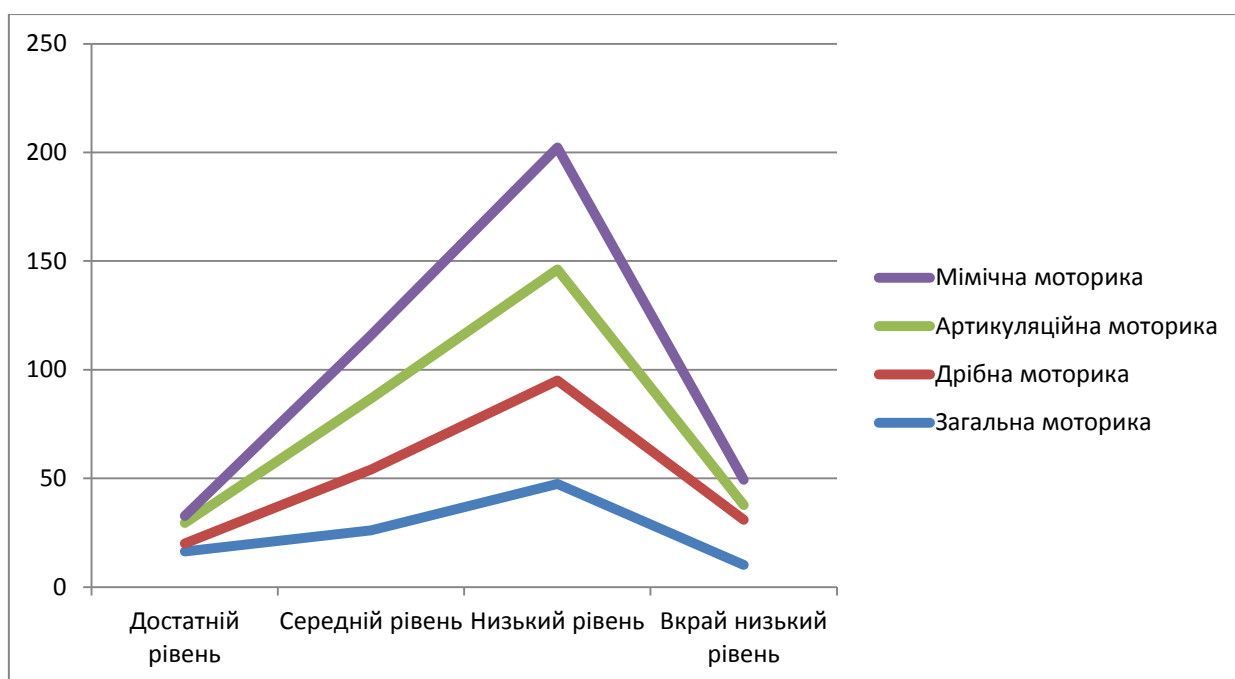


Рис. 3.5. Рівні розвитку рухових функцій у ДІП МШВ

Підсумовуючи вище викладене, можна зазначити, що структура порушення мовлення в ДІП ускладнюється моторною недостатністю м'язів артикуляційного апарату, мімічної мускулатури, обумовленою порушенням їх іннервації. Розвиток рухових функцій ДІП має стійкі ознаки несформованості, загальної інертності, що зумовлено, насамперед, інертністю провідних психічних процесів, які і спричиняють їх виникнення й розвиток.

*Особливості дихання.* Важливу функцію в життєдіяльності людини відіграє дихання. Окрім своєї фізіологічної функції – здійснення газообміну, дихання забезпечує таку функцію, як мовленнєве дихання (система довільних психомоторних реакцій, що забезпечує енергію рухів голосових зв'язок, збільшує амплітуду їх коливання, забезпечує силу голосу). Дихання в процесі мовлення порівняно з фізіологічним диханням у стані спокою, має суттєві відмінності, обумовлені певними вимогами до акту дихання під час мовлення.

Визначення типу й особливостей фізіологічного дихання в ДІП молодшого шкільного віку проводилося під час спостереження за дітьми в немовленнєвому режимі, мовленнєвого дихання – під час виконання

відповідних проб: візуально, у ході повторювання відповідного мовленнєвого матеріалу: віршів, фраз різної довжини та складності.

До експериментального дослідження були залучені діти без захворювань серцево-судинної системи, на момент обстеження – з відсутньою симптоматикою вірусних захворювань дихальної системи.

Слід зазначити, що в більшості дітей із помірним ступенем РВ підготовчого–першого класів спостерігалися такі відхилення фізіологічного дихання: прискорене дихання, неритмічне, іноді – з додатковими дихальними рухами (придихами). У багатьох дітей домінував ротовий (оральний) тип дихання.

Під час мовленнєвого висловлювання в більшості ДІП молодшого шкільного віку – у 354 (79 %) дітей спостерігаються затримки дихання, недостатній об'єм вдихуваного повітря, особливо перед та на початок мовленнєвого висловлювання, додаткові вдихи, скорочене й нераціональне використання ротового видиху, порушення його спрямованості. Вимова окремих слів відбувається в різні фази дихання – як під час вдиху, так і під час видиху.

246 (54,9 %) дітей мала діафрагмальний тип дихання, наближений до оптимально необхідного черевного типу. Однак, їх дихання при цьому відрізнялося неритмічністю, неплавністю, зайвою паузацією, швидкою виснажливістю. Дітям не вистачало видихуваного повітря, щоб закінчити мовленнєве висловлювання. Особливо ці порушення були наявними під час відтворювання самостійних висловлювань учнями.

Треба зазначити, що в ДІП ритм дихання не регулюється смисловим змістом мовлення: під час мовлення він зазвичай уповільнюється; після вимови окремих складів або слів дитина робить поверхневий судомний вдих. Активний видих скорочений і відбувається здебільшого через ніс, незважаючи на часто напіввідкритий рот. Розбіжність у роботі м'язів, які здійснюють вдих і видих, призводить до появи тенденції розмовляти під час вдиху.

Оскільки, як зазначалося вище, мовленнєве дихання наслідуює темп мислення в процесі усного мовлення й відтворює програму внутрішнього мовленнєвого планування, то його порушення в ДПП молодшого шкільного віку у вигляді: порушення темпу (за типом уповільнення), порушення ритму, наявність зайвої паузації зумовлені інертністю мисленнєвих процесів. Відповідно, загальна інертність внутрішнього мовленнєвого планування поширюється і на темп, ритмічність, мовленнєвого дихання. Порушення цілеспрямованості, недостатній об'єм вдихуваного – видихуваного повітря, поверхневистість, напруженість є ознаками несформованості мовленнєвого дихання в ДПП.

*Особливості звуковимови.* Вивчення поширеності порушень звуковимови в ДПП засвідчило, що ці порушення серед учнів спеціальних закладів загальної середньої освіти значно більш поширені, ніж серед дітей із типовим розвитком (І. Дмитрієва, Г. Каше, Р. Лалаєва, С. Миронова, Д. Орлова, В. Петрова, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тищенко, Р. Юрова та ін.).

Розлади фонетичної сторони мовлення в ДПП МШВ були яскраво вираженими та мали свій специфічний механізм.

Л. Парамонова виділяє такі основні причини виникнення порушень звуковимови в ДПП [324]:

1) у зв'язку з інтелектуальними порушеннями, у цієї категорії дітей стають несформованими пізнавальні процеси, спрямовані на оволодіння звуковим складом мовлення. Як результат – звукова сторона мовлення не цікавить і, відповідно, не привертає увагу дітей, що негативно впливає на формування звуковимови;

2) в основі оволодіння звуковимовою покладений складний вид психічної діяльності – розвиток фонематичного сприймання, яке має стійкі ознаки недорозвинення. Правильна слухова диференціація звуків вимагає сформованості процесів аналізу й синтезу, порушення аналітико-синтетичної діяльності в ДПП негативно впливає на функціонування мовленнєво-

слухового аналізатору. У зв'язку з цим діти не диференціюють звуки на слух, особливо ті, які акустично й артикуляційно близькі.

Труднощі слухової диференціації різко обмежують можливість оволодіння правильною вимовою звуків мовлення, оскільки в її основі покладено чіткий акустичний образ звуку. Відсутність чіткого акустичного зразка для наслідування в ДПП ускладнює процес наслідування мовлення дорослого, удосконалення процесу звуковимови до отримання відповідного акустичного ефекту.

У свою чергу, наявність порушень звуковимови здійснює гальмівний вплив на процес розвитку слухової диференціації порушених звуків. Це пов'язано з тим, що в період формування звукової сторони мовлення, дитина краще розрізняє на слух ті звуки, які нею правильно вимовляються, ніж ті, що вимовляються неправильно.

3) велика поширеність порушень звуковимови зумовлена загальним моторним недорозвитком, особливо – недорозвитком мовленнєвої моторики. Під час вимови звуків здійснюється складна, тонка, скоординована робота різних органів артикуляції, що для ДПП є досить складним. Разом із тим, досить поширеною серед цієї категорії дітей є неврологічна симптоматика, яка, у свою чергу, обмежує можливості оволодіння правильною звуковимовою;

4) анатомо-фізіологічні, психологічні та соціальні чинники, що призводять як до порушень інтелектуального, так і мовленнєвого розвитку. Таким чином, порушення звуковимови в ДПП зумовлені комплексом патологічних чинників [324].

У результаті обстеження ДПП було виявлено 56 дітей (12,5 %) без порушень звуковимовної сторони мовлення: вимова звуків у них відповідала нормі. В інших 392 (87,5 %) осіб були виявлені порушення звуковимовної сторони мовлення.

Основні прояви порушень звуковимови в дітей: порушення однієї групи звуків (переважно – звуків [р, р'] ) виявлено у 9,8 % дітей; двох груп звуків (свистячих і шиплячих) були наявні у 47,4 % дітей; трьох груп звуків

(свистячих, шиплячих, звуків [р], [р'] або [л], [л']) у 33,3%; більше ніж трьох груп (свистячі, шиплячі, сонорні, передньоязикові або м'які задньоязикові та звуку [й]) – у 9,5 % дітей.

У ході обстеження було виявлено, що найбільше в зазначеній категорії дітей страждає вимова всієї групи свистячих звуків (37,3 %), наступною за поширеністю є порушення вимови свистячих і шиплячих (29,8 %); порушення вимови свистячих, шиплячих звуків та звуків [р, р' ] та/або [л, л' ] – 21,9 %.

Поруч зі складними за артикуляцією звуками в ДПП зустрічалися порушення звуковимови звуків раннього онтогенезу: простих за артикуляцією передньоязикових [т], [д], [н], [т'], [д'], [н'], м'яких задньоязикових [к'], [г'], [х'] та звуку [й], але ці випадки були поодинокими (11 %), спостерігались у дітей із комбінованими порушеннями: розумовою відсталістю на фоні ДЦП та дизартрією. У дітей з моторною алалією, як правило, ці звуки залишалися відносно збереженими.

Таким чином, для ДПП МШВ характерне поліморфне порушення звуковимови. Найбільш поширеним є порушення звуковимови трьох груп звуків: свистячих, шиплячих і сонорних. Найчастіше – свистячі звуки, майже непорушеними – тверді задньоязикові та губні звуки (як губно-губні, так і губно-зубні).

Усі види поліморфного порушення звуковимови в ДПП за поширеністю проявлялись у вигляді:

1. Заміни різних груп звуків (у 27,6 % ДПП із порушенням звуковимови). При цьому спостерігаються різні види замін: твердих звуків м'якими (як у середині однієї, так і різних груп звуків), різних груп звуків: шиплячих – свистячими; заміни звуків різних за місцем артикуляції; різних за способом утворення; за участю органів артикуляції тощо.

2. Заміни та спотворення різних груп звуків (у 19,8 % дітей). Наприклад, міжзубний сигматизм і заміна шиплячих звуків та/або звуків [р], [р'], [л], [л' ].

3. Заміни та відсутність звуків (17,6 %): дефекти пом'якшення або заміни твердих свистячих і шиплячих на звук [с'] та відсутність звуків [р], [р'] та/або [л], [л'] .

4. Спотворення та відсутність різних груп звуків (у 13,9 % дітей).

5. Порушення звуковимови, яке характеризувалось однаковим видом спотворення різних груп звуків (11,8 % дітей). При цьому в межах цього порушення найчастіше спостерігалася міжзубна вимова різних груп звуків – 45,7 %, призубна вимова – 21,8 %, горлова вимова – 14,7 %, бічна вимова – 13,4 % інші види спотворення – 4,4 %.

6. Порушення звуковимови, яке характеризувалося різним видом спотворення звуків (у 9,3 % дітей). Наприклад, міжзубний сигматизм і горловий ротацізм.

Кількісне співвідношення порушень вимови різних груп звуків подано в діаграмі (рис. 3.6).

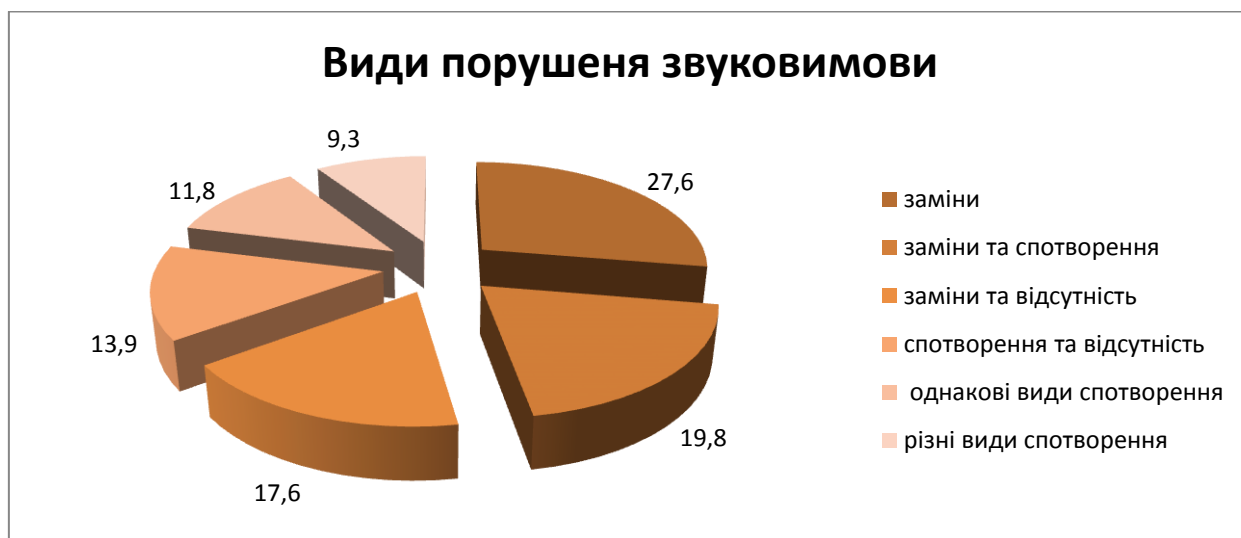


Рис. 3.6. Види порушення звуковимови в ДІП МШВ (у %)

Таким чином, найбільш характерним для ДІП МШВ є порушення звуковимови, які проявлялись одночасно в замінах і спотворенні різних груп звуків. Заміни частіше за все здійснюються за ознакою артикуляційно-акустичної або акустичної подібності ([р'] -л', т' -с', ш-с, ш-х, с-с', в-л, к-

*m*])). Невелику кількість замін можна пояснити артикуляційною подібністю звуків. Це свідчить про те, що важливим чинником неправильного відтворення збігу приголосних є неточність їх слухової диференціації в слові.

Особливостями порушень звуковимови в ДП є:

1. Заміни звуків більш простими за артикуляцією: дзвінки приголосні замінюються глухими (заміни всіх парних приголосних, групи свистячих, шиплячих, сонорних).

2. У випадках несформованості процесу сприймання й диференціації звуків, замість двох або кількох артикуляційно схожих звуків дитина вимовляє інший, нечіткий звук, виникає спотворення.

Заміни та спотворення зустрічаються в ДП переважно в однакових кількісних співвіднесеннях, при цьому, як довело наше дослідження, переважно порушуються групи свистячих, шиплячих, сонорних і проривного звуку [p].

В обраній категорії дітей порушення звуковимови є поліморфними не тільки за симптоматикою, але й за патогенезом і причинною обумовленістю: одночасно має місце вид недорозвитку мовленнєвої моторики та порушення слухової диференціації звуків. В інших випадках спостерігається порушення слухової диференціації та аномалії в будові артикуляційного апарату, але поширеність цих аномалій не є більшою, ніж у дітей без інтелектуальних порушень.

Порушення звуковимови в ДП молодшого шкільного віку характеризуються стійкістю симптоматики.

До особливостей порушення фонетичної сторони мовлення також слід віднести спотворення складової структури слова. Переважно вони зустрічаються в підготовчому – 2 класах. Слова, які добре знайомі дітям і часто вживаються, рідше спотворюються, ніж слова мало знайомі та що вживаються рідко. Обстеження звуко-складової структури слова виявило в 385 (86 %) учнів порушення здатності перетворювати сукцесивно організовані комплекси артикуляційних дій на цілісну симультанну програму.



Наступною особливістю порушення фонетичної сторони мовлення є невміння використовувати в самостійному мовленні наявні правильні артикуляційні установки. Правильне вживання звуків у самостійному мовленні представляє для цієї категорії дітей велику складність і відпрацьовується дуже повільно. Для них характерні труднощі артикулювати звуки та вживати їх у мовленні (після відповідної логокорекційної роботи, в учнів 2–4 класів, більшість звуків ізольовано вимовляються правильно, при цьому в мовленнєвому висловлюванні ці звуки залишаються порушеними). Ця група розладів пов'язана з порушенням здатності здійснювати динамічний комплекс артикуляційних дій. Наявні порушення дуже часто бувають варіативними й в однієї дитини проявляються по-різному.

У результаті обстеження звуковимовної сторони мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями було виявлено: 56 дітей (12,5 %) без порушень звуковимови: вимова звуків у них відповідала нормі: 44 (11,2 %) учні з легким і 12 (3 %) учнів із помірним ступенями розумової відсталості. Аналіз результатів дослідження довів, що порушення звуковимови, за типом ФФНМ виявлено у 86 (21,9 %) учнів: 57 (14,5 %) – молодших школярів із легким ступенем розумової відсталості, порівняно з 29 (7,4 %) у дітей із помірним ступенем розумової відсталості. При цьому, мономорфну форму дислалії було виявлено в 26 (30,2 %) учнів із легким ступенем розумової відсталості, поліморфну (з переважанням акустико-фонематичної форми) – в 31 (36,1 %) учня з легким ступенем та 29 (33,7 %) учнів із помірним ступенем розумової відсталості (загальна кількість молодших школярів із ФФНМ – 86 осіб). Поширеність порушень звуковимови за віковою ознакою подано на діаграмі (рис. 3.7).

*Особливості фонематичних процесів.* За визначенням науковців, фонематичний слух – це здатність людини до розпізнавання мовленнєвих звуків, представлених фонемами рідної мови. У дітей формування фонематичного слуху відбувається під час сприйняття усного мовлення оточуючих і, одночасно, під час власної вимови слів відповідно до зразків,

що сприймаються, за допомогою яких виділяються й узагальнюються різні ознаки фонем. Фонематичний слух – це здатність впізнавати звуки рідної мови в складі мовлення або в складі окремого слова; здатність розрізняти слова, схожі у фонематичному відношенні, ті, до складу яких входять однакові фонemi, але їх порядок розташування різниться (*сосна – насос, рак – лак, марка – рамка*), а також здатність розрізняти слова – пароніми [85].

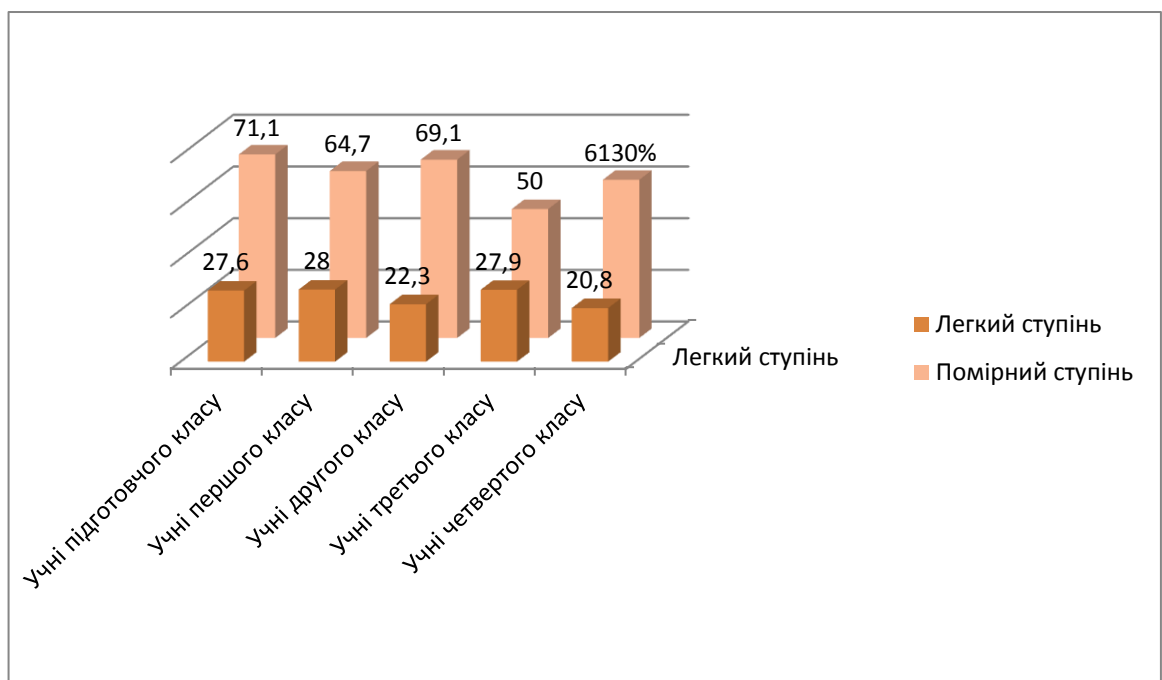


Рис. 3.7. Поширеність порушень звуковимови за віковою ознакою (класами)

У логопедії терміном «фонематичний слух» позначають фонематичні процеси: фонематичне сприйняття, фонематичну уяву, фонематичний аналіз і синтез. Засвоєння фонематичної системи мови відбувається в тісній взаємодії двох основних процесів: сприймання фонем і їх відтворення. В онтогенезі здатність розрізняти мовленнєві звуки виникає значно раніше й розвивається інтенсивніше, ніж здатність артикулювання. Саме фонематичний слух забезпечує чітку, зрозумілу та правильну вимову. На думку Т. Ткаченко «стійке виправлення вимови може бути гарантоване лише за умови випереджаючого формування фонематичного сприймання» [460].

У ході проведеного дослідження було виявлено такі групи ДІП МШВ: із вираженим фонематичним недорозвитком (перша група за Р. Лалаєвою) нами було виявлено 42 (26,8 %) дитини з легким ступенем розумової відсталості та 144 (49,3 %) дитини з помірним ступенем розумової відсталості; з вибірковими порушеннями фонематичних процесів (друга група за Р. Лалаєвою) виявлено 69 (44,4 %) дітей із легким ступенем та 112 (38,4 %) дітей із помірним ступенем розумової відсталості; з невираженим фонематичним недорозвитком було виявлено 45 (28,8 %) дітей із легким та 36 (12,3 %) дітей із помірним ступенем розумової відсталості.

Слід зазначати, що в усіх ДІП МШВ виявлено відхилення в розвитку фонематичного сприймання та фонематичної уваги, які є базисами мовленнєвого слуху (фонематичного та фонетичного). Про це свідчать труднощі впізнавання ізольованих звуків або звуків близьких за звучанням (подібних). Меншу кількість помилок діти робили під час впізнавання голосних звуків, більшу – під час розрізнення свистячих, шиплячих; певні труднощі спостерігались у ході виділення складу з ряду складів: особливо важко дітям було виділити закриті склади порівняно з відкритими.

Про недоліки фонематичного сприймання свідчили також помилки в розрізненні слів-паронімів (особливо учнями підготовчих – перших класів). У 83,7 % дітей (375) під час обстеження зафіксовано несформованість сприймання навіть опозиційних звуків у складах, не говорячи про розрізнення звуків, близьких за звучанням (*са – ша, ша – ца*).

Серед учнів других – третіх класів великі труднощі викликали завдання на добір слів із заданим звуком, навіть коли дітям потрібно було не пригадати слово, а вибрати його із ряду (від трьох до п'яти) запропонованих експериментатором слів; розкладання малюнків на групи на задані опозиційні звуки («Хто в будиночку живе?» без приговорювання та опори на слух); відбирання малюнків із заданим звуком. Це свідчить про несформованість фонематичних уявлень і сприймань, що, у свою чергу,

зумовлювало несформованість фонематичних процесів вищого порядку – фонематичного аналізу й контролю.

Ще гіршими виявилися результати щодо визначення рівнів розвитку фонематичної уваги та слухового контролю. Достатнього рівня розвитку під час виконання цієї групи завдань серед ДІП МШВ виявлено не було.

Учнями підготовчих класів завдання на фонематичну увагу не виконувалися, учнями з легким ступенем розумової відсталості перших класів завдання виконувалися з другої–четвертої спроби, після неодноразового пояснення й показу експериментатором завдань за аналогією. Середній рівень виконання був притаманний дітям із легким ступенем розумової відсталості другого–четвертого класів – 58 (43,3 %) дітей із 134 учнів. Учні з легким ступенем розумової відсталості цієї вікової категорії були в змозі знайти помилки в називанні картинок («Знайди помилки в назві малюнків»), знаходили малюнки із заданим звуком; дивилися на малюнки й показували ті з них, які називав експериментатор.

Низький і дуже низький рівні розвитку продемонстрували інші діти цієї групи.

Серед дітей із помірним ступенем розумової відсталості домінував низький рівень розвитку – 172 учня (72,4 %) із 238 дітей.

Гіршими виявилися результати на виявлення рівнів розвитку слухового контролю. Завдання на слуховий контроль виявилися досить складними для ДІП молодшого шкільного віку. Сформованість слухового контролю (на рівні середніх показників) показали лише 14,1 % дітей (63) з 448. Слід зазначити, що більшість дітей із помірним ступенем розумової відсталості в основному не справлялись із завданнями.

Підсумовуючи вище викладене, можемо зробити висновки, що ДІП молодшого шкільного віку характерний недорозвиток фонематичних процесів: здатність до фонематичного сприймання знижена, навіть виявлено несформованість реакції на звучання предметів та голосів, при нормальному

фізичному слухові. Діти мають труднощі під час розрізнення немовленнєвих звуків і звучання музичних інструментів, виділення джерела звучання.

Майже всі задіяні в експериментальному дослідженні учні підготовчих–перших класів (за винятком 32 осіб) не помічали помилок власного мовлення, не чули недоліків мовлення інших, що свідчить про несформованість слухової уваги та слухового контролю. Це обумовлює відсутність мотивації в дітей до покращення власного мовлення.

Усе зазначене вище говорить про складний механізм порушень фонематичних процесів у ДІП МШВ.

У ході дослідження було визначено несформованість усіх фонематичних процесів: фонематичного сприймання, фонематичної уваги, фонематичної пам'яті, фонематичної уяви, фонематичного контролю, в основі яких покладені провідні психічні процеси.

Узагальнені результати дослідження фонематичних процесів у молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості подано в таблиці (табл. 3.2).

*Таблиця 3.2*

**Узагальнені результати дослідження фонематичних процесів у  
ДІП МШВ**

Фонематичні процеси	Рівні	Ступені розумової відсталості	
		Легкий ступінь (n=156)	Помірний ступінь (n=292)
Сприймання	Достатній	28 (17,9 %)	0
	Середній	43 (27,6 %)	48 (16,4 %)
	Низький	62 (39,7 %)	132 (45,2 %)
	Початковий	23 (14,8 %)	112 (38,4 %)
Увага	Достатній	25 (16 %)	0
	Середній	58 (37,2 %)	45 (15,4 %)
	Низький	47 (30,1 %)	152 (52,1 %)
	Початковий	26 (16,7 %)	95 (32,5 %)
Пам'ять	Достатній	25 (16 %)	0
	Середній	32 (20,5 %)	39 (13,4 %)
	Низький	51 (32,7 %)	128 (43,8 %)

## Продовження таблиці 3.2

	Початковий	48 (30,8 %)	125 (42,8 %)
Уявлення	Достатній	23 (14,8 %)	0
	Середній	33 (21,2 %)	42 (14,4 %)
	Низький	51 (32,7 %)	130 (44,5 %)
	Початковий	49 (31,3 %)	120 (41,1 %)
Контроль	Достатній	24 (15,4 %)	0
	Середній	31 (19,9 %)	32 (11 %)
	Низький	49 (31,4 %)	128 (43,8 %)
	Початковий	52 (33,3 %)	132 (45,3 %)

За результатами проведеного дослідження, ми можемо стверджувати, що для ДІП МШВ притаманні вторинні парціальні порушення фонематичного сприймання, зумовлені порушенням процесу фонематичного аналізу й синтезу, в основу яких покладені провідні психічні процеси.

Під час дослідження було виявлено, що учні з легким ступенем розумової відсталості підготовчих – перших класів сприймають і відтворюють звукові ряди (від 3-х до 5 звуків), одиночні й парні склади; учні з помірним ступенем розумової відсталості цього зробити не можуть.

Можемо зазначити, що рівні виконання завдань на визначення особливостей фонематичних процесів у ДІП підготовчих – перших класів суттєво різнилися від результатів виконання аналогічних завдань учнями других – четвертих класів. За середнім показником виконання завдань, зроблено висновок, що майже всі ДІП МШВ мають порушення фонематичних процесів різного ступеня тяжкості, навіть ті діти, у яких відсутні порушення звуковимовної сторони мовлення.

*Навички звукового аналізу.* Обстеження навичок звукового аналізу й синтезу є логічним продовженням попереднього напрямку дослідження, тільки на більш складному рівні. А. Аксьонова, обґрунтовуючи факт невідповідності ДІП до звукового аналізу, вважає, що однією з причин цього явища є відсутність інтересу до звукової оболонки слова [2].

«Лише в мінімальному ступені можна розраховувати на те, що дитина з інтелектуальним порушенням буде самостійно порівнювати звук з іншим, відшукувати його в словах, реченнях, відрізняти правильне звучання від неправильного, співставляти звучання слова з його писемним обрисом» [74].

Впізнавання і, відповідно, визначення звуку в слові в ДПІ викликає ускладнення різного характеру. Залежно від ступеня труднощів Р. Лалаєва називає їх в такій послідовності по мірі збільшення складності:

- 1) впізнавання голосного звуку в низці звуків, що складається з 2–3 голосних, або в слові, яке починається з наголошеного голосного;
- 2) визначення наявності приголосного звуку в слові, яке починається з цього приголосного;
- 3) впізнавання приголосного звуку, який знаходиться в кінці слова;
- 4) впізнавання наявності голосного в односкладових словах типу мак, кіт, потім у дво-трискладових словах;
- 5) впізнавання приголосного в середині складних слів;
- 6) вибір картинок, у назві яких присутній певний звук [211, с. 63].

За спостереженнями Р. Лалаєвої, діти з порушенням інтелекту (розумовою відсталістю) не можуть виконувати завдання на виділення звуку на фоні слова (впізнавання звуку в слові), оскільки не завжди співвідносять цей звук зі звуком у потоці мовлення. Їм складно виділити в слові звук на основі фонематичних уявлень.

Виділення першого та останнього звуку зі слова, коли звук не називається експериментатором, є ще більш складним завданням. При цьому, визначення останнього приголосного дітьми здійснюється з більшими ускладненнями, ніж виділення першого приголосного, а виділення першого приголосного викликає більше помилок, ніж виділення першого голосного. Найбільш легким є визначення першого голосного зі слова або низки голосних [211, с. 64]. Тому в ДПІ молодшого шкільного віку початок слова – найбільш сприятлива ситуація для виділення як голосного, так і приголосного.

Певні труднощі, під час виділення першого або останнього звуку зі слова, викликає поділ складу на складові звуки. Як правило, при цьому замість звуку називається склад, який включає цей звук.

Визначення послідовності, кількості та місця звуку в слові – найбільш складна форма фонематичного аналізу. Тому формування вміння визначати кількість та послідовність і місце звуку в слові в ДПП здійснюється дуже повільно та з великими труднощами, навіть на самому простому мовленнєвому матеріалі.

За визначеннями науковців, спостереженнями практиків, ДПП ускладнюються у всіх видах завдань на визначення звукової структури: ряду, складу, слова. Але ступінь складності під час виконання завдань різна. Вона визначається характером завдання.

Узагальнюючи висновки щодо проявів порушення фонематичного аналізу в ДПП, Р. Лалаєва пояснює їх наявністю цілого комплексу причин:

а) порушення слухо-вимовної диференціації, яка проявляється в тому, що під час процесу аналізу структури слова один звук замінюється іншим, подібним акустично;

б) труднощами інтеріоризації дії фонематичного аналізу: переносу дії у внутрішній план, формування цієї дії в розумовому плані, на основі уявлень. Це проявляється в тому, що дітям особливо погано вдається фонематичний аналіз, якщо слово не було проговорено в слух;

в) невмінням поділяти склад на звуки, які його складають, унаслідок чого під час аналізу слова замість звуку часто називається склад;

г) несформованістю фонематичного аналізу як дії щодо визначення часової послідовності звуків, які входять до його складу [211].

Обстеження навичок звукового аналізу включали завдання на виділення звуку в слові, виділення першого й останнього звуку в слові, визначення послідовності й кількості звуків у слові); дослідження навичок звукового синтезу – складання слів із запропонованого звукового ряду:



запропонований ряд звуків включав від трьох до п'яти звуків, і супроводжувався їх буквеним позначенням (другі–четверті класи).

За результатами дослідження було виявлено, що в учнів других класів спостерігалися стійкі труднощі під час сприймання й визначення звуків у словах: перший – визначався, другий-третій – не називалися, не визначалася кількість звуків у простих словах (*сом, мак, тік, лук*); за твердістю – м'якістю звуки не диференціювалися, учні потребували ретельної допомоги експериментатора: подовженої, кількоразової вимови з акцентуванням на потрібні звуки; були наявними труднощі визначення складів з опозиційними звуками.

В учнів спостерігалися стійкі порушення складового аналізу й синтезу: діти не визначали кількості складів у багатоскладових словах. Спотворення звуко-складової структури слова виявлялись у порушеннях кількості послідовності складів, структури окремого складу. Більш поширеними були спотворення структури окремого складу зі збігом приголосних. Кількість і послідовність складів у слові зі збігом приголосних більш порушена. Найбільш поширеними помилками є: невизначення приголосних при їх збігові як на початку, так і в середині слова; труднощі визначення складів як у середині, так і в кінці слова (*термометр, міліціонер, ілюмінатор, велосипедист* тощо). Спотворення структури окремого складу виявлялися також у перестановці, пропусках звуків сусідніх складів, цілих складів (логопед – *голопед*, телевізор – *тевелізор*, вчителька – *вчильката* тощо).

Аналітичні здібності на достатньому рівні виявили 23 (11 %) учнів третіх–четвертих класів із легким ступенем розумової відсталості.

Усе зазначене вище говорить про складний механізм порушень фонематичних процесів у ДІП МШВ. Одержані результати свідчать про поширеність поєднань у цієї категорії дітей порушень моторних і сенсорних механізмів, недостатню сформованість у ДІП мовоутворюючих сенсорних процесів.

Обґрунтовуючи фонематичні порушення з позиції мозкової організації можна передбачати наявність недорозвитку скроневих ділянок лівої півкулі, де локалізується мовленнєво-слуховий гнозис та фонематичне сприймання.

*Особливості розуміння мовлення, активного словника.* Більшість дослідників особливостей мовленнєвого розвитку ДП (О. Гаврилов, С. Геращенко, І. Дмитрієва, Р. Лалаєва, С. Миронова, Д. Орлова, В. Петрова, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.) зазначають, що в них спостерігається бідність словникового запасу, неточність вживання слів, труднощі актуалізації словника, порушення процесу організації семантичних полів.

Пасивний словник дорівнюється активному, але він з важкістю актуалізується; часто для його відтворення потрібне спонукання: пряме запитання; багато слів так і не стають поняттями.

У ході проведеного дослідження особливостей лексичної сторони мовлення (словника іменників, дієслів, прикметників) визначалися точність та об'єм номінативного словника за основними темами: «Одяг», «Взуття», «Частини тіла», «Посуд», «Іграшки», «Навчальне приладдя», «Свійські тварини», «Дикі тварини», «Овочі», «Фрукти», «Дерева і кущі», «Меблі», «Професії», «Свята».

Під час дослідження увага зверталася на те, наскільки правильно діти розуміють і вживають дієслова, що позначають стан і рухи людини та тварини (*стоїть, сидить, йде, біжить, лежить, ходить, спить, їсть, повзе, скаче, плигає, літає, плаває*), як розуміють і вживають протилежні за значенням прикметники: *великий – малий, товстий – тонкий, довгий – короткий, високий – низький, важкий – легкий* тощо.

Аналіз результатів дослідження засвідчив, що в ДП значно обмежений словниковий запас. Їм притаманні: неточність вживання найпростіших слів, відсутність диференціації в позначенні подібних предметів (наприклад: туфлі, кросівки, черевики, чоботи діти називали одним словом, найбільш поширене – «черевики», пальто, шубу, плащ – словом «пальто»).

Неточності у вживанні слів мали яскраво виражений характер. Було виявлено, що в словнику дітей, особливо учнів підготовчих – других класів, наявне слово для позначення подібних предметів.

У більшості дітей відсутні в мовленні слова узагальнюючого характеру (*меблі, посуд, взуття, транспорт, професії, одяг, овочі, фрукти*). Велика кількість помилок спостерігалась у дітей під час визначення дитинчат тварин. На запитання, як звуть дитинча собаки були такі відповіді: «*собачонки, собачоночек, собачонка, собачонок, цуценьонок*»; у кішки – «*кішки, кошенятко*», у корови – «*коровеня, коровьонок*» тощо.

В активному словнику цих дітей відсутні багато дієслів, що позначають способи пересування тварин (*плигає, повзає, летить*). Під час виконання завдання: «Хто як пересувається?» (жаба, пташка, змія, зайчик), діти давали такі відповіді: «*Жаба йде*», «*Змія йде*», «*Пташка йде*».

ДІП МШВ вживали лише незначну кількість слів, що позначали ознаки предметів: основні кольори (*червоний, синій, зелений*), розмір предметів (*великий, малий*), смак (*солодкий, гіркий, смачний*).

Недорозвиток лексичної сторони мовлення в обраній категорії дітей не є однаковим. Порівняльний аналіз словника ДІП із різним ступенем розумової відсталості, різної вікової категорії засвідчив різний рівень його розвитку. Але при цьому, навіть у дітей з достатнім рівнем, об'єм активного словника не відповідав віковій нормі, був меншим у 2,5–3 рази, розвинений, переважно, на побутовому рівні.

Результати дослідження лексичної сторони мовлення ДІП були такими: серед дітей підготовчого – другого класів із легким ступенем РВ (72 дитини) з достатнім рівнем розвитку виявлено 12 (16,7 %) дітей, із середнім рівнем – 18 (25 %) дітей, з низьким рівнем розвитку – 32 (44,4 %) дитини, дуже низьким – 10 (13,9 %) дітей; серед дітей того самого віку, але з помірним ступенем РВ (166 дітей) достатнього рівня розвитку лексичної сторони мовлення виявлено не було, з середнім рівнем – 26 (15,7 %) дітей, із низьким – 96 (57,8 %), дуже низький рівень розвитку був виявлений у 44 (26,5 %) дітей.

Серед дітей третього–четвертого класів було виявлено такі показники розвитку лексичної сторони мовлення. Серед молодших школярів із легким ступенем РВ (загальна кількість – 84 особи): достатній рівень – 28 (33,3 %) дітей, середній рівень – 32 (38,1 %) дітей, низький рівень – 24 (28,6 %) дітей, низького рівня розвитку виявлено не було. Серед учнів третіх–четвертих класів з помірним ступенем РВ (126 дітей) із достатнім рівнем розвитку виявлено 18 (14,3 %) осіб, з середнім – 26 (20,6 %) осіб, із низьким – 48 (38,2 %) дітей, з дуже низьким – 34 (26,9 %) дітей.

Агреговані результати дослідження лексичної сторони мовлення подано в діаграмі (рис. 3.8).

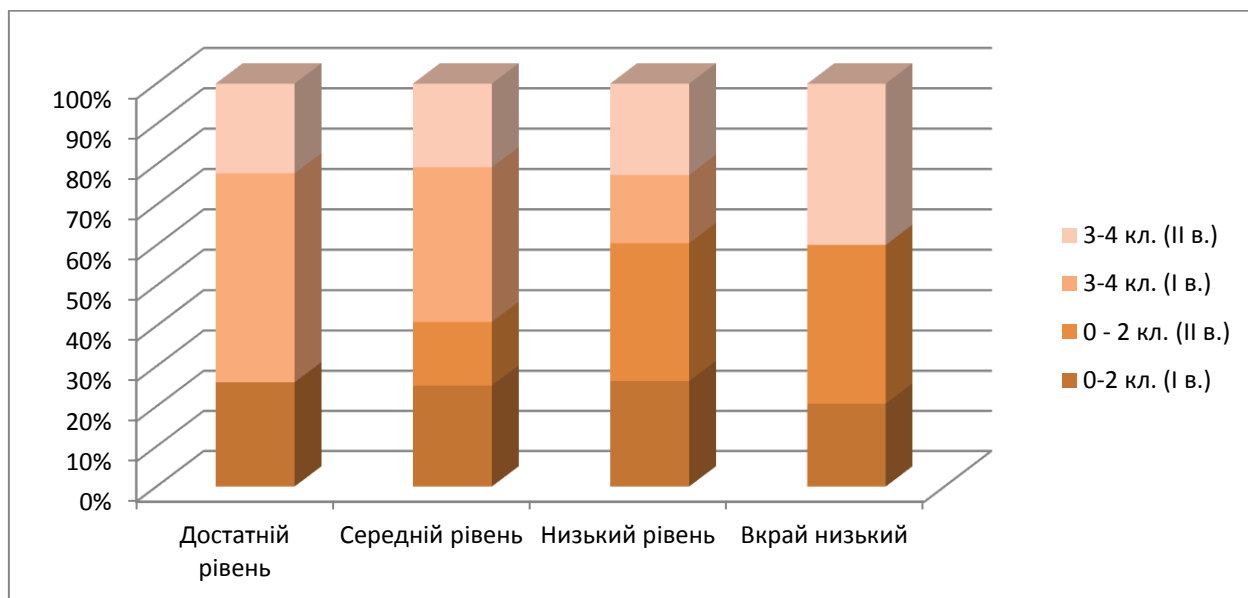


Рис. 3.8. Результати дослідження активного словника ДІП МШВ

Необхідно зазначити, що недорозвиток процесів розуміння значення слів мало гальмівний ефект на здатність вживати їх у власному мовленні. Пасивний словник ДІП дорівнювався активному. Труднощі розуміння й пояснення контекстних слів із причини недостатнього усвідомлення змістовної узагальненості значення слів призводило до заміन, неправильного вживання слів за схожим звуковими та/або морфологічними ознаками.

*Особливості граматичної сторони мовлення.* Несформованість граматичної сторони мовлення в ДІП МШВ виявлялася в наявності великої кількості аграматизмів: поширеності вживання називного відмінку однини, неузгодженості іменників з іншими частинами мови за відмінками, числом, часом, родами, відміною тощо. Це засвідчувало несформованість процесів словозміни. Обстеження навичок словотворення також показало низький рівень сформованості серед учнів третіх – четвертих класів, початковий рівень домінував серед учнів підготовчих – других класів.

Під час проведеного логопедичного обстеження було виявлено такі особливості лексико-граматичної сторони мовлення в ДІП МШВ, узагальнені результати яких подано в таблиці (табл. 3.2).

Під час обстеження граматичної будови ДІП МШВ було виявлено такі результати: достатній рівень розвитку – 14 (8,9 %) учнів із легким ступенем РВ, серед учнів із помірним ступенем цього рівня виявлено не було; середній рівень – у 38 (24,6 %) учнів із легким ступенем та 12 (4,2 %) учнів із помірним ступенем РВ; низький рівень було виявлено в 77 (49,1 %) учнів із легким та 76 (26,1 %) учнів із помірним ступенем; вкрай низький (початковий) рівень граматичної будови мовлення мали 27 (17,4 %) учнів із легким та 204 (69,7 %) учнів із помірним ступенем розумової відсталості.

У ході проведеного діагностичного обстеження було виявлено особливості звуковимови, лексичної та граматичної сторони мовлення в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, яким притаманні ознаки системного недорозвитку з якісною своєрідністю проявів порушень. Ці порушення зумовлюють особливості розвитку зв'язного мовлення, про що буде викладено далі.

*Особливості зв'язного мовлення.* У процесі дослідження зв'язного мовлення вивчалася як дитина самостійно може скласти розповідь за малюнком, серією сюжетних малюнків, зробити переказ, розповідь-опис, розповідь з особистого досвіду. Вид завдань, які пропонувалися дитині залежав від рівня її інтелектуального розвитку (ступеня розумової відсталості).

Таблиця 3.2

**Характеристика лексико-граматичної сторони мовлення ДП МШВ за  
результатами логопедичного обстеження**

Клас	Характеристика лексико-граматичної сторони мовлення	
	Лексична сторона	Грамаітична будова
<b>0-1</b>	<p>Словник як активний, так і пасивний – несформований, дуже бідний, сформований у межах слів повсякденного вжитку; змішування слів – значень звичних предметів (<i>ложка – виделка, олівець – ручка, очі – вуха</i> тощо); малюнки до назв предметів, добирають зі значними труднощами; узагальнюючі поняття несформовані.</p> <p>Труднощі на рівні розуміння мовлення, несформований словник прикметників; важкість диференціації понять один – багато; виконують інструкції, насичені простими прийменниками, самотійно їх не вживають, малюнки не визначають.</p> <p>У мовленні поширені іменники в називному відмінку однини</p>	<p>Несформованість навичок словозміни (осмислений вибір закінчень і форми іменника з прикметником, іменника з дієсловом – відсутній, несформованість навички відмінювання іменників як за відмінками, так і за числами й родами) та словотворення, грамаітичні узагальнення – несформовані. Спілкування окремими словами. Повторення простих речень – часткове (<i>Дівчинка п’є чай. – А во ті те. А во ті те і цяй</i>)</p>
<b>2</b>	<p>Словник обмежений побутовим рівнем, пасивний словник іменників незначно ширший, ніж активний: переважають іменники та дієслова; словник прикметників на рівні вживання основних ознак (колір), словник із лексичних тем «Овочі», «Фрукти», «Птахи»; нестійке вживання прийменників, потребують опори на наочність; несформованість розуміння і, відповідно, вживання в словнику антонімів і синонімів.</p> <p>У дітей сформовані елементарні узагальнюючі поняття відповідно до основних лексичних тем: «Одяг», «Пори року», «Транспорт», «Меблі», «Посуд» тощо. При цьому спостерігається змішування в середині тем «Овочі» і «Фрукти», «Дерева» і «Кущі», «Свійські та дикі тварини», «Зимуючі та перелітні птахи»</p>	<p>Словозміна: найпростіша, з опорою на наочність і за допомогою, можливий осмислений вибір закінчень однини – множини із запропонованих варіантів із наочним супроводом; вживання іменників однини та узгодження їх з дієсловами за родами – жіночим, чоловічим; синтаксичні узагальнення синтаксичного аналізу й синтезу – несформовані. Вживання простих речень з аграмаітизмами (<i>Діти в саду збирають яблука. – Вони яблучка і їдять</i>)</p>
<b>3</b>	<p>Пасивний словник ширший за активний, домінування іменників і дієслів; словник прикметників сформований на рівні вживання як ознаки звичних предметів; розуміння та вживання простих прийменників: <i>в, на, під, над</i>; певні труднощі виявлено під час розрізнення слів. Обмеженість і неточність словника щодо професій не більше п’яти: <i>учитель, продавець, лікар, прибиральниця</i>,</p>	<p>Грамаітична будова: вживання простих поширених речень, з аграмаітизмами. Розуміння минулого та майбутнього часу дієслів обмежене. Грамаітичні узагальнення несформовані.</p> <p>Середній рівень практичного засвоєння учнями</p>

	<p>водій; майже не називають: бібліотекар, машиніст, слюсар, робітник тощо); обмеженість елементарних знань і називання інструментів, знаряддя праці (Ким працює мама (тато)? – <i>На роботі</i>. Що мама (тато) робить на роботі? – <i>Продає, прибирає</i> тощо).</p> <p>Обмеженість описової лексики (словника прикметників). За темою «Пори року» назви визначають за малюнками, певні труднощі виникають під час визначення пори року за описом або загадкою; самостійно не складають описових висловлювань</p>	<p>граматичного значення числа, чоловічого та жіночого роду іменників; труднощі під час диференціації форм іменників середнього роду, розрізнення ознак живий – неживий. У ході розмежування іменників, прикметників та дієслів більш важким є виділення прикметників, що пояснюється особливостями семантики, необхідністю виділення окремої ознаки на основі аналізу.</p> <p>Словотворення суфіксальним (суфіксом <i>-чк</i>), префіксальним (<i>при-</i>, <i>пере-</i>) способами; за наслідуванням – утворення прикметників від іменників</p>
<b>4</b>	<p>В активному словнику переважають іменники, рідше вживають дієслова, словник сформований на побутовому рівні; узагальнюючі поняття визначають із труднощами, не з першого разу. Словник прийменників розширений ознаками: колір, розмір, смак. Прості прийменники розуміють, але в самостійному мовленні не вживають або вживають не завжди правильно. Словник антонімів і синонімів – несформований</p>	<p>Синтаксичні узагальнення несформовані; осмислений вибір закінчень, узгодження іменників із прикметниками в роді, числі не завжди з першої спроби; оволодіння відмінюванням іменників однини за відмінками; дієслів – за часом. Прості поширені речення з ознаками аграматизмів</p>

Під час проведення логопедичного обстеження рівнів розвитку зв'язного мовлення, враховуючи особливості пізнавального та мовленнєвого розвитку учнів підготовчого – другого класів СЗЗСО було запропоновано завдання на закінчення фрази, спираючись на зміст наданого початку, виявлення рівня розуміння основного змісту висловлювання, що ґрунтувалося на розв'язанні певного семантико-синтаксичного завдання.

У процесі виявлення рівнів розвитку зв'язного мовлення в ДІП увага експериментатора зверталася на стан діалогічного (підготовчий – другий класи) та діалогічного й монологічного (другі – четверті класи) мовлення.

Обстеження учнів підготовчого – першого класів розпочиналося зі вступної бесіди, в ході якої експериментатором ставилася низка запитань:

«Як тебе звуть? Коли в тебе день народження? Що тобі подарували на день народження? Як ти провів вихідні? Що будеш робити після школи? З ким ти товаришуєш? тощо». Зі вступної бесіди робилися висновки щодо рівня мовленнєвого розвитку того чи іншого школяра, його потенційні можливості для подальшого залучення до дослідної роботи.

Дослідження рівнів розвитку діалогічного типу мовлення відбувалося під час виконання завдання, у ході якого учням пропонувалася побутова ситуація, яка виникала між двома співрозмовниками (відповідно до віку учнів було запропоновано такі теми: підготовчий – перший класи: «У лікаря», «Розмова по телефону», «Запрошення в гості» тощо, другий – четвертий класи: «Як ти провів вихідні», «Запрошення на свято (день народження, Новий рік)», «Хто черговий», «Учень запізнився на урок» тощо.

Завдання виконувалось у двох варіантах. Перший, полегшений варіант, коли одним зі співрозмовників був експериментатор, який міг ініціювати й підтримувати розмову, другий варіант – співрозмовниками були самі учні.

Аналіз результатів виявив, що учні слабо орієнтуються на репліки співрозмовника в межах заданої теми. Прогнозування смислової частини між висловлюваннями виявилися порушеними, особливо це стосувалося тих випадків, коли була відсутня ініціююча репліка.

Під час самостійного складання діалогу, зумовленість низьким рівнем прогностичної діяльності, незвичних умов спілкування, певні труднощі в учнів були пов'язані з виконанням провідної ролі в діалозі.

У процесі виконання завдань жоден з учнів не прикладав зусиль скорегувати висловлювання іншого. Кожен з учнів мав певні труднощі під час виконання завдання, мали місце стереотипні та безглузді висловлювання.

Під час аналізу результатів дослідження було виявлено, висловлювання учнів *підготовчого класу* були оформлені окремими словами; діалогічне мовлення учнів *першого класу* характеризується здатністю висловлювати власні думки з опорою на питальну форму спілкування (у роботі в парах з експериментатором), причинно-наслідкові зв'язки визначають за допомогою



експериментатора, низький рівень діалогічного типу спілкування: однослівні – двослівні репліки; учні *другого класу* також здатні висловлювати власні думки, але потребують питально-відповідальної форми спілкування, часову послідовність між запитанням – відповіддю встановлюють; більш високий рівень розвитку діалогічного мовлення спостерігався серед учнів третіх – четвертих класів, серед яких було виявлено дітей, які самостійно підтримували діалог, були ініціатором реплік, спілкувалися розгорнутими реченнями, встановлювали логічну послідовність між 2–3 запитаннями, спонукали до відповіді (переважно у вигляді запитання) співрозмовника.

Під час виявлення рівнів розвитку діалогічного типу мовлення було отримано такі результати (рис. 3.9).

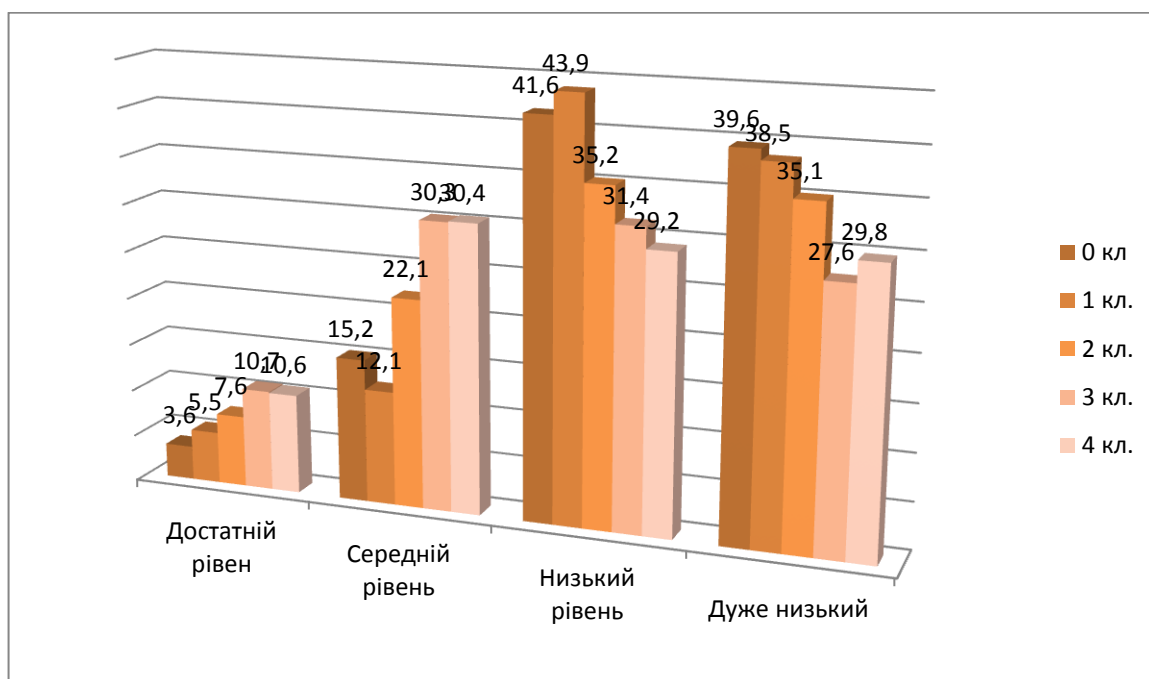


Рис. 3.9. Рівні розвитку діалогічного мовлення в ДІП МШВ (у %)

Аналіз результатів дослідження рівнів розвитку діалогічного типу мовлення в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями виявив наявність достатнього рівня розвитку серед учнів четвертих класів 11 (10,6 %) учнів зі 106 та домінування низького та вкрай низького (початкового) рівня розвитку серед учнів підготовчих класів: низького – у 32 (41,6 %) та вкрай низького – у 30 (39,6 %) учнів із 76. Порівняльні

результати рівнів розвитку діалогічного типу мовлення в молодших школярів з ІІІ свідчать про дозрівання відповідних відділів кори головного мозку, які відповідають за психічні процеси аналізу, синтезу, узагальнення; накопичення словника, певну результативність корекційно-розвивального навчання на різних вікових етапах.

З метою виявлення рівнів розвитку монологічного мовлення учням пропонувалося:

1. Скласти фразу за запропонованими експериментатором словами з відповідним наочним супроводом (сюжетним малюнком). Аналіз результатів засвідчив, що учні підготовчого – першого класів – були не в змозі, а учні 2-х класів мали значні труднощі під час самостійного складання висловлювань на рівні простої закінченої фрази.

У більшості школярів при цьому спостерігалися помилки під час використання словоформ, що порушували зв'язок слів у реченні, довгі паузи з пошуком потрібного слова, помилки закінчень або відсутність відповіді.

Серед учнів других – третіх класів достатній рівень був виявлений тільки у 22 дітей (11,1 %) з 198 обстежуваних, це були учні з легким ступенем розумової відсталості. Серед учнів четвертих класів, навпаки, дуже низький рівень був виявлений тільки у 22,8 % (у 24 з 106 осіб).

2. Самостійно скласти фразу за сюжетним малюнком. Важким для ДІП МШВ було завдання на виявлення здатності до встановлення лексико-сміслових відносин між предметами й вербалізація їх у вигляді закінченої фрази-висловлювання.

Роз'яснення завдання, демонстрація зразку виконання суттєво не вплинули на загальні результати дослідження. Більшість учнів другого – третього класів не склали фразу з урахуванням усіх смислових ланцюгів, у четвертому класі результати були більш кращими. Це свідчить про те, що учням складно визначати лексико-сміслові відносини та переносити їх у завершену фразу висловлювання.

3. Дітям пропонувалося завдання на виявлення можливості відтворювати досить нескладний за структурою, смислом та обсягом текст оповідання («Яка стежка найкраща»). Учні третіх – четвертих класів мали кращий результат і продемонстрували як достатній, так і середній рівні виконання.

Труднощі оволодіння монологічним мовленням ДПІ зумовлені низкою причин. Провідне значення має недостатня сформованість діалогічного типу мовлення: невміючи повністю відповісти на запитання, при несформованості синтаксичних узагальнень, достатнього обсягу активного словника, навичок словозміни та словотворення, виникають значні труднощі під час переходу до власних самотійних висловлювань. Відповідно, дослідження рівнів розвитку монологічного типу мовлення проводилось у двох напрямках: складання самотійної розповіді з опорою на наочність (сюжетний малюнок, серія малюнків) та відтворення запропонованого тексту (переказ).

Відповідно до методики, складанню розповіді за малюнком і за серією малюнків передувала вступна бесіда, під час якої з'ясовувалося, чи зрозумілий дитині зміст малюнку, уточнювалося або пояснювалося значення окремих слів. Потім дитині надавалася невеличка за обсягом інструкція, про що їй потрібно було розповісти.

Під час виконання завдань за серією малюнків, спочатку пропонувалося розповісти, що дитина бачить на цих малюнках, потім потрібно було розкласти їх у тому порядку, в якому розкривається зміст сюжету.

Було виявлено, що для цієї категорії дітей притаманний недорозвиток монологічного типу мовлення, його якісна своєрідність. Для всіх молодших школярів характерні: бідні, мало розгорнуті, фрагментарні, незавершені висловлювання, які складаються з логічно необ'єднаних частин, обмеженість словника, несформованість граматичного мовлення.

Результати виконання завдань на складання самотійних розповідей з опорою на наочність були такі. Серед учнів підготовчого – першого класів (144 особи: 76 і 68 відповідно) було виявлено несформованість

монологічного мовлення: учні або перераховували предмети та/або явища зображені на малюнку, переважно в називному відмінку однини, або називали слова, які не мали відношення до сюжету малюнку; більшість дітей самостійно власного висловлювання не складали, завдання залишалося невиконаним. За результатами виконання завдання щодо складання розповіді за сюжетним малюнком (серією малюнків) було виявлено такі показники: серед учнів підготовчих класів – достатнього рівня виконання виявлено не було, 12 (15,8 %) учнів виконало завдання на середньому рівні, 42 (55,3 %) – на низькому, 22 (28,9 %) – на дуже низькому; серед учнів перших класів достатній рівень виконання був виявлений тільки у 2 (2,9 %) учнів, середній – 16 (23,5 %), низький – 36 (52,9 %) учнів і дуже низький – 214 (20,6 %) учнів.

Серед учнів других – четвертих класів рівень виконання цього завдання був вищим, що пов'язано зі збільшенням обсягу словника дітей, опануванням певними граматичними конструкціями, оволодінням діалогічним типом мовлення, що виступає підґрунтям для оволодіння монологічним мовленням. Серед учнів других – четвертих класів (304 особи) було виявлено: учнів із достатнім рівнем виконання завдання – 50 (16,4 %) дітей, із середнім – 108 (35,5 %) дітей, низьким – 81 (26,6 %), дуже низьким – 65 (21,5 %) дітей.

Більш важким для виконання виявилось завдання переказати запропонований дітям текст (для учнів другого – четвертого класів) або розповісти улюблену казку (підготовчий – перший класи). Учням пропонувався текст з відповідною наочністю «Яка стежка найкраща» (*«Засперечалися дітки, яка стежка найкраща. До крамнички, бо там цукерки. Ні, до школи, бо там є дітки. Ні, до річки, бо там можна купатися. Ні, в садок, бо там є груші та яблука... Але прийшла мама. Дітки питають її, яка стежка найкраща. Додому дітки, до рідної хати»*) [Вавіна Л. С. Буквар: підручник для допоміжн. шк. Ірпінь, 1995. с. 162].

За результатами виконання завдання можна зробити такі висновки. Учні підготовчого – першого класів не утворювали самостійних власних

зв'язних висловлювань, вони або називали назву казки, або перераховували головних героїв, при цьому вимагали постійної допомоги експериментатора у вигляді навідних питань, із шаблонами відповідей. Учні других – четвертих класів демонстрували розгорнуте мовлення з ознаками недорозвитку. Тільки 42 (13,8 %) з 304 дітей виконали завдання на достатньому рівні.

Результати рівнів розвитку монологічного мовлення подано на діаграмі (рис. 3.10).

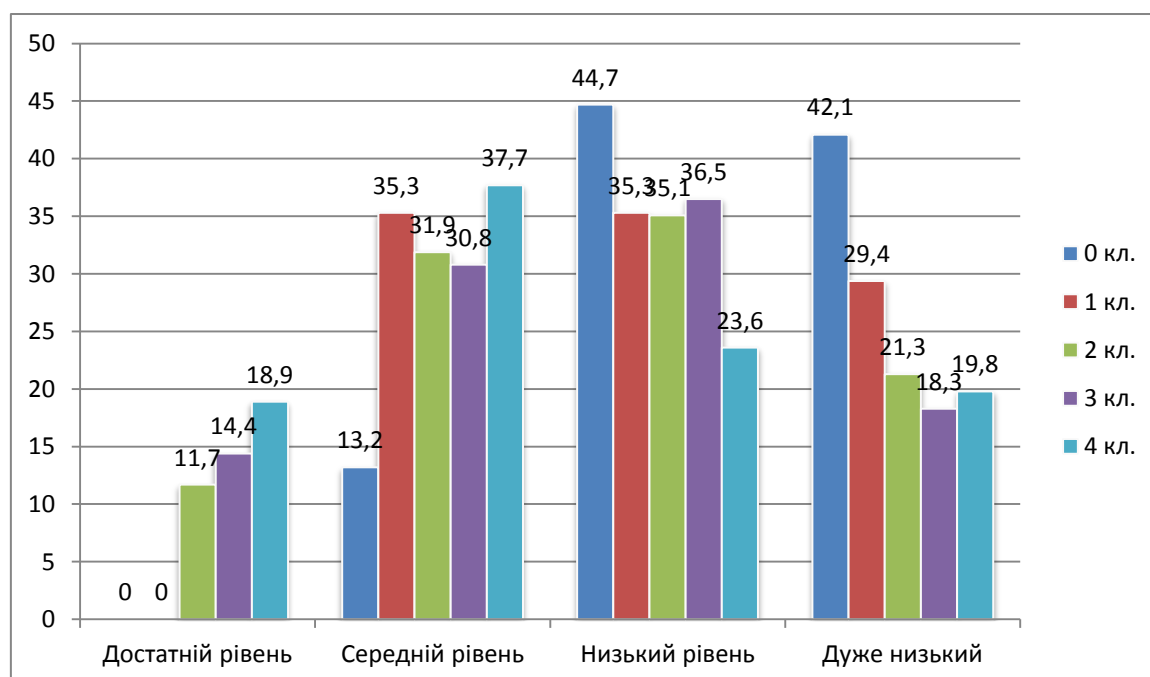


Рис. 3.10. Рівні розвитку монологічного мовлення в ДІП МШВ

У ході проведеного дослідження було виявлено такі рівні розвитку монологічного мовлення в ДІП МШВ (загальна кількість – 448 осіб): достатній рівень – 46 (10,3 %) дітей – переважно учнів третіх – четвертих класів із легким ступенем РВ, середній рівень розвитку – 136 (30,3 %) дітей, низький рівень – 154 (34,4 %) учнів, дуже низький – 112 (25 %), основну кількість яких склали учні підготовчого – другого класів.

*Особливості писемного мовлення.* Ґрунтовні дослідження особливостей процесів читання й письма ДІП МШВ віку в логопедичному аспекті належать Лалаєвій Р., 1998, 1999; Соботович Є., Гопіченко О., 1979. Науковцями визначені види дислексій і дисграфій поширені серед цієї категорії дітей,

обґрунтовані основні напрями логопедичної роботи щодо усунення порушень писемного мовлення.

У дослідженнях Є. Соботович, О. Гопиченко (1979) однією з найбільш поширених груп помилок під час письма в дітей із порушенням інтелекту є звукові, або фонетичні помилки: заміни під час письма одних букв іншими, а також пропуски, перестановки, додавання букв і складів.

Науковці виділили три групи фонетичних помилок на письмі: до першої групи помилок учені віднесли заміни букв на письмі, які відповідають звукам, близьким за своїми акустико-артикуляційними ознаками; до 2-ї групи помилок віднесли різноманітні за своїм характером пропуски, додавання, перестановки букв, яким найчастіше відповідають голосні звуки у відкритому складі, в ненаголошеній позиції, приголосні перед ненаголошеними голосними, приголосні після наголошених голосних, приголосні під час збігу; до 3-ї групи помилок віднесли заміни, додавання та пропуски букв, обумовлені позицією звуків у слові та впливом звуків один на одного, так звані позиційні помилки.

У цілому, велика поширеність та особливості порушень писемного мовлення в ДПІ зумовлені: недорозвитком пізнавальної діяльності; особливостями організації психічної діяльності; порушенням усного мовлення як системи (звуковимови, фонематичної складової, лексико-граматичної будови); порушенням діяльності мовленнєвослухового, мовленнєворухового та зорового аналізаторів; порушенням структури операцій письма; порушенням аналітико-синтетичної діяльності (відсутністю мовних узагальнень, порівнянь, абстрагування, що призводить до уповільненого засвоєння всіх закономірностей мови).

Таким чином, недорозвиток пізнавальної діяльності ДПІ, затримка розвитку мовлення, його якісна своєрідність (обмеженість словника, порушена вимова, низький рівень фонематичного розвитку, недосконалість лексико-граматичної сторони мовлення), а також психопатологічні особливості дітей негативно впливають на оволодіння письмом [420].

Оскільки дослідження авторів датуються кінцем ХХ ст., у межах нашого дослідження, доцільним і доречним було проведення виявлення особливостей порушень процесів читання й письма в ДІП МШВ із метою уточнення й оновлення відомостей щодо актуального стану проявів порушень, їх особливостей.

Загальною тенденцією, що притаманна ДІП МШВ, є порушення процесу читання за типом дислексій і порушення процесів письма за типом дисграфій.

За основу діагностичної методики писемного мовлення з метою виявлення домінуючих видів порушень були покладені й адаптовані: дослідження навичок читання за методикою О. Корнєва [191], дослідження процесів письма – експрес-тести Р. Лалаєвої, методика Т. Фотєкової сумісно з методикою Т. Ахутіної [477]. У ході дослідження вивчалися письмові роботи учнів, велося спостереження під час уроків.

До експериментальної роботи було залучено учнів других – четвертих класів із легким та помірним ступенями розумової відсталості загальною кількістю – 304 особи: 94 – учнів других класів (26 – І відділення, 68 – ІІ відділення), 104 – учнів третіх класів (48 – І відділення, 56 – ІІ відділення), 106 – учнів четвертих класів (36 і 70 відповідно). Було виявлено 220 учнів (72,4 %) зі специфічними розладами процесів читання й письма.

За результатами проведеного дослідження в учнів з інтелектуальними порушеннями було отримано такі результати: фонематична дислексія, обумовлена недорозвитком фонематичної системи (фонематичного сприймання та аналізу: виявлялися в труднощах засвоєння букв, обумовлених нечіткістю слуховимовних уявлень про звуки, у замінах звуків, схожих акустично й артикуляційно) – у 39 (17,8 %) учнів; семантична дислексія, виявляється в розумінні прочитаного, навіть при відносно збереженому механічному читанні – у 27 (12,2 %) учнів; аграматична дислексія, проявляється в наявних аграматизмах під час процесу читання, була виявлена у 26 (12 %) учнів; оптична дислексія, зумовлена порушеннями

буквеного гнозису, що виявлялося в труднощах засвоєння букв, схожих графічно, у змішуванні схожих графічно букв і їх взаємних замінах: діти робили помилки під час впізнавання букв написаних одна на іншій, розрізненні дзеркально розташованих букв (як правило, в дітей спостерігалися порушення оптико-просторового гнозису та праксису) – у 20 (9 %) учнів; мнестична дислексія, обумовлена порушеннями процесів встановлення зв'язку між звуком і буквою з мовленнєвою пам'яттю – в 19 (8,6 %) учнів.

Найбільш поширеними серед обраної категорії дітей було виявлено змішані форми дислексій – у 89 (40,4 %) учнів: як фонематично-оптичні, так і фонематично-семантичні.

Під час дослідження специфічних розладів письма серед учнів другого – четвертого класів СЗЗСО загальною кількістю 304 особи, було виявлено 232 учня з порушеннями письма (дисграфіями), що на 12 учнів більше, ніж з дислексіями, і, відповідно, склало 76,3 % від загальної кількості дітей обраної вікової категорії.

У ході дослідження ми оперували класифікацією дисграфій Р. Лалаєвої, відповідно до якої нами були отримані такі результати: найбільш поширеними є змішані форми дисграфії (артикуляторно-акустична й аграматична, порушення мовного аналізу та синтезу й акустична, порушення мовного аналізу й синтезу та граматична) – у 85 (36,8 %) учнів; у 49 (21,2 %) учнів виявлено дисграфію в результаті порушень мовного аналізу й синтезу; в 42 (18,2 %) учнів – акустичну та артикуляторно-акустичну дисграфії; аграматична дисграфія була наявна в 32 (19 %) учнів других – четвертих класів і оптична – у 23 (9,8 %) дітей.

Письмовим роботам ДПІ притаманна велика кількість дисграфічних помилок, характерні названим вище формам: обумовлені акустико-артикуляторною подібністю, особливостями розвитку моторики; зорово-моторні помилки, в результаті порушень звукового аналізу й синтезу тощо.



За результатами дослідження можна стверджувати, що порушення письма в учнів з ІІ специфічні й різноманітні.

### **3.3. Специфіка розвитку підсистем ФСММ у молодших школярів із легким та помірним ступенем розумової відсталості**

Відповідно до стратегії та тактики констатувального (диференційованого медико-лого-психолінгво-педагогічного) етапу дослідження другим стратегічним напрямом було виявлення специфіки розвитку підсистем ФСММ, наших передбачень її несформованості, зумовленої інтелектуальними порушеннями.

Як зазначалося вище, дослідження *інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності* ДІП МШВ передбачало вивчення основних психічних процесів, зокрема інтелектуальних операцій, які є підґрунтям для розвитку мовлення дитини й забезпечують певний його рівень. «Стан сформованості цього компонента оцінювався за допомогою визначення рівня розвитку таких психомоторних процесів: кінетичного та кінестетичного праксису, зорово-моторної координації, слухо-мовленнєвої пам'яті, вербалізації просторового уявлення, вербально-логічного мислення та пізнавальної активності» [519, с. 93].

Саме показники ІКМД є підґрунтям і віддзеркалюють обумовленість рівнів розвитку підсистем ФСММ: слухова перцепція та слухомовленнєвий гнозис покладені в основу формування семіотичної мовної підсистеми в межах ФСММ і є вищим знаковим рівнем комплексу комунікативно-мовленнєвих навичок (за Я. Бернштейном).

Кінестетичний і динамічний праксиси є підґрунтям для оволодіння дитиною графо-моторними навичками, покладеними в основу писемного мовлення.

Ураховуючи лінійний принцип організації мовлення, короткочасна та оперативна пам'ять забезпечує послідовність мовлення: процес осмислення,

процес утримання в пам'яті, механізм попереджувального синтезу або ймовірного прогнозування, механізм вибору й організації слів (за М. Жинкіним).

Одним із складових компонентів розвитку мовлення, базисом для його повноцінного формування є розвиток зорово-моторної координації, несформованість якої негативно відбивається на освітньому процесі та психіці дитини.

За результатами проведеного дослідження було виявлено домінування низького та вкрай низького (початкового) рівнів розвитку показників ІКМД.

Під час дослідження слухової перцепції та слухового гнозису найбільш результативними були завдання на просторовий компонент слухової перцепції: більшість дітей як з легким так і помірним ступенями РВ визначили джерело звуку, впізнали своїх товаришів за голосом. Виконання завдань щодо визначення тривалості звучання на рівні довгий – короткий було можливе учнями з легким ступенем, учні з помірним вимагали більш подовженого відтворення довгого звуку, деякі учні підготовчого – першого класів робили помилки в ході виконання, оскільки плутали саме визначення «короткий – довгий»; розрізнення на слух звуків різного за силою звучання більшістю учнів із помірним ступенем РВ було можливим тільки з другої та більше спроб. Ці завдання вимагали певної пропедевтики, оскільки учні не з першого разу розуміли, що від них вимагає експериментатор. Завдання пропонувалось у двох варіантах: за силою звучання голосу та музичного інструменту (фортепіано). Було зафіксовано тенденцію, що ДІП МШВ краще визначають силу звучання саме музичного інструменту. Серед учнів третіх – четвертих класів виконання завдань мали більш високу результативність.

Дослідження тембрового компоненту слухової перцепції на рівні тембральної окраски (низький – середній – високий) засвідчив деякі відмінності: для учнів підготовчих – других класів більш зрозумілим було пред'явлення завдання, коли воно ґрунтувалося на асоціативних зв'язках із відповідною наочністю: низький – ведмідь, середній – лисичка (або зайчик),

високий – мишка. Тембральне визначення музичного інструменту було більш вдалим, ніж голосове.

Дослідження ритмічного компоненту слухової перцепції засвідчило його несформованість серед учнів підготовчих – перших класів із помірним ступенем розумової відсталості (жоден з учнів не мав достатнього рівня розвитку). Відтворення простих ритмів (простукування): довгий – короткий, два довгих – один короткий у змозі були виконати учні з легким ступенем із першої спроби, учні других – четвертих класів із помірним ступенем РВ відтворювали запропонований матеріал з другої – третьої спроби, помилки самостійно не виправляли, виконання завдань зводилося до плескання в долоні.

Дослідження кінестетичного й динамічного праксисів засвідчило його несформованість серед учнів із помірним ступенем РВ: жоден з учнів не виконав завдання на достатньому рівні, домінував низький і вкрай низький (початковий рівень) виконання завдань. Особливо важко учням було виконувати завдання на пальцевий та оральний праксис за тактильним зразком.

Дослідження короткочасної та оперативної пам'яті, зорово-моторної координації, вербалізації просторових уявлень, вербально-логічний тип мислення та пізнавальну діяльність були передбачувані й засвідчили домінування низького та вкрай низького рівнів виконання завдань: жоден з учнів із помірним ступенем РВ не мав достатнього рівня виконання завдань, середній рівень був зафіксований у 4,4 % учнів із цим ступенем розумової відсталості. Серед учнів із легким ступенем (за винятком завдань на дослідження пізнавальної діяльності) достатній рівень виконання був виявлений у 5,8 % дітей.

Узагальнений аналіз результатів дослідження ІКМД у ДІП МШВ подано в таблиці (табл. 3.3).

Обчислюємо експериментальне значення критерію Фішера для порівняння групи учнів із легким та помірним ступенями РВ до початку

експерименту за формулою (формула 2) [Розуменко А. О. Елементи математичної статистики: навчальний посібник. Суми: Сумський національний аграрний університет, 2017. С. 77].

Таблиця 3.3

## Узагальнені результати дослідження ІКМД у ДІП МШВ

Показники ІКМД	Ступінь РВ							
	Легкий (n=156)				Помірний (n=292)			
	Рівні розвитку				Рівні розвитку			
	Д	С	Н	П	Д	С	Н	П
	кільк	кільк	кільк	кільк	кільк	кільк	кільк	кільк
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
<i>Слухова перцепція та слухомовленнєвий гнозис</i>								
<i>Просторовий компонент слухової перцепції</i>	57/ 37%	72/ 46%	19/ 12%	8/ 5%	37/ 12,8%	62/ 21,4%	102/ 34,8%	91/ 31%
<i>Часовий компонент слухової перцепції</i>	34/ 22%	61/ 39%	34/ 22%	27/ 17%	41/ 14%	49/ 16,7%	129/ 44,3%	73/ 25%
<i>Тембровий компонент слухової перцепції</i>	62 39,5%	39 44,6	17 11%	8 4,9%	35 12,1%	72 24,8%	129 44,3%	56 18,8%
<i>Ритмічний компонент слухової перцепції</i>	28 18%	38 24,6%	58 37,2%	32 20,2%	0 0	20 6,9%	129 44,3%	143 48,8%
<i>Кінестетичний і динамічний праксис</i>								
<i>Кінестетичний пальцевий праксис</i>	19 12%	44 28%	53 34%	40 26%	0 0	24 8,1%	135 46,4%	133 45,5%
<i>Кінестетичний оральний праксис</i>	14 8,9%	19 12,6%	72 46,1%	54 32,4%	0 0	18 6,1%	137 46,8%	137 47,1%
<i>Кінетичний пальцевий праксис</i>	16 10,2%	38 24,6%	75 48,1%	27 17,1%	0 0	13 4,4%	94 32,1%	185 63,5%
<i>Кінетичний оральний праксис</i>	22 14%	39 24,8%	65 42%	30 19,2%	0 0	26 8,9%	166 56,9%	100 34,2%
<i>Короткочасна і оперативна пам'ять</i>								
<i>Короткочасна і оперативна пам'ять</i>	6 4%	14 8,9%	81 52,1%	55 35%	0 0	13 4,4%	155 53,2%	124 42,4%
<i>Зорово-моторна координація</i>								
<i>Зорово-моторна координація</i>	14 9,2%	18 11,8%	85 54,3%	39 24,7%	0 0	12 4,1%	91 31,1%	189 64,8%
<i>Вербалізація просторових уявлень</i>								
<i>Вербалізація просторових уявлень</i>	9 6%	19 12%	85 54,5%	43 27,5%	0 0	13 4,6%	98 33,7%	181 61,7%
<i>Вербально-логічний тип мислення</i>								
<i>Вербально-логічний тип мислення</i>	6 4%	23 14,7%	26 16,8%	101 64,5%	0 0	0 0	81 27,7%	211 72,3%
<i>Пізнавальна діяльність</i>								
<i>Пізнавальна діяльність</i>	0 0	29 18,9%	72 46,4%	55 34,7%	0 0	0 0	63 21,7%	229 78,3%

## Формула 3.2

$$\varphi_{\text{сп}} = 2 \cdot \arcsin \sqrt{\bar{p} - \arcsin \sqrt{\bar{q} \cdot \frac{N \cdot M}{N + M}}}$$

Критичне значення критерію  $\varphi_{\text{кр}} = 1,64$  для рівня значущості  $\alpha = 0,05$ .

Обчислюємо експериментальне значення критерію Фішера для порівняння груп учнів із легким і помірним ступенями РВ до початку експерименту. Значення параметрів відповідно рівнів  $\rho = \frac{n^2}{N} = \frac{7}{292}$ ;  $q = \frac{m^2}{M} = \frac{22}{156}$

$$\varphi_{\text{сп}} = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,02 - \arcsin \sqrt{0,14 \cdot \frac{292 \cdot 156}{292 + 156}}} \approx 0,9$$

З виконання нерівності  $\varphi_{\text{сп}} < \varphi_{\text{кр}}$  ( $0,9 < 1,64$ ) робимо висновок про те, що нульова гіпотеза справджується. Отже, до початку експерименту на заданому рівні значущості групи учнів за виділеними характеристиками є однорідними.

Узагальнені результати дослідження рівнів розвитку ІКМД подано на діаграмі (рис. 3.11).

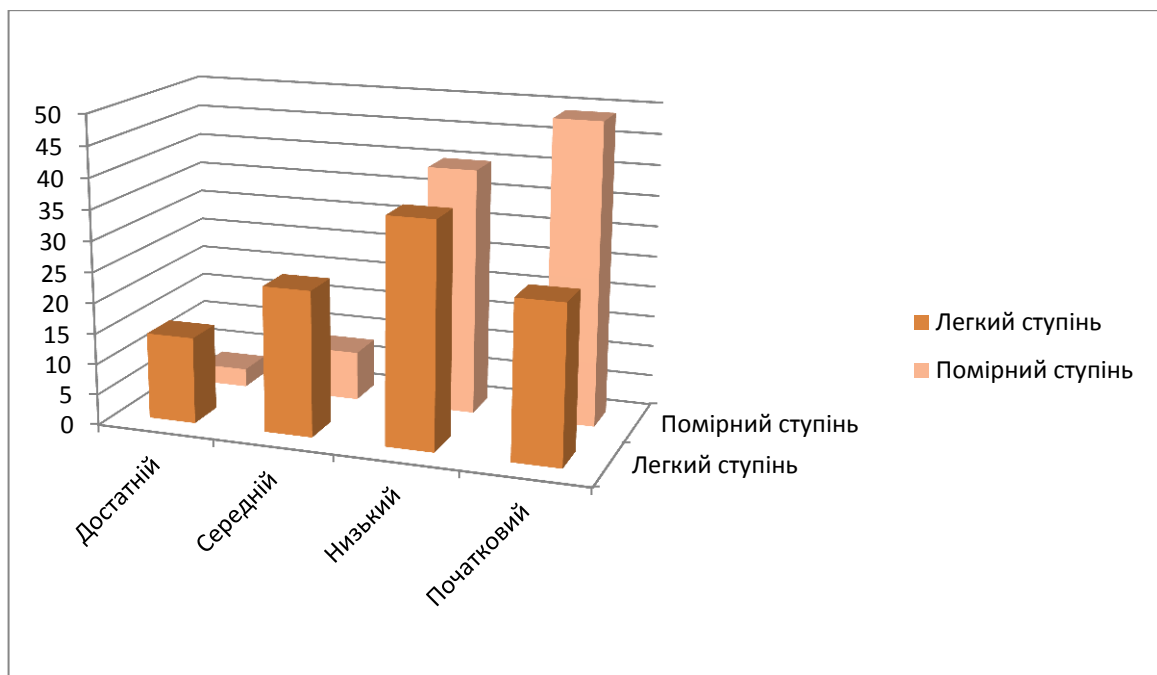


Рис. 3.11. Рівні розвитку ІКМД у ДІП МШВ (у %)

Результати свідчать про домінування низького та вкрай низького (початкового) рівнів розвитку в ДІП МШВ. При цьому зазначені показники в дітей із легким ступенем РВ вищі, ніж аналогічні в дітей із помірним ступенем: достатній рівень розвитку був виявлений у 22 (14,1 %) зі 156 учнів із легким ступенем порівняно з 9 (3 %) із 292 учнів із помірним ступенем розумової відсталості. Наявність достатнього рівня розвитку ми можемо обґрунтувати більш високим рівнем сформованості слухових перцепції та гнозису, а саме: просторового, часового, тембрового компонентів, які було виявлено в учнів третіх – четвертих класів. Як серед учнів із легким, так і помірним ступенями розумової відсталості. За результатами дослідження можемо стверджувати, що всі учні з інтелектуальними порушеннями складають групу логопедичного ризику й потребують відповідної цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи з урахуванням порушень структурних показників цього компоненту.

Беручи до уваги результати логопедичного обстеження, подані вище, обґрунтовуємо рівень розвитку *семіотичної підсистеми* ФСММ як на експресивному, так і імпресивному рівнях.

Узагальнені результати дослідження розвитку цієї підсистеми показали наявність достатнього рівня розвитку: загальної моторики та координованості рухів у 59 (38 %) учнів із легким і 14 (4,8 %) учнів із помірним ступенями розумової відсталості; розуміння мовлення – в 38 (24,3 %) та 13 (4,4 %) аналогічно. Більше, за жодним із показників, достатнього рівня розвитку серед учнів із помірним ступенем розумової відсталості виявлено не було.

Аналіз результатів розвитку *семіотичної підсистеми* ФСММ за показниками: загальна моторика, координація рухів; артикуляційна моторика та стан мімічної мускулатури; розвиток фонематичного слуху; звуковий аналіз і синтез; розуміння мовлення; стан активного словника та граматичної будови мовлення; зв'язне мовлення подано на діаграмі (рис. 3.12).

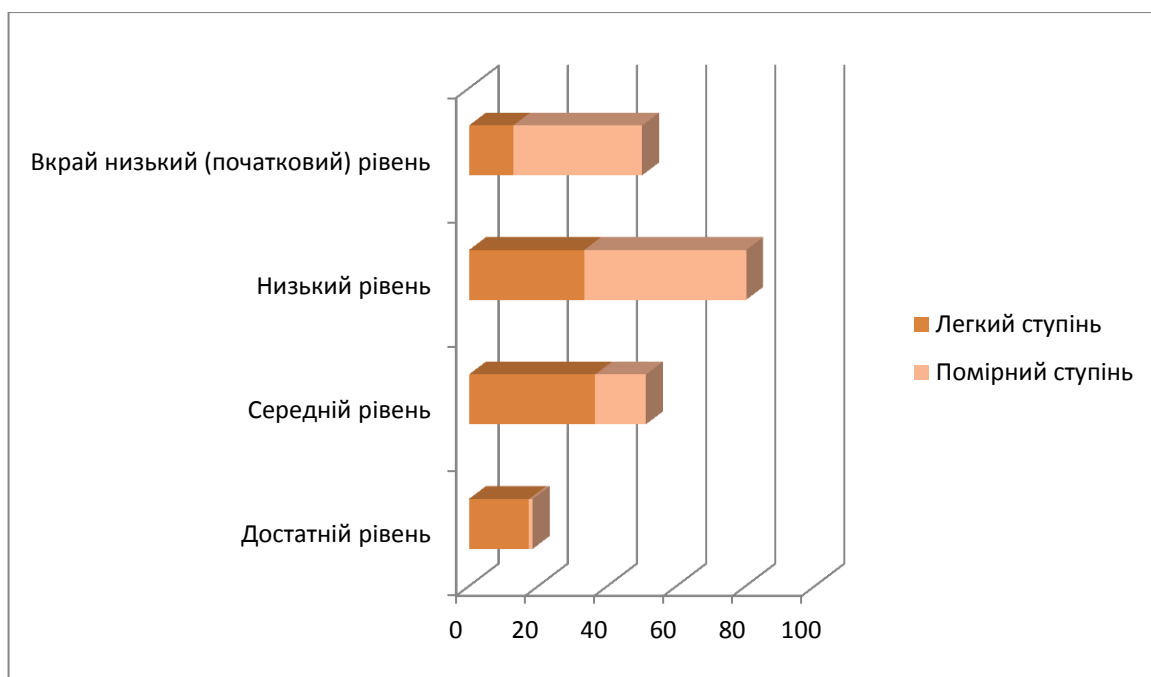


Рис. 3.12. Рівні розвитку семіотичної підсистеми ФСММ у ДПІ МШВ (у %)

За результатами дослідження можемо констатувати про домінування середнього та низького рівнів (36,5 % і 33,3 % відповідно) в учнів із легким ступенем і низького та вкрай низького (початкового) (46,9 % і 37,3 %) в учнів із помірним ступенем розумової відсталості. Функціонування лише однієї семіотичної підсистеми не забезпечує достатній рівень мовленнєвого розвитку без сформованості всіх інших підсистем.

У дослідженнях Корнєва О., 2006 показниками підсистеми програмування, інтерпретації та підсистеми регуляції мовленнєвих актів є рівень розвитку зв'язних мовленнєвих висловлювань у самостійному мовленні (діалогічному, монологічному).

Ґрунтуючись на структурі мовленнєвого процесу, представленою Л. Виготським, О.О. Леонт'єв виокремлює такі операції породження мовленнєвого висловлювання: мотив – думку (мовленнєва інтенція) – внутрішнє програмування – лексичне розгортання та граматичне конструювання – моторна реалізація – зовнішнє мовлення.

Результати дослідження підсистем програмування, інтерпретації та регуляції мовленнєвих актів ФСММ: здатність до побудови моторних програм висловлювання (на сегментарному та супрасегментарному рівнях) у ДПП молодшого шкільного віку були передбачуваними.

У ході дослідження підсистеми *програмування та інтерпретації мовленнєвих актів* пропонувалися завдання на визначення рівня розвитку зорово-просторового сприймання: за поясненням і зразком виконання завдання скласти предмет з певної кількості частин (від двох (0–1 клас) до чотирьох (3–4 клас): *будиночок* – з двох квадратів і двох трикутників, *яблуко* – з чотирьох напівовалів); визначити рівень розвитку впізнавання дитиною предметів, зображених контурно, пунктирно (*Що зображено на малюнку?* або *Покажи де намальована ...* – Машина, літак, морква, груша, ракета); визначити рівень розвитку впізнавання предметів в умовах накладання (за Поппельрейтером) (*Що зображено на цих малюнках?* – Покажи чайник, миску, виделку, молоток, ніж, праску, склянку, глечик, вазу [33, с. 150–153]); просторових уявлень про власне тіло; розвиток кінестетичного, просторового, кінетичного (динамічного) праксису.

Під час виявлення рівня розвитку зорово-просторового сприймання було отримано такі результати: серед учнів з легким ступенем розумової відсталості підготовчого – другого класів домінував середній рівень розвитку: 48 дітей (66,7 %) із 72 учнів цієї вікової категорії; серед учнів із помірним ступенем розумової відсталості було виявлено низький рівень – у 68 (41 %) учнів і дуже низький – у 56 (33,7 %) дітей із 166 учнів підготовчих – других класів із помірним ступенем розумової відсталості.

Серед учнів третіх – четвертих класів результати виконання завдань на дослідження зорово-просторового сприймання були вищими: при легкому ступені розумової відсталості достатній рівень розвитку був виявлений у 52 (61,9 %) учнів із 84; при помірному ступені розумової відсталості домінував середній рівень виконання завдань – 54 (42,8 %) учнів. Результати рівня розвитку зорово-просторового сприймання в учнів подано на діаграмі (рис. 3.13).



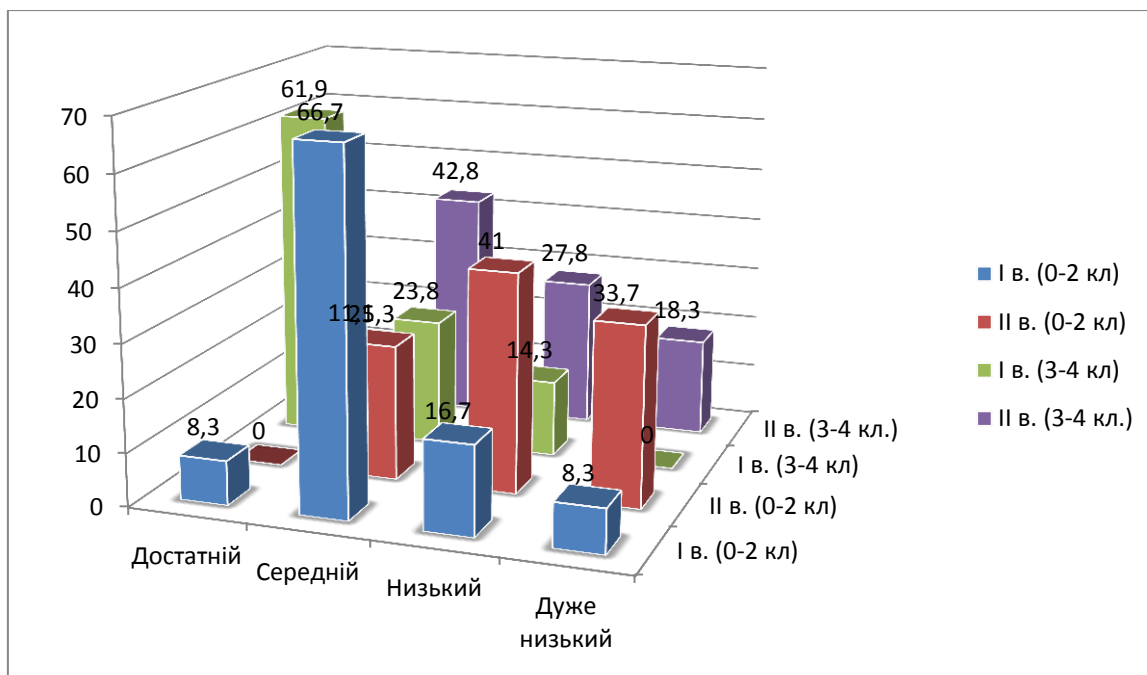


Рис. 3.13. Рівень розвитку зорово-просторового сприймання в ДПІ МШВ

Завдання на дослідження предметного гнозису шляхом впізнавання предметів, зображених на малюнку не викликали труднощів у дітей третіх четвертих класів, серед дітей підготовчих – других класів труднощі спостерігалися під час називання того чи іншого предмету. За умови, що предмет називав експериментатор, учні показували його.

У ході діагностування предметного гнозису шляхом впізнавання предметів за силуетним зображенням було виконано 68,7 % (307 дітей із 448). Завдання щодо впізнавання предметів за пунктирним зображенням не викликало труднощів у 48,7 % учнів (218 з 448). Як засвідчило дослідження, контурне зображення є складнішим для сприймання учнями з ІІ молодшого шкільного віку (особливо серед учнів підготовчого – першого класів у зв'язку з несформованістю словника), оскільки, по-перше, у дітей є певні труднощі вербалізації, по-друге, ці предмети позбавлені багатьох ознак, які допомагають у визначенні предметів: кольору, форми складових елементів.

Завдання на впізнавання зображень, накладених одне на інше, виявило значні труднощі під час його виконання. Тільки 39 % дітей (175 з 448)

виконали його на достатньому рівні. Більшість дітей сприймали тільки фрагменти зображень, намагалися вгадати предмети. Ці особливості сприймання свідчили про ураження вторинних відділів зорової кори, що призводить, до порушень операцій щодо створення зорових синтезів, але залишає збереженою структуру активної перцептивної діяльності [251].

Середній і низький рівні виконання завдання було притаманне учням підготовчого – першого класів. У 43,3 % учнів (62 з 144) під час виконання завдання відбувається звуження зорового поля, вони бачать тільки один предмет, незважаючи на його розмір, і не в змозі одночасно сприймати кілька об'єктів, що свідчить про ураження передніх відділів потиличної області на її кордоні з нижньо-тім'яною ділянкою.

Відтак, дослідження довело, що базисні форми предметного гнозису в учнів з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку переважно сформовані, але порівняння результатів виконання завдань учнями різних вікових груп засвідчило певні особливості, які пов'язані з кращим сприйманням реальних предметів, ніж їх зображенням, труднощами сприймання предметів в умовах накладання. Для зазначеної категорії дітей характерне значне відволікання та виснажливість під час виконання завдань.

Завдання на визначення орієнтування у власному тілі виявилися доступними майже всім дітям: 298 (66,5 %) дітей знали назви всіх частин тіла, правильно їх називали (або показували). Решта – 150 (33,5 % учнів) мали середній і низький рівні орієнтування у схемі власного тіла: у цих дітей виникали труднощі у процесі називання тієї чи іншої частини тіла й пояснювалися несформованістю словника.

Більш значні труднощі виникали в дітей під час знаходження правої та лівої сторін тіла, розуміння таких просторових понять, як «вище – нижче, спереду – ззаду». Достатній рівень розвитку було виявлено в учнів третіх – четвертих класів із легким ступенем розумової відсталості, в усіх інших учнів спостерігалися сталі труднощі диференціації понять «ліво-право»,

навіть у старших за віком дітей. Результати виявлення рівнів розвитку уявлень про власне тіло подано в діаграмі (рис. 3.14).

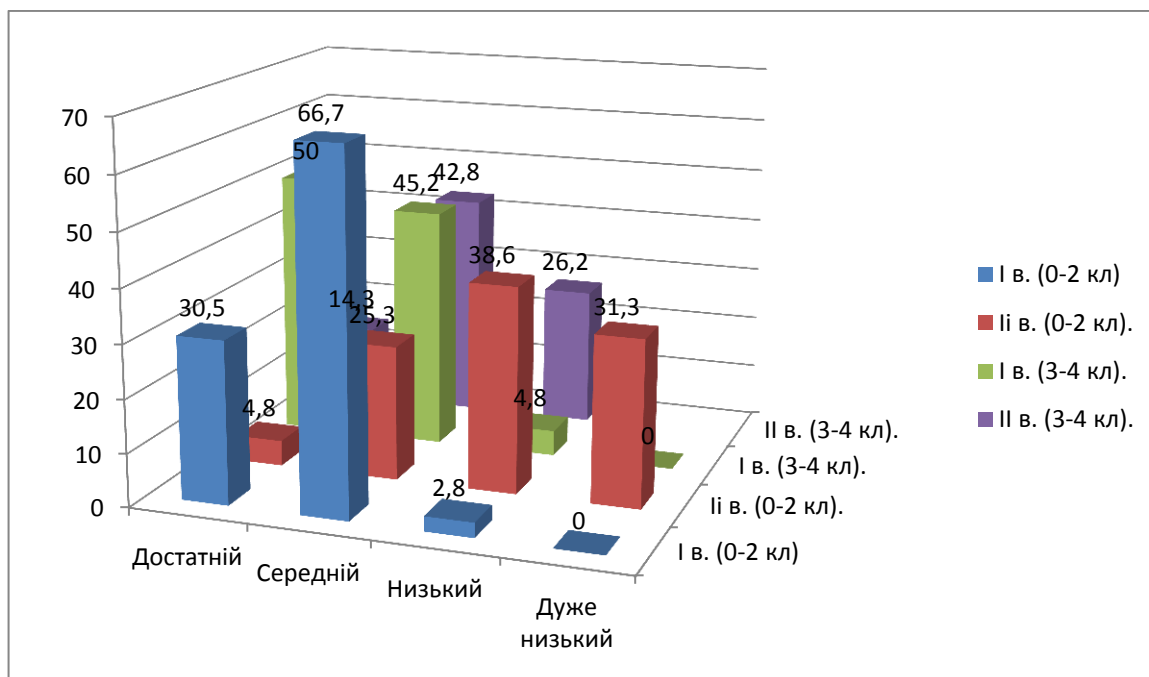


Рис. 3.14. Результати виявлення рівнів розвитку уявлень про власне тіло ДІП МШВ (у %)

Виявлення рівня розвитку просторового, кінестетичного, динамічного гнозису та праксису в ДІП МШВ відповідно до попередньо отриманих результатів були передбачуваними.

Формування різних видів праксису, стабілізація півкульної спеціалізації в рухах, складання складної, ієрархічно організованої функціональної системи півкульної взаємодії в ДІП проходить ті самі етапи, що і при типовому розвитку, але в більш нерівномірному й повільному темпі: спостерігається їх недорозвиток через спотворене формування мозкових структур під впливом патології розвитку. Як наслідок, грубо порушується формування парної роботи півкуль. Це зумовлює поширеність низького та дуже низького рівнів на цьому етапі дослідження: 394 (87,9 %) учнів.

Визначення рівня розвитку *регуляційної підсистеми* ФСММ в учнів з інтелектуальними порушеннями також були передбачуваними. Результати попередніх досліджень засвідчили, що основними проявами порушення

зв'язного мовлення в ДПП молодшого шкільного віку є затримка формування всіх складових мовленнєвої діяльності. У зв'язку з цим, мовлення цих дітей характеризується якісними особливостями.

Під час складання розповіді з опорою на наочність після попереднього опрацювання змісту в процесі діалогу з опорою на сюжетні малюнки («Пригоди в лісі») у жодного з учнів підготовчого – другого класів розповідь не відповідала зображеній ситуації: порушена послідовність у викладі подій у 51 (11,4 %) учнів; пропущені смислові ланцюги (*«Діти пішли на прогулянку. Потім пішли в ліс. Принесли гриби. Поклали гриби в кошик. Потім побачили гриби»*) – у 129 (28,8 %) учнів молодшого шкільного віку; лише перерахували хто зображений на малюнках без визначення причинно-наслідкових зв'язків «Гриби. Діти. Ліс» – 156 (34,8 %) учнів (переважно з помірним ступенем розумової відсталості, підготовчого – першого класів); 112 (25 %) учнів не змогли скласти розповідь, обмежуючись лише непоширеними відповідями на поставлені експериментатором запитання: Хто зображений на малюнку? Куди пішли діти? Що побачили діти в лісі? Хто збирав гриби в кошик? Багато грибів назбирали діти?

Результати складання розповіді з опорою на наочність після попереднього відпрацювання змісту під час діалогу подано на діаграмі (рис. 3.15).

Під час обстеження складання розповіді з опорою на сюжетний малюнок («На галявині») серед учнів з інтелектуальними порушеннями виявлено такі результати: середній рівень складання розповіді виявлено в 134 (29,9 %) дітей, які описують те, що зображено на малюнку, але порушують послідовність подій, перескакують з одного епізоду на інший (*«Квітку зірвала дівчинка. Діти прийшли галявину. Грає хлопчик з дівчинкою. Квітнуть квіти. Літо»*); 149 (33,3 %) дітей лише описали окремі фрагменти ситуації без визначення відносин між персонажами: *«Галявина. Діти. Квіти. Діти грають»*, *«Прийшли хлопчики. Прийшли дівчатка. Дівчинка хоче зірвати квітку. Хлопчики граються»*; 165 (36,8 %) учнів розповідь самотійно не склали, відповіли на запитання за малюнком.



Рис. 3.15. Результати складання розповіді з опорою на наочність після попереднього відпрацювання змісту під час діалогу

У результаті складання внутрішньої програми та розповіді за серією сюжетних малюнків без попереднього відпрацювання було отримано такі результати: жоден учень із першої спроби не розклав малюнки в потрібній послідовності відповідно до змісту розгортання подій і, відповідно, не склав розповідь за розкладеними малюнками; 134 (29,9 %) учня допустили помилки під час розкладання малюнків і визначення послідовності подій; 196 (43,7 %) дітей розклали малюнки за підказкою та допомогою експериментатора й відтворили лише окремі епізоди без визначення послідовності, перескакуючи з одного малюнка на інший «Зайчик. Пішов дощ. Гриб. Горобчик. Мишка. Гриб великий»; 118 (26,4 %) учнів відмовилися виконувати завдання. Результати складання розповіді з опорою на сюжетний малюнок та складання внутрішньої програми та розповіді за серією малюнків без попереднього відпрацювання подано на діаграмі (рис. 3.16).

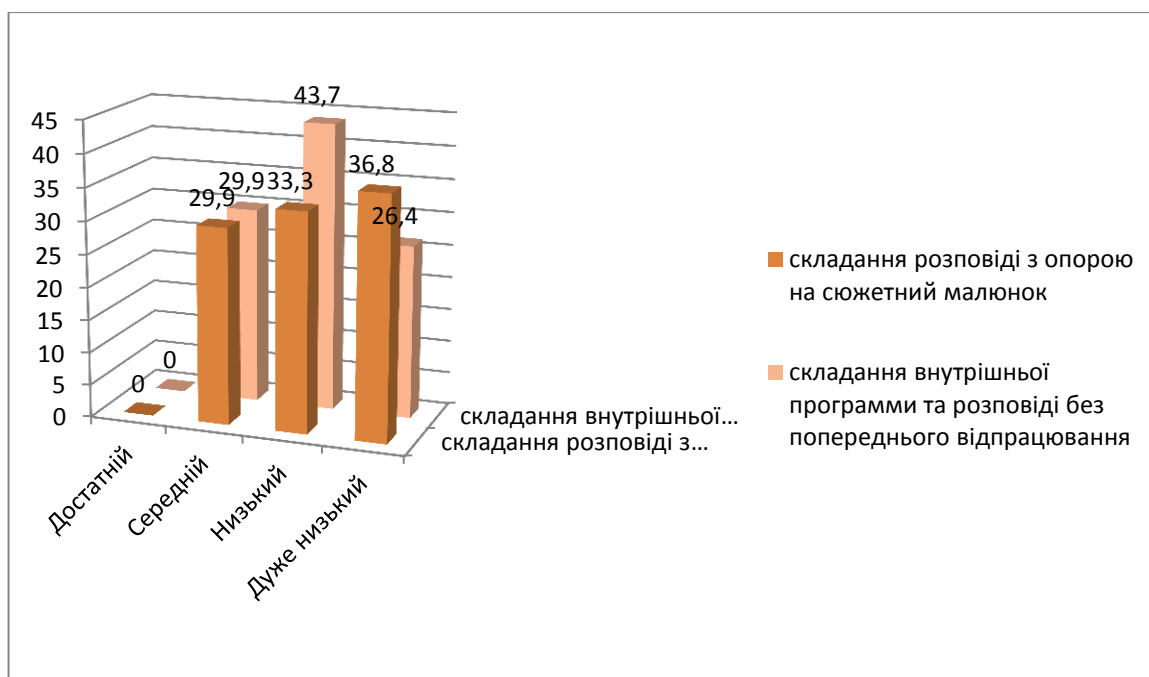


Рис. 3.16. Результати складання розповіді з опорою на сюжетний малюнок та складання внутрішньої програми та розповіді за серією малюнків без попереднього відпрацювання

За результатами самостійного складання розповіді ми отримали такі показники: у 57 (12,8 %) учнів розповідь відповідала назві найулюбленішого мультфільму, але порушувалася послідовність викладу та зв'язків між реченнями; 66 (14,7 %) учнів назвали мультфільм і перерахували персонажів, які в них є «Панда. Кунг-фу. Майстер. Змій. Бойові мистецтва»; 325 (72,5 %) учнів назвали тільки назву або головних героїв.

Усі виявлені порушення зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями виявляються в несформованості внутрішнього програмування та граматичного структурування.

Несформованість рівня інтерпретації та програмування мовленнєвого висловлювання виявляється в труднощах планування розгорнутого висловлювання: діти постійно зісковзують із заданої теми на іншу, більш легку та знайому. Недостатність операції більш низького рівня – граматичного структурування – виявляється у великій кількості граматичних помилок під час оформлення висловлювання.

Агреговані результати актуального стану розвитку підсистем ФСММ у молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості засвідчили її несформованість на всіх рівнях, за всіма показниками. Більш високі показники мали учні з легким ступенем порівняно з аналогічними в учнів із помірним ступенем розумової відсталості.

Порівняльні результати дослідження інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності та підсистем ФСММ в обраній категорії дітей подано на діаграмах (рис. 3.17, 3.18).

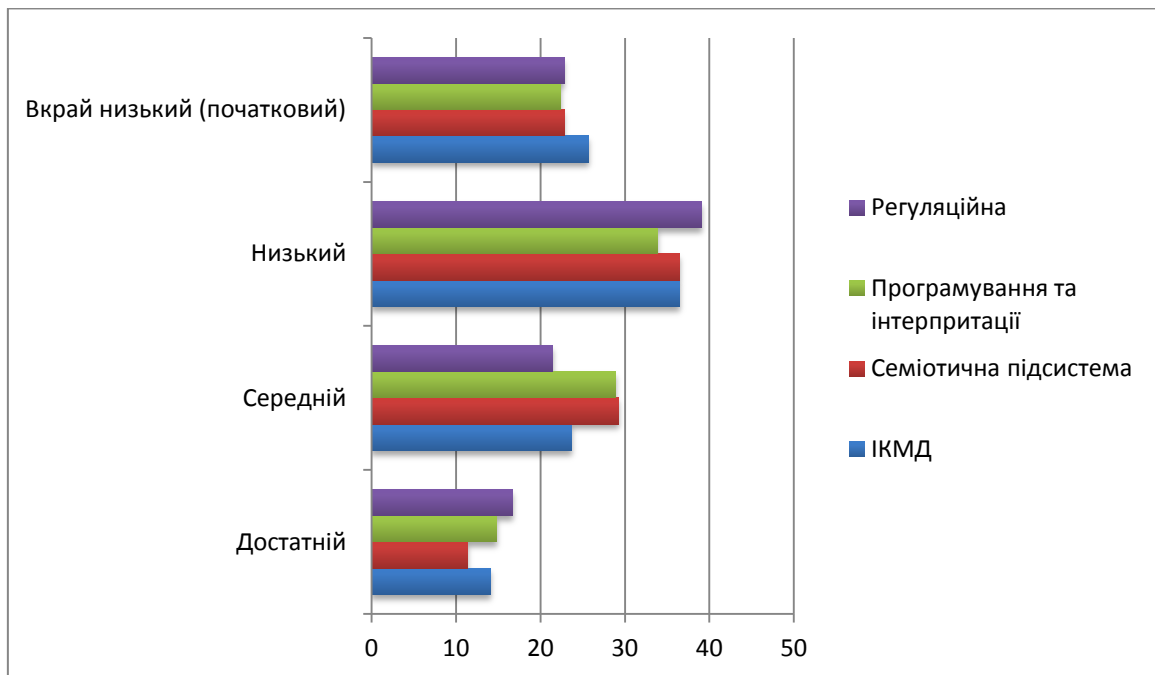


Рис. 3.17. Результати розвитку ФСММ у молодших школярів із легким ступенем розумової відсталості

Під час проведеного ґрунтовного медико-лого-психолінгво-педагогічного вивчення актуального стану розвитку мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості було виявлено її несформованість на всіх рівнях, формах, за всіма показниками. У ході дослідження було оновлено відомості щодо особливостей мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку. Результати узагальнено й подано у висновках до розділу.

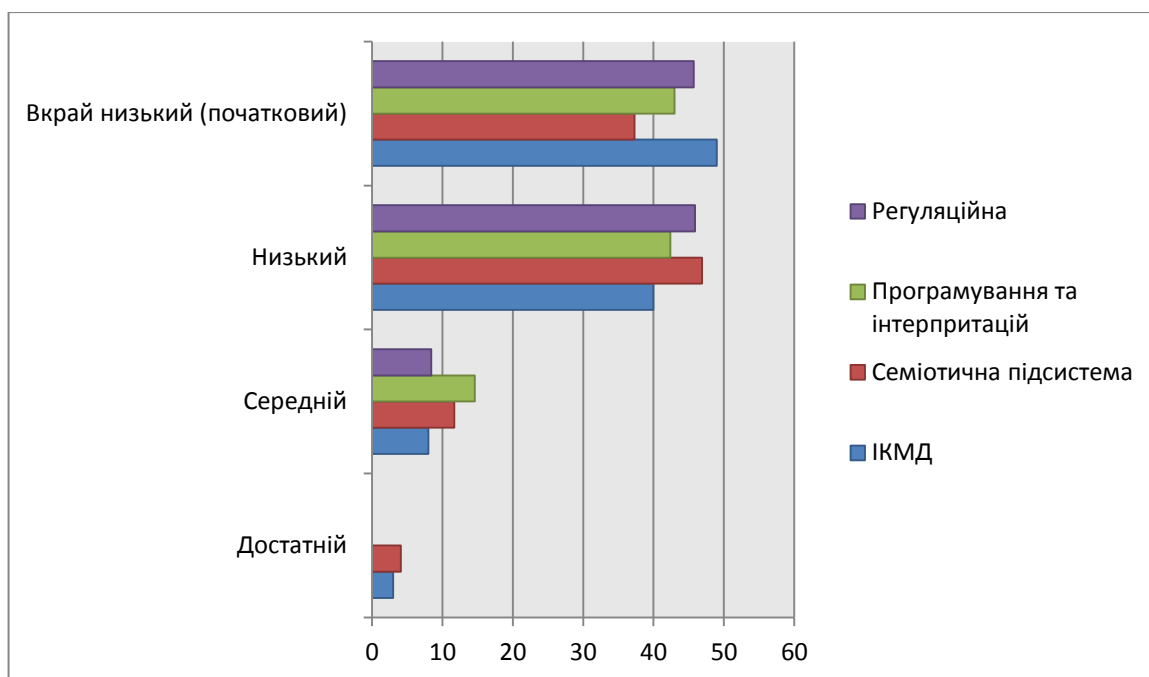


Рис. 3.18. Результати розвитку ФСММ у молодших школярів із помірним ступенем розумової відсталості

### Висновки до розділу 3

У ході вивчення актуального стану й виявлення особливостей мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості було обґрунтовано якісні та кількісні критерії рівнів розвитку мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей.

Подані в дослідженні критерії ми використовували для якісного та кількісного оцінювання одержаних результатів на експериментальному етапі дослідження. Було запропоновано чотири рівні розвитку, яким, за системою оцінювання, відповідала певна кількість балів: *достатній* (від 3-х до 4-х балів), *середній* (від 2-х до 3-х балів), *низький* (від 1 до 2-х балів) та *вкрай низький* (початковий) (від 0 до 1 балу).

Відповідно до існуючої системи оцінювання, логічно було б визначити високий рівень (від 4-х до 5 балів), але оскільки розумова відсталість різного ступеня тяжкості накладає специфічний відбиток на мовленнєву діяльність,



високого рівня розвитку ми не передбачали, навіть у середині обраної категорії дітей.

У ході дослідження ми визначили якісні характеристики, які включали характеристику рівнів розвитку складових мовленнєвої діяльності, інтелектуального компоненту, підсистем ФСММ. Залежно від способу й результатів виконання завдань на оцінювання впливали правильність і самостійність виконання.

На діагностично-диференційованому етапі, за результатами медико-лого-психолінгво-педагогічного вивчення актуального стану мовленнєвої діяльності обраної категорії було розширено й уточнено відомості щодо її особливостей.

Вивчення відповідної медичної та психолого-педагогічної документації, ґрунтовний аналіз анамнестичних даних надав такі відомості. 17,5 % із загальної кількості дітей (448) були першими в сім'ї та народилися від першої вагітності матері; у 45,7 % діти народилися від другої – третьої вагітності; 36,8 % – від 4 і більше, при цьому в більшості випадків це були перші діти в сім'ї.

Серед чинників ризику виникнення порушень були виділені такі: загроза переривання вагітності матерів, пов'язана з токсикозом, була притаманна всім дітям цієї категорії: у більшості випадків токсикози супроводжували весь період вагітності з різною інтенсивністю (найбільш загрозливі – в перший триместр); ускладнення пологів, що пов'язано з кесаревим розтином, були наявні у 42,2 % випадках; захворювання матерів у перший триместр вагітності (як вірусні так і інфекційні), які супроводжувалися високим підвищенням температури тіла – 28,5 % випадків; первородний вік матері, який перевищував поріг сорока років – 18,9 %; чинники ризику, пов'язані із супутніми ускладненнями пологів: інтоксикації (переважно – медичні) – 21,3 %, гіпоксія плода – 15,6 %, пологові травми 29,8 %, асфіксії плоду – 48,9 %, обвивання пуповини – 15,8 % та інші ускладнення, серед яких хронічний токсоплазмоз під час

вагітності, захворювання матері на гепатит В, жовтуха новонародженого, великий плід, спроби переривання вагітності – 8 %.

Кількість балів за шкалою Апгар у 89,5 % дітей становила від 4 до 6 балів.

Оперуючи результатами вивчення історій хвороб, клінічних висновків, додаткових медичних (неврологічних) обстежень, анамнестичних даних ДІП, ми виявили низку системних порушень раннього розвитку: у всіх дітей має місце в більшому чи меншому ступені виражена затримка психомоторного розвитку, передусім – затримка в розвитку рухових функцій (78,9 % дітей, відповідно до записів у медичних картах, розпочали ходити у віці від 1 року 10 місяців до 2-х з половиною років). Діти починали тримати головку у віці після п'яти місяців, сидіти – після року, як правило ці діти самостійно не оволодівали рухами перевернення зі спинки на живіт і навпаки; формування хапальних рухів виникали після року – півтора.

У період від народження до одного року патологічна домовленнєва симптоматика у психомоторному розвитку дитини, як правило, виявлялась у затримці появи етапів раннього мовленнєвого онтогенезу: гукання, гуління, лепетання. Терміни затримки визначалися від шести місяців до півтора року. У деяких дітей із помірним ступенем розумової відсталості лепетне мовлення виникало у віці після двох років.

Велика затримка спостерігалась і в термінах формування розуміння мовлення: після року ДІП починали розуміти слова, що вживалися дорослими кожен день (словник побутового рівня). Прості слова, склади з'являлись у більшості дітей, після двох з половиною – трьох років. У 39,8 % випадків виявлено появу перших простих слів у чотири роки.

Було виявлено такі супутні порушення розвитку при легкому ступені розумової відсталості: неускладнена форма – 86 (55 %); аутистичні порушення (F 84) – 16 (10 %); розлади експресивного мовлення (F 80.1) – 14 (9 %); епілепсія (генералізована) – 14 (9 %); ДЦП – 10 (6,4 %); невроз нав'язливих рухів – 10 (6,4 %); хвороба Дауна – 6 (4,2 %).

Окрім неврологічної симптоматики учням притаманні порушення зору: у 70 осіб (44,9 %) від загальної кількості дітей виявлено: гіперметропію – 24 (34,3 %), астигматизм – 18 (25,7 %), косоокість – 16 (22,9 %), міопію – 10 (14,3 %), амбліопію – 2 (2,8 %).

При помірному ступені розумової відсталості (F 71.0): неускладнена форма – 178 (61 %), хвороба Дауна – 65 (22,2 %), невроз нав'язливих рухів – 33 (11,3 %), порушення спектру аутизму (F 84) – 16 (5,5 %). Розлади експресивного мовлення (F 80.1) виявлено в 197 (67,5 %) від загальної кількості дітей цієї групи. Поширеність порушень зорового аналізатору також є достатньою: було виявлено 123 учня з порушенням зору (42 %) від загальної кількості осіб.

У результаті комплексного аналізу особливостей мовленнєвої діяльності в обраній категорії дітей виявлено характерні ознаки його порушень як на експресивному, так і імпресивному рівнях, як в усному, так і писемному мовленні.

Результати дають підстави стверджувати, що структура мовленнєвих розладів при інтелектуальних порушеннях ускладнюється моторною інертністю мимічної мускулатури обличчя, недостатністю м'язів артикуляційного апарату: артикуляційним рухам 229 дітей (51,2 %) притаманна пасивність, неповний обсяг виконання (зниження амплітуди, об'єму, нечіткість, аритмічність), моторна напруженість, застрягання на одному русі, змазаність, короткочасність утримування певної пози, швидка втомлюваність м'язів тощо.

Загальна картина проявів порушень мовлення доповнюється стійкими порушеннями вербальної регуляції рухів, що виявляється в труднощах під час виконання завдань за вербальною інструкцією, наявністю суттєвих порушень дрібної моторики, статичної, динамічної та реципрокної координації рухів, що пов'язано з порушеннями тонкого механізму регуляції рухової активності.

Вивчення артикуляційної моторики обраної категорії дітей виявило, що достатній рівень розвитку артикуляційних рухів був притаманний лише 9,4 % дітей (42 з 448), середній – 147 (32,8 %) ДПП МШВ. Усі інші мали низький і вкрай низький (початковий) рівень розвитку, що, у свою чергу, обумовлює поширеність порушень звуковимовної сторони мовлення.

У 354 (79 %) ДПП МШВ виявлені специфічні розлади мовленнєвого дихання: недостатній об'єм як вдихуваного, так і видихуваного повітря, порушення його спрямування (ротний вдих, носовий видих), поверхневість (поширеність ключичного (поверхневого) типу дихання), неузгодженість фаз вдиху й видиху зі змістовною наповнюваністю мовленнєвого висловлювання.

Стійкість і поширеність порушень звуковимовної сторони мовлення: у 392 (87,5 %) ДПП виявлені порушення звуковимови за типом поліморфної дислалії (з переважанням акустико-фонематичної форми).

Основні прояви порушень звуковимови в дітей: порушення однієї групи звуків виявлено в 9,8 % дітей; двох груп звуків були наявні в 47,4 % дітей; трьох груп звуків – у 33,3%; більше ніж трьох груп – у 9,5 % дітей. Найбільше в обраної категорії дітей страждає вимова всієї групи свистячих звуків (37,3 %), наступним за поширеністю є порушення вимови свистячих і шиплячих (29,8 %); порушення вимови свистячих, шиплячих звуків і звуків [р, р'] та/або [л, л'] – притаманна 21,9 %.

За результатами логопедичного вивчення мовленнєвої діяльності ДПП МШВ було виявлено 87,5 % дітей із різними проявами порушень. Навіть за відсутності порушень звуковимовної сторони мовлення молодшим школярам з інтелектуальними порушеннями притаманні труднощі фонематичної уваги, фонематичного сприймання, фонематичної уяви, фонематичного контролю. Результати виявлення особливостей розвитку фонематичних процесів дають підстави стверджувати, що дітям притаманні вторинні парціальні порушення фонематичного сприймання, зумовлені порушенням процесу фонематичного аналізу й синтезу, в основу яких покладені психічні процеси, відповідно рівень їх розвитку не відповідає показникам норми.

Результати вивчення лексико-граматичної сторони мовлення були такими. Серед учнів із легким ступенем розумової відсталості з достатнім рівнем розвитку словника (як активного, так і пасивного) виявлено 22 (14,1 %), в учнів із помірним ступенем розумової відсталості цього рівня виявлено не було. Словниковий запас цих дітей відрізнявся відносною поширеністю, за межами побутового вжитку. Був представлений різними частинами мови, включаючи, окрім іменників і дієслів, прикметники, числівники, займенники тощо.

У всіх інших учнів, задіяних в експериментально-дослідній роботі було зафіксовано домінування середнього рівня розвитку – 39,2 % (61 із 156) в учнів із легким, та вкрай низького (початкового) рівня розвитку – 37 % (108 із 292) в учнів із помірним ступенем розумової відсталості.

Вивчення граматичної будови мовлення засвідчило більш низькі показники: достатній рівень розвитку був виявлений лише в 13 (8,4 %) учнів із легким ступенем розумової відсталості. Показники середнього та вкрай низького (початкового) рівнів були майже однаковими – 37 (24,1 %) та 46 (29,2 %) відповідно зі 156 учнів цієї категорії. В учнів із помірним ступенем результати були ще гіршими: середній рівень розвитку був характерний 33 (11,4 %), низький – 124 (42,3 %), вкрай низький – 135 (46,3 %) з 292 учнів. Достатнього рівня розвитку в цієї категорії дітей виявлено не було.

Результати обстеження зв'язного мовлення були передбачуваними. Серед учнів із легким ступенем достатній рівень був виявлений у 14 (8,9 %), показники низького рівня дорівнювалися 77 (49,1 %). В учнів із помірним ступенем домінуючим рівнем розвитку був вкрай низький (початковий) – 204 (69,7 %) із 292 дітей.

Під час дослідження специфічних розладів письма серед учнів другого – четвертого класів СЗЗСО загальною кількістю 304 особи, було виявлено 232 учня з порушеннями письма (дисграфіями), що на 12 учнів більше, ніж із дислексіями та, відповідно, склало 76,3 % від загальної

кількості дітей обраної вікової категорії. Найбільш поширеними серед обраної категорії дітей були змішані форми дислексій – у 89 (40,4 %) учнів: як фонематично-оптичні, так і фонематично-семантичні.

У ході дослідження ми оперували класифікацією дисграфій Р. Лалаєвої, відповідно до якої нами були отримані такі результати: найбільш поширеними були змішані форми дисграфій (артикуляторно-акустична й аграматична, порушення мовного аналізу та синтезу й акустична, порушення мовного аналізу й синтезу та граматична) – у 85 (36,8 %) учнів; у 49 (21,2 %) учнів виявлено дисграфію в результаті порушень мовного аналізу й синтезу; в 42 (18,2 %) учнів – акустичну та артикуляторно-акустичну дисграфії; аграматична дисграфія була наявна в 32 (19 %) учнів других – четвертих класів і оптична – у 23 (9,8 %) дітей.

За клініко-педагогічною логопедичною класифікацією серед обраної категорії дітей були поширеними такі порушення мовлення: дизартрії різного ступеня тяжкості (переважно – стерті форми, псевдобульбарна) – в 198 (44,2 %), алалії (з переважанням моторної форми над сенсорною) – 96 (21,4 %), післяопераційні ринолалії – 15 (3,3 %). Заїкання (як невротичної, так і неврозоподібної форм) різного ступеню тяжкості спостерігалось в 150 (33,4 %) дітей.

У ході проведеного дослідження було з'ясовано, що механізми виникнення порушень мовлення в ДПП визначаються не тільки наявністю загального, дифузного недорозвитку мозку, що обумовлює системний недорозвиток мовлення, але й локальною патологією зон, які мають безпосереднє відношення до мовлення, що ще більше ускладнює прояви порушень мовлення.

Відповідно до психолого-педагогічної класифікації, наших обґрунтувань (розділ 2), виявлених рівнів мовленнєвого розвитку нами було визначено такі порушення мовлення в молодших школярів із легким ступенем розумової відсталості (загальна кількість – 156 учнів): ФНМ, ФФНМ – 23 (14,5 %), СНМ нерізко виражений – 3 (2,2 %), СНМ легкого

ступеню – 58 (37,2 %), СНМ середнього ступеню – 52 (33,3 %), СНМ тяжкого ступеню – 20 (12,8 %). У дітей із СНМ нерізко вираженого ступеню порівняно з дітьми з ФФНМ спостерігались, окрім несформованості фонетико-фонематичної сторони мовлення, стійкі розлади порушень писемного мовлення, на тлі достатнього рівня розвитку інших показників мовленнєвої діяльності.

У молодших школярів із помірним ступенем розумової відсталості (загальна кількість – 292 учня) ФНМ, ФФНМ виявлено не було. СНМ нерізко виражений – 3 (1 %), СНМ легкого ступеню 42 (14,3 %), СНМ середнього ступеню – 136 (46,4 %), СНМ тяжкого ступеню – 111 (38,3 %).

Другим стратегічним напрямом діагностико-диференційованного етапу дослідження був психолінгво-педагогічний, відповідно до якого передбачалося вивчення основних психічних процесів, зокрема інтелектуальних операцій, які є підґрунтям для розвитку мовлення дитини й забезпечують певний його рівень.

Саме показники ІКМД є підґрунтям і віддзеркалюють обумовленість рівнів розвитку підсистем ФСММ: слухова перцепція та слухомовленнєвий гнозис покладені в основу формування семіотичної мовної підсистеми в межах ФСММ і є вищим знаковим рівнем комплексу комунікативно-мовленнєвих навичок (за Я. Бернштейном). Кінестетичний і динамічний праксис є підґрунтям для оволодіння дитиною графо-моторними навичками, покладеними в основу писемного мовлення. Ураховуючи лінійний принцип організації мовлення, короткочасна та оперативна пам'ять забезпечує послідовність мовлення: процес осмислення, процес утримання в пам'яті, механізм попереджувального синтезу або ймовірнісного прогнозування, механізм вибору й організації слів (за М. Жинкіним).

Одним зі складових компонентів розвитку мовлення, базисом для його повноцінного формування є розвиток зорово-моторної координації, несформованість якої негативно відбивається на оволодінні писемним мовленням, навчальному процесі та психіці дитини.

За результатами проведеного дослідження було виявлено домінування середнього та низького рівнів розвитку ІКМД, підсистем ФСММ у молодших школярів із легким ступенем розумової відсталості й низького та вкрай низького (початкового) рівнів у молодших школярів із помірним ступенем. Це було очікуваним, ураховуючи структуру порушення, зумовлену впливами загального психічного недорозвитку.

Грунтуючись на психологічних, нейропсихологічних, логопсихологічних дослідженнях зарубіжної та вітчизняної логопедичної науки, спираючись на дослідження О. Корнєва щодо системного аналізу психічного розвитку дітей із недорозвитком мовлення, С. Коноплястої щодо психолого-педагогічних основ комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей із ВНГП, ураховуючи глибину та структуру виявлених порушень мовленнєвої діяльності в обраній категорії дітей нами було визначено такі варіанти мовленнєвого дизонтогенезу при розумовій відсталості: *умовно-типовий*, який відповідав достатньому рівню розвитку показників мовленнєвої діяльності, у межах обраної категорії дітей та дизонтогенетичний: *ушкоджений* (середній і низький рівні) і *тотально-ушкоджений* (вкрай низький рівень).

Відповідно до визначених варіантів можемо схарактеризувати особливості розвитку мовленнєвої діяльності в середині обраної категорії дітей:

- умовно-типовий варіант розвитку мовлення характеризується відсутністю порушень мовленнєвої діяльності в цілому, достатнім рівнем розвитку показників ІКМД, усіх підсистем ФСММ у межах інтелектуальних можливостей дітей. Виявлений у 63 (14 %) дітей.

Дизонтогенетичний розвиток мовлення в ДІП представлений:

- ушкоджений варіант відповідає показниками середнього та низького рівнів розвитку. Це діти переважно з СНМ різного ступеню тяжкості (за винятком тяжкого ступеню). Був виявлений у 309 (69 %) ДІП;



- тотально-ушкоджений варіант відповідає вкрай низькому (початковому) рівню розвитку мовлення. Це діти із СНМ тяжкого ступеню, виявлений у 76 учнів (17 %) початкових класів.

Результати комплексного медико-лого-психолінгво-педагогічного вивчення мовленнєвої діяльності ДІП МШВ з урахуванням результатів дослідження ІКМД, підсистем ФСММ дали можливість узагальнити й оновити відомості щодо особливостей розвитку мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей.

Розв'язання проблеми підвищення рівня мовленнєвої діяльності ДІП МШВ вбачалося можливим за умови створення комплексної цілісної диференційованої системи, яка б урахувала оновлення змісту корекційно-розвивальної роботи, забезпечувала програмно-методичне наповнення, визначала механізми співпраці педагогів, батьків і самої дитини.

Проведений аналіз здійснення корекційно-розвивальної роботи (логокорекції) щодо діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності в обраної категорії дітей показав недостатність цього напрямку роботи в СЗЗСО.

Виявивши особливості актуального стану мовленнєвої діяльності, встановивши її взаємозв'язки та взаємозалежності з інтелектуальним компонентом, підсистемами ФСММ визначається необхідність осучаснення змісту освіти, яке ми вбачаємо в розробці й апробації комплексної диференційованої системи формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості, яка, на нашу думку, стане підґрунтям для їх успішної подальшої навчальної діяльності, інтеграції в самостійне життя.

**Зміст третього розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора:**

51. Oksana Boryak (2015). Interpreted analysis of the speech activity research results in mentally retarded children. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. Volume 2, No. 4, pp. 9–13.

52. Боряк, О. (2016). Аналіз результатів логопедичного обстеження мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *International Scientific and Practical Conference "WORLD SCIENCE"*, 2 (6), Vol. 5, pp. 40–44.

53. Oksana Boryak (2016). Theoretical basses of speech activity of mentally. *European journal of Special Education Research*, Volume 1, issue 2, pp. 67–79.

## РОЗДІЛ 4

### КОМПЛЕКСНА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ТА КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В МЕЖАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

#### **4.1. Організаційно-педагогічні засади формування мовленнєвої діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку**

Із середини XIX ст., коли в більшості європейських країн стала впроваджуватися загальна початкова освіта, проблема визначення розумової відсталості, що запобігала засвоєнню навчальних знань, зосередила увагу не тільки лікарів, але й педагогів, а потім психологів. До цього часу відноситься поява допоміжних класів і шкіл, куди спрямовувалися діти без ознак психічних хвороб, але які не засвоювали загальноосвітню програму [439].

Проблема диференційованого навчання дітей із розумовою відсталістю різного ступеню тяжкості (переважно – легкого і помірного) цікавила вчених і практиків із початку XIX ст. У дослідженнях М. Супруна зазначається, що перші спроби поділу учнів на різні групи за рівнем їхніх пізнавальних можливостей належали вченим із Німеччини. А саме «педагог початкової школи Й. Вайзе рекомендував виділяти із загальної маси учнів тих, хто із різних причин не може засвоїти навчальний матеріал» [438, с. 5]. Як зазначає науковець, на думку А. Капустіна, це і була перша спроба реалізації диференційованого навчання на практиці [438, с. 5].

Здобутками української дефектології, а саме завдяки науковому колективу під керівництвом І. Єременка, на межі 70-х років розпочалися пошуки більш ефективних методів поділу учнів за їх інтелектуальними можливостями. У наукових розвідках Д. Супрун, М. Супрун наголошується,

що «згідно з результатами цих довготривалих експериментальних досліджень у кожній школі відповідно до ступеня розвитку пізнавального потенціалу учні були розподілені за класами «А» і «Б» (І та ІІ відділення). Основними критеріями розподілу стали рухливість нервових процесів, розумова працездатність, готовність до навчання, продуктивність, схильність до окремих видів навчальної діяльності. Означені критерії були покладені в основу такої типології» [438, с. 6].

Найбільш значимим є внесок І. Єременка в психокорекційну дидактику, зокрема в розвиток теорії уроку як основної форми організації навчальної діяльності розумово відсталих учнів.

Сучасна система спеціальної освіти має ґрунтовний арсенал науково-теоретичних, практичних напрацювань щодо освіти дітей з інтелектуальними порушеннями. Завдяки науковим школам В. Бондаря, В. Синьова, І. Колесника та їх учням-послідовникам: В. Гаврилову, А. Гладушу, І. Дмитрієвій, В. Липі, С. Мироновій, Л. Одинченко, М. Супруну, Д. Шульженко та ін. всебічно досліджується проблема корекційної спрямованості процесу навчання розумово відсталих дітей різного ступеню тяжкості.

Необхідно констатувати той факт, що робота з розвитку мовлення ДІП є необхідним та органічним ланцюгом у системі загального корекційно-розвивального впливу. Відповідно, у педагогічній теорії та практиці виникає проблема дослідження особливостей, можливостей удосконалення процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності ДІП із легким і помірним ступенями, визначення педагогічних умов здійснення корекційно-розвивального навчання під час спеціальних занять.

У межах нашого дослідження, з метою виявлення та обґрунтування оптимальних організаційно-педагогічних умов, необхідно, насамперед, визначити вихідні поняття.

Умова – існуючий компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), із наявності якого з необхідністю випливає існування даного явища. Увесь цей комплекс, у цілому, називають достатніми умовами

явища. Якщо з усіх можливих наборів умов відібрати загальні, отримаємо необхідні умови, тобто ті, що наявні кожного разу, коли має місце дане явище. Повний набір необхідних умов, з якого неможливо виключити жодного компонента, не порушивши обумовленості, називають необхідним і достатнім [475, с. 707].

У педагогіці існують різні підходи до визначення поняття «педагогічні умови», що розглядають їх як: характеристику педагогічного середовища; обставини, необхідні для перебігу педагогічного процесу; фактори, шляхи, напрями педагогічного процесу; уявні результати педагогічного процесу; форми, методи, педагогічні прийоми тощо (І. Аксаріна, А. Багдуєва, Р. Левіна, А. Найн, Н. Пархоменко, Н. Пахомова, М. Шеремет та ін.).

Учені-дослідники визначають організаційно-педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей, що забезпечують успішне вирішення поставлених завдань [30] або як функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах [492]. Загальною рисою усіх визначень цього поняття є направленість умов на вдосконалення взаємодії учасників педагогічного процесу під час вирішення конкретних дидактичних завдань. Отже, у межах нашого дослідження, організаційно-педагогічні умови визначимо як сукупність факторів, що забезпечують організацію, регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети [30].

Відповідно до Наказу МОН України (від 15.09.2008 р. № 852) Про затвердження Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку до спеціальної школи (школи-інтернату) для розумово відсталих дітей зараховуються розумово відсталі діти 6 (7) років і діти з відповідним діагнозом із такими медичними показаннями: легка розумова відсталість; помірна розумова відсталість; органічна деменція різного походження, яка відповідає легкій і помірній розумовій відсталості [358].

Відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України від 28.01.2014 р. № 80 «Про затвердження Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (початкова школа)» (зі змінами, внесеними згідно з Наказом МОН України від 02.09.2016 р. № 1065) навчальні плани для учнів із розумовою відсталістю складаються на основі Типових навчальних планів початкової школи для розумово відсталих дітей із навчанням українською чи російською мовами (додатки 14, 15) з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку й можливостей таких учнів. Навчання дітей із помірною розумовою відсталістю здійснюється за спеціальними навчальними програмами та (або) за індивідуальною програмою. Допускається адаптація змісту освіти до пізнавальних можливостей учнів, що виявляється в зменшенні обсягу матеріалу, його спрощенні за характером і структурою.

Інваріантна складова Типових навчальних планів для спеціальних закладів загальної середньої освіти обов'язково включає години корекційно-розвиткових занять, спрямованих на вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів, а саме: розвиток зорового або слухового сприймання, мовлення, пізнавальної діяльності, психофізичний, соціально-комунікативний розвиток дітей з особливими освітніми потребами, формування в них навичок просторового, соціально-побутового орієнтування тощо. Основні напрями корекційно-розвивальної роботи: розвиток і корекція психосоціального розвитку, корекція вад мовлення, лікувальна фізична культура, ритміка [359].

Відповідно до рекомендації Міністерства освіти і науки України організаційно-методичні засади освітнього процесу в СЗЗСО для дітей з особливими освітніми потребами у 2018/2019 навчальному році здійснюється відповідно до прийнятого Верховною Радою України 5 вересня 2017 року Закону України «Про освіту» в межах нормативно-правового забезпечення Нової української школи, положень про спеціальну школу (школу-інтернат),

навчально-реабілітаційний центр, інших актів, що регулюють забезпечення освітнього процесу в закладах дошкільної та загальної середньої освіти.

В умовах запровадження концепції Нової української школи виникає потреба в зміні освітніх пріоритетів щодо інтегрованого навчання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Важливе місце в освітньому процесі займає корекційно-розвивальна модель навчання, яка забезпечує школярів необхідними комплексними знаннями, вміннями й навичками. Провідним підходом у концепції Нової української школи є компетентнісний підхід, спрямований на оновлення змісту освіти, заснованого на формуванні необхідних життєвих компетентностей [361].

Компетентнісний підхід визначає спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані компетентності учнів, як ключові, предметні й життєва. Життєва компетентність як здатність дитини з порушеннями інтелектуального розвитку в процесі інтегрування в соціальне оточення цілісно реалізовувати на практиці знання, досвід і цінності, набуті в процесі інтегрованого навчання, набуває інтегративного значення в реалізації оновленого змісту освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку [361].

Метою початкової освіти дітей з інтелектуальними порушеннями є особистісне становлення учнів, розвиток їхніх пізнавальних здібностей, компетентностей і наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей і розвиток самостійності, творчості, пізнавальної активності, що забезпечують їхню готовність до життя в демократичному суспільстві, продовження навчання в основній ланці школи [361].

Типову освітню програму для 1-х класів для дітей з інтелектуальними порушеннями розроблено відповідно до Закону України «Про освіту», Концепції Нової української школи, Державного стандарту початкової освіти, з урахуванням Типових освітніх програм, сучасних досягнень і

спеціальної педагогіки та психології щодо навчально-пізнавальних можливостей дітей з інтелектуальними порушеннями [361].

З 1 вересня 2018 року навчання учнів початкової школи спеціальних закладів починається з першого класу за програмами дванадцятирічної повної загальної середньої освіти, розробленими відповідно до Державного стандарту початкової освіти затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 року № 87 [122].

Провідними принципами побудови програми є:

- корекційно-розвивальна спрямованість навчання;
- узгодження цілей, змісту й очікуваних результатів навчання;
- науковість, доступність і практична спрямованість змісту;
- наступність і перспективність навчання;
- взаємозв'язане формування ключових і предметних компетентностей;
- можливість реалізації змісту освіти через предмети або інтегровані курси;
- творче використання вчителем програми залежно від умов навчання;
- адаптація індивідуальних особливостей, інтелектуальних і фізичних можливостей, потреб та інтересів дітей [361].

У наказі також вказано, що розподіл навчальних годин за темами, розділами, вибір форм і методів навчання вчитель визначає самостійно, враховуючи пізнавальні здібності й можливості учнів із порушеннями інтелектуального розвитку, конкретні умови роботи, забезпечуючи водночас досягнення корекційно-розвивальних завдань та орієнтовних очікуваних результатів, зазначених у програмі.

Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів з інтелектуальними порушеннями спрямовується на пошук ефективних шляхів поступу кожного здобувача в навчанні, а визначення особистих результатів здобувачів не передбачає порівняння з досягненнями інших і не підлягає статистичному обліку з боку адміністративних органів. Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів з інтелектуальними



порушеннями здійснюється на суб'єкт-суб'єктних засадах, що передбачає систематичне відстеження їхнього індивідуального розвитку в процесі навчання. За цих умов контрольнo-оцінювальна діяльність набуває для здобувачів формувального характеру [361].

Формувальне оцінювання має на меті:

- підтримати навчальний розвиток дітей;
- вибудовувати індивідуальну траєкторію їхнього розвитку;
- діагностувати досягнення на кожному з етапів процесу навчання;
- вчасно виявляти проблеми й запобігати їх нашаруванню;
- аналізувати реалізацію навчальної програми й ухвалювати рішення щодо коригування програми й методів навчання відповідно до індивідуальних потреб дитини;
- мотивувати прагнення здобути максимально можливі результати;
- виховувати ціннісні якості особистості, бажання навчатися, не боятися помилок, переконання у власних можливостях і здібностях [361].

Зміст програми має потенціал для формування в школярів з інтелектуальними порушеннями таких ключових компетентностей:

- володіння державною мовою; що передбачає елементарні вміння й навички (у межах мовленнєвих можливостей) усно й письмово висловлювати власні думки, усвідомлення ролі мови для спілкування та культурного самовираження;

- можливість спілкуватися рідною мовою (у межах пізнавальних можливостей), що передбачає використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади [361].

З 2018 н. р., відповідно до Типової освітньої програми початкової освіти для навчання учнів з інтелектуальними порушеннями у СЗЗСО подано Навчальний план початкової освіти для СЗЗСО з українською мовою навчання для дітей з інтелектуальними порушеннями, відповідно до якого логокорекційна робота здійснюється під час навчального предмету «Розвиток

мовлення» і належить до корекційно-розвивальної роботи з 4-х годинним тижневим навантаженням [361].

Робота з розвитку мовлення здійснюється у двох основних формах:

1. На спеціальних заняттях.
2. У повсякденному житті й діяльності.

На спеціальних корекційно-розвивальних заняттях із розвитку мовлення відбувається впорядкування мовленнєвого матеріалу, який діти отримують на інших уроках, під час позаурочної діяльності, у процесі вільної мовленнєвої діяльності, в ході спілкування. Заняття з розвитку мовлення проводяться відповідно до дидактичних принципів, мовленнєвий матеріал подається в певній послідовності, поступово ускладнюється й розширюється, при цьому обов'язково враховуються вік і особливості дітей [361].

Безперечно, науково-практична значущість дослідження проблеми формування й корекції мовленнєвої діяльності ДПП визначається протиріччям між:

- динамікою розвитку сучасного суспільства й відставанням відображення цих процесів у сучасному змісті спеціальної освіти;
- пріоритетністю освітніх завдань у становленні соціально зрілої особистості та проблематичним станом, яке займає таке формування особистості в межах спеціальної освіти сьогодні в Україні;
- сучасними видатними дослідженнями в галузі психолінгвістики, нейропсихології про зв'язок процесу формування особистості від початкового рівня розвитку психічних функцій і мовлення як вищої форми психічної діяльності та обмеженістю подібних досліджень у логопедії, логопсихології щодо даної категорії дітей;
- новими соціально-економічними умовами, сучасними соціальними пріоритетами та потребами й відставаннями у становленні інтегральних розвивальних технологій, які б визначали різно-варіативні підходи й форми корекційного впливу на ДПП.

З огляду на контингент СЗЗСО для дітей із порушеннями фізичного та/або розумового розвитку потрібно враховувати, що формування та корекція мовленнєвої діяльності учнів залежить від початку й інтенсивності корекційного навчання й виховання.

Проблема діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності ДПП залишається однією з найбільш складних і недостатньо вирішених в Україні. Як свідчать результати наших досліджень, існуюча державна система навчання й виховання ДПП є недостатньо гнучкою та забезпеченою необхідним програмово-методичним змістом.

Сьогодення вимагає зусиль, спрямованих на поглиблення як науково-теоретичних, так і науково-методичних уявлень про цілісність, системність та інтегрованість, індивідуально-особистісну орієнтованість корекційно-розвивального впливу як на пізнавальний, так і мовленнєвий розвиток ДПП.

Необхідною умовою позитивного вирішення цих проблем є, на нашу думку, формування мовлення такої дитини, забезпечення можливості більш широкого впровадження в психолого-педагогічну й логопедичну практику сучасних науково обґрунтованих фронтальних та індивідуально орієнтованих методів корекційного впливу на порушення мовлення, пізнавальний розвиток та інші психічні процеси ДПП.

Ми передбачаємо, що очікування корекційного ефекту щодо формування мовленнєвої діяльності ДПП можна досягти шляхом спеціально створених умов: науково обґрунтованого системного аналізу проявів мовленнєвого дизонтогенезу; удосконалення принципів, методів і змісту диференційованої діагностики порушень мовлення, з урахуванням механізмів і закономірностей формування мовленнєвої діяльності в процесі дизонтогенезу; розробки варіативної (типології) різних проявів порушень мовлення в середині цієї категорії дітей (з огляду на ступінь розумової відсталості); розробки спеціальної диференційованої системи корекційно-розвивального впливу з опорою на визначення індивідуальних особливостей порушень мовлення в ДПП з урахуванням ступеню розумової відсталості та супутніх порушень розвитку.

Реалізація організаційно-педагогічних умов формування й корекції мовленнєвої діяльності ДПП молодшого шкільного віку, на нашу думку, включає: організацію мультидисциплінарної команди фахівців, залучення до освітньо-корекційного процесу батьків учнів та їхню просвіту, створення й удосконалення корекційно-розвивального освітнього середовища.

Розробка комплексної диференційованої системи формування та корекції мовленнєвої діяльності зазначеної категорії дітей передбачає наявність двох органічно пов'язаних фундаментальних блоків – діагностико-диференційованого (обґрунтованого та поданого в розділі 2 цього дослідження) та корекційно-розвивального.

#### **4.2. Теоретико-методологічні основи та модель комплексної диференційованої системи формування й корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями**

Як зазначав один із провідних науковців нашої країни В. Синьов, до числа найважливіших напрямів корекційно-виховного впливу на ДПП належать: 1) корекція недоліків розвитку пізнавальних процесів; 2) корекція мовленнєвого розвитку; 3) корекція емоційно-вольової сфери; 4) корекція порушень моторики, фізичного розвитку; 5) корекція соціальної поведінки [403, с. 385].

Ми відокремлюємо для теоретичного аналізу й узагальнення закономірностей відповідної педагогічної діяльності лише другий із названих напрямів. Обґрунтування його важливості для розв'язання соціальних завдань спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями представлено в першому розділі (розділ 1).

Цілісний аналіз стану проблеми формування й корекції мовленнєвої діяльності ДПП молодшого шкільного віку в науково-теоретичній та емпіричній площині, а також одержаний арсенал результатів

констатувального дослідження дозволяє охарактеризувати цей стан як недостатній.

Ключові напрями цього аналізу щодо специфіки мовленнєвого розвитку в ДП, структури й закономірностей мовленнєвих порушень, розкриття їх етіопатогенетичних механізмів і вивчення зумовленостей проявів порушень мовлення порушеннями інтелекту виявив, що ці діти мають складні механізми порушень мовленнєвої діяльності.

Ми притримуємося тієї принципової точки зору, що ДП розглядати як однорідну категорію дітей із порушеннями мовлення спричиненими порушеннями інтелекту на сьогодні неможливо. Тому застосування в корекційно-розвивальній роботі з ними єдиних стандартних методик і одновекторних корекційно-педагогічних прийомів є малоефективним, оскільки такі діти є поліморфною як у клінічному, так і психолого-педагогічному відношенні категорією осіб [58, с. 38].

Ми маємо всі підстави стверджувати, що на сьогодні в Україні у вирішенні цієї проблеми залишаються не до кінця реалізованими резерви комплексного багатоетапного впливу на розвиток такої дитини [58, с. 39].

Агреговані результати дослідження довели необхідність переосмислення змісту корекційно-розвивальної роботи щодо формування й корекції мовленнєвої діяльності в ДП МШВ та пошуку нестандартних корекційно-інноваційних шляхів [58, с. 39].

Комплексне вивчення стану й визначення особливостей і закономірностей мовленнєвого розвитку ДП як у звичному логопедичному просторі, так і через призму підсистем функціональної системи мови й мовлення з урахуванням стану сформованості інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності, дозволило нам агрегувати весь масив одержаних експериментальних даних і вибудувати стратегію й тактику навчально-експериментальної роботи, враховуючи віковий і дизонтогенетичний аспекти.

Нами розроблено та змістовно забезпечено комплексну диференційовану систему формування й корекції мовленнєвої діяльності ДПП МШВ.

Вона заснована на комплексному підході й інтеграції всіх ланок процесу супроводу ДПП у закладах освіти. Запропонована система являє собою цілеспрямовано організований освітній простір, який заповнює спільна робота фахівців (учителів-логопедів, дефектологів, психологів) із залученням членів родини, що виховує ДПП, та самої дитини.

У спеціальній освіті в цілому (і в психокорекційній педагогіці зокрема) представлено низку робіт, у яких теоретично осмислені закономірні положення, що відображають сутність корекційно-розвивальної роботи (Гнезділов М., 1967; Граборов О., 1961; Дмитрієва І., 2008; Дульнев Г., 1981; Єременко І., 1985; Лубовський В., 1983; Миронова С., 2010; Моргуліс І., 1984; Синьов В., 1988; 2010).

За твердженням М. Супруна сучасна психокорекційна педагогіка розглядає корекцію насамперед із позицій практичної значущості [439, с. 17].

У межах сучасної спеціальної освіти українські науковці-дефектологи розглядають корекцію «як спеціально організований педагогічний процес, усі компоненти якого (цільовий, змістовий, методичний, організаційний і результативний) мають свої особливості, що відрізняють корекцію від навчання та виховання» [439, с. 22].

Відповідно, «корекційне навчання – це корекційно спрямоване навчання, метою якого є виправлення недоліків розвитку дитини, а не лише засвоєння знань, умінь і навичок» [439, с. 17].

На думку В. Синьова, вітчизняна психокорекційна педагогіка стверджує необхідність системного підходу до здійснення корекційного впливу на хід розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями, що полягає в створенні конкретних педагогічних умов, у яких буде розвиватись особистість як цілісна структура в єдності таких її компонентів, як пізнавальні здібності, ставлення, потреби й інтереси, мотиви, установки, емоційно-вольові якості [439, с. 18].

У межах нашого дослідження ми трактуємо процес формування як *цілеспрямований вплив на мовленнєву діяльність молодших школярів з інтелектуальними порушеннями з метою забезпечення розвитку відповідних мовленнєвих компетентностей* (фонетичної, лексичної, граматичної та діалоногічної); використання диференційованих прийомів і способів (методів і засобів) впливу.

Відповідно, комплексну диференційовану систему ми розглядаємо як взаємодію різноманітних взаємопов'язаних структурних компонентів, які об'єднуються однією освітньою метою формування й корекції мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей.

**Метою** комплексної диференційованої системи є забезпечення умов диференційованої корекційно-розвивальної роботи та максимально можливої компенсації порушень мовлення, активізації когнітивного й особистісного потенціалу під час формування й корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості [64, с. 116].

Основні принципи побудови системи: теоретико-методологічні, спеціально-методичні, частково методичні, принципи логопедичної корекції.

*Теоретико-методологічні принципи:* об'єктивності, детермінізму, єдності свідомості й діяльності, розвитку, особистісного підходу, системності.

*Спеціально-методичні принципи:* уваги до матерії мови, розуміння мовних значень, оцінки виразності мовлення, розвитку мовного чуття («чуття мови»), випереджаючого розвитку усного мовлення перед писемним, прискорення темпів збагачення мовлення.

*Частково методичні принципи:* комунікативної спрямованості навчання; навчання мові й мовленню як діяльності; взаємозв'язку сенсорного, пізнавального та мовленнєвого розвитку; забезпечення активної мовленнєвої практики; організації спостережень над мовним матеріалом; комплексного підходу до розвитку всіх сторін мовлення; збагачення

мотивації мовленнєвої діяльності; забезпечення впливу художньої літератури на мовленнєвий розвиток.

*Принципи логопедичної корекції:* принцип урахування структури й механізмів порушень мовлення; принцип системності; принцип комплексності, поетапності й безперервності логопедичної корекції; каузальний принцип корекції (урахування причин, механізмів, структури мовленнєвого дизонтогенезу внаслідок інтелектуальних порушень); виділення провідних розладів у структурі порушення; принцип розвитку; онтогенетичний принцип; обхідного шляху [64, с. 116–117].

Методика комплексна диференційована система формування й корекції мовленнєвої діяльності ДІП МШВ (підготовчі – четверті класи) складається з авторських методичних прийомів, а також адаптованих і модифікованих відповідних методик корекційно-розвивального навчання й розвитку мовлення у психолінгвістичному, лінгво-педагогічному та психолого-педагогічному напрямках таких сучасних дослідників, як Г. Блеч [31], Н. Борякова [69], З. Будаєва [73], Г. Варданян [78], В. Вороб'їова [84], О. Гаврилушкіна [94], Н. Голуб [107; 108], А. Єгорова [132], Г. Каше [172], С. Конопляста [184], Р. Лалаєва [211; 215], В. Ліпакова [233], Л. Логвінова [238], І. Омельченко [311; 313], Л. Парамонова [325], І. Позднякова [349], М. Савченко [389], Є. Соботович [418; 421; 426], В. Тарасун [445], М. Шеремет [502], Р. Юрова [517].

Структура комплексної диференційованої системи формування й корекції мовленнєвої діяльності ДІП МШВ подано на рис. 4.1.

*Функціонування запропонованої системи передбачає два модулі: концептуально-стратегічний і технологічний.* Кожний модуль має функціональні блоки. *Концептуально-стратегічний модуль* – концептуальний блок. *Технологічний модуль:* діагностико-пропедевтичний (підготовчий) блок; формувально-корекційний (основний) блок; результативно-оцінювальний (узагальнюючий) блок.



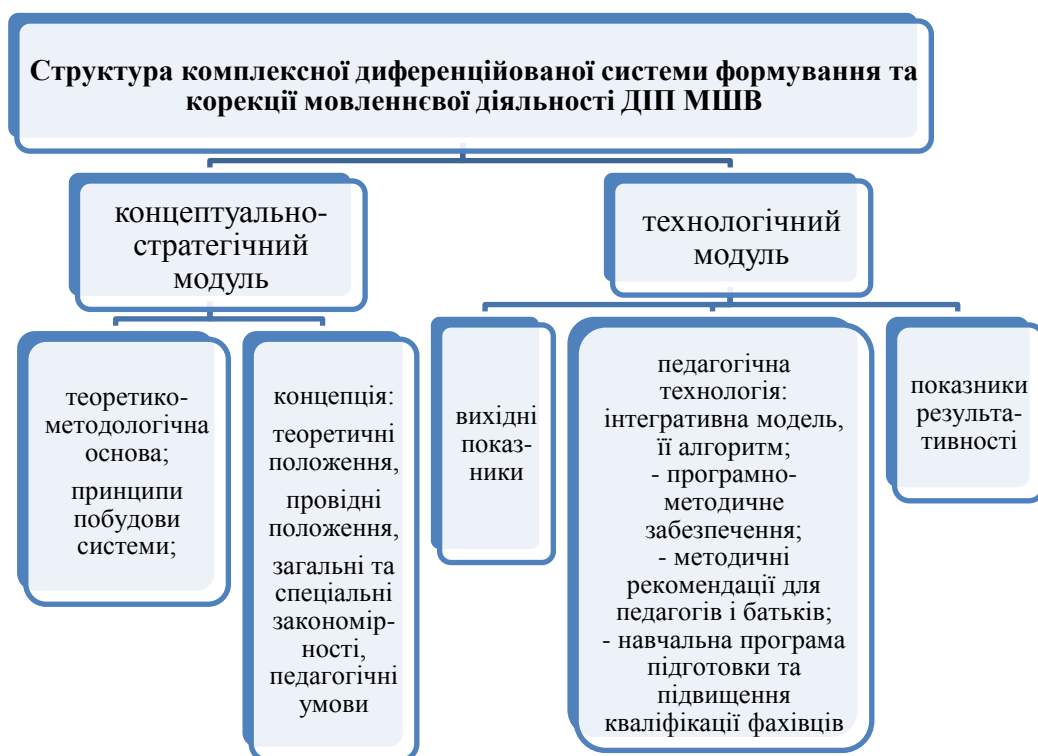


Рис. 4.1. Структура комплексної диференційованої системи формування й корекції мовленнєвої діяльності ДПП МШВ

Концептуально-стратегічний модуль комплексної системи включає: теоретико-методологічну основу; принципи побудови; *концепцію*, її *вихідні положення*: провідні положення, загальні та спеціальні закономірності, педагогічні умови процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності [58, с. 41].

Даїгностико-пропедевтичний, формувально-корекційний і результативно-оцінювальний блоки належать до технологічного модулю, що включає: вихідні показники; *педагогічну технологію формування та корекції мовленнєвої діяльності*, до якої належать: інтегративна модель, її алгоритм; програмно-методичне забезпечення на основі варіативно-модульного навчання (розвиток мовлення); забезпечення корекційно-розвивального впливу на основі реалізації освітніх і корекційно-розвивальних програм; методичні рекомендації для педагогів і батьків щодо підвищення ефективності формування та корекції мовленнєвої

діяльності в ДПП МШВ; навчальна програма підготовки й підвищення кваліфікації фахівців [58, с. 41].

Запропонована система являє собою цілеспрямовано організований освітній простір, який заповнює спеціально скорегована взаємодія фахівців дефектологічного, логопедичного та психологічного профілів, членів родини та самої дитини [58, с. 42].

Відповідно, запропоновану систему забезпечують пріоритетні напрями: діагностичний, логопедичний (корекційно-розвивальний), психолого-педагогічний. Модель комплексної диференційованої системи подано на рис. 4.2.

#### **4.2.1. Концептуально-стратегічний модуль експериментальної системи**

Особливості мовленнєвої діяльності ДПП на етапі переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку й в учнів початкових класів СЗЗСО для дітей з інтелектуальними порушеннями частково розкриті в наукових дослідженнях українських і зарубіжних науковців (О. Гаврилов, І. Дмитрієва, Р. Лалаєва, С. Миронова, І. Омельченко, М. Савченко, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Д. Шульженко, Р. Юрова та ін.).

Відповідно до розділів 1, 2 цього дослідження було доведено, що для ДПП характерний системний недорозвиток мовлення різного ступеню тяжкості, при якому спостерігається неоднорідність і стійкість порушень мовленнєвої діяльності ДПП МШВ, що виявляється в поєднанні різних мовленнєвих розладів центрально-органічного характеру.

**Концептуальний блок** покладений в основу концептуально-стратегічного модулю комплексної диференційованої системи включає:

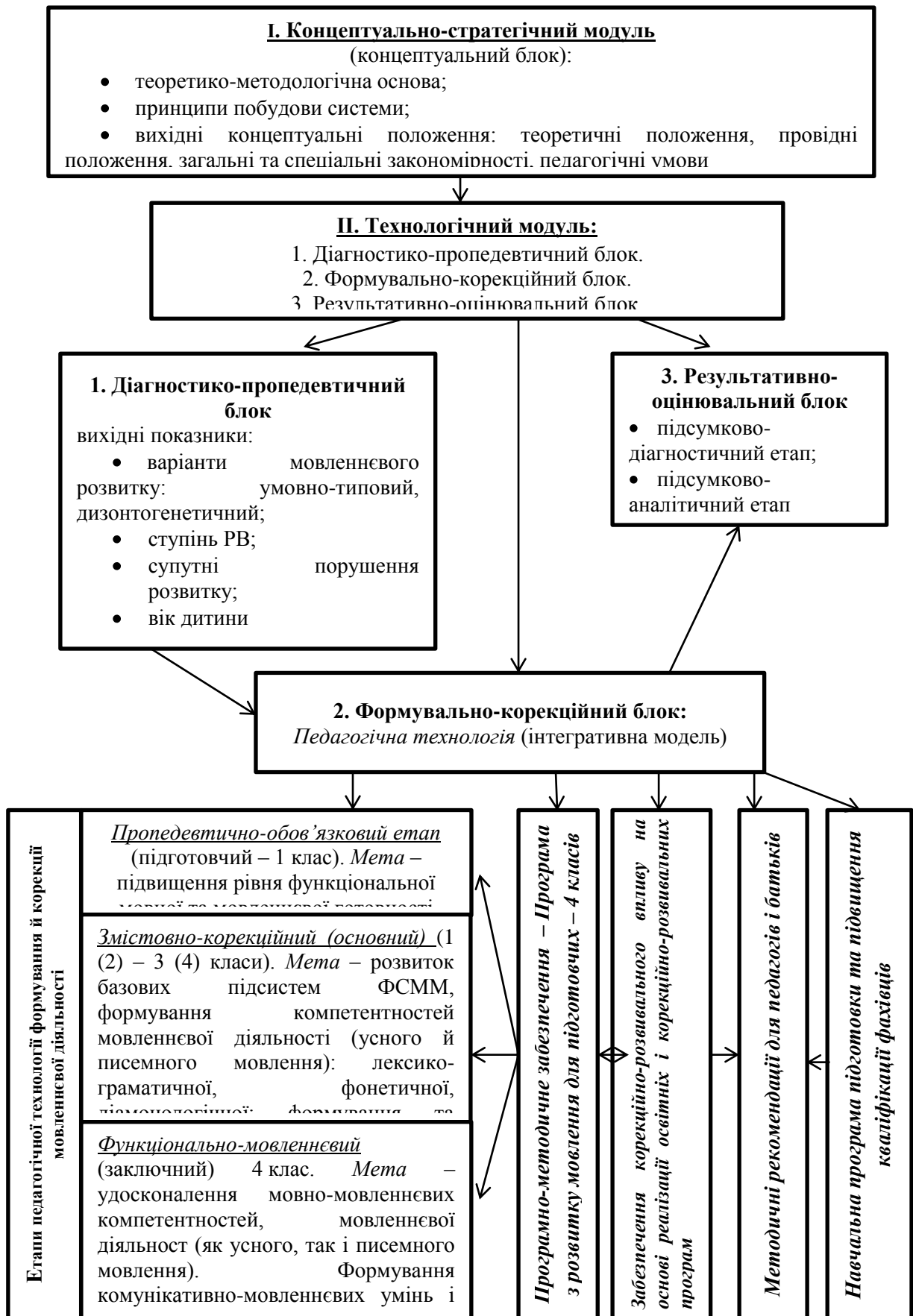


Рис. 4.2. Модель комплексної диференційованої системи формування й корекції мовленнєвої діяльності ДІП МШВ

➤ **теоретичні положення**, які розкривають процес формування й корекції мовленнєвої діяльності ДПП МШВ та ґрунтуються на психолінгвістичній періодизації мовленнєвого розвитку та критеріях його оцінювання в лексичній, граматичній, фонетико-фонематичній ланках, які враховують закономірності та психологічні механізми онтогенезу мовлення в нормі, і патологічні чинники, які детермінують недорозвиток відповідних мовленнєвих структур (Соботович Є., 1997; 2002; 2004); психолінгвістичній моделі мовленнєвої діяльності в умовах типового й порушеного онтогенезу, що дає змогу по-новому підійти до вирішення проблем пошуку ефективних і раціональних шляхів формування мовленнєвої діяльності та корекції її порушень [462] удосконаленні змісту освіти ДПП із позицій психолінгвістики та відповідного структурування корекційно-розвивального втручання в контексті цілісного навчально-виховного процесу засобами специфічного психолінгвістичного та лінгво-дидактичного забезпечення педагогічного впливу (С. Конопляста, О. Корнєв, Н. Пахомова, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.); фундаментальних учень про мовленнєву діяльність, її психологічні механізми та їх формування за умов порушеного онтогенезу в лінгвістичній і комунікативній ланках (С. Конопляста, І. Мартиненко, І. Омельченко, Н. Савінова, Є. Соботович, В. Тищенко, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.) [58, с. 43; 462].

У нашому дослідженні ми спиралися на вчення про структуру мовних знань, механізми їх засвоєння на практичному рівні оволодіння мовленнєвою діяльністю (М. Жинкин, І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Лурія, Д. Слобін, Дж. Грін, О. Шахнарович та ін.); психолінгвістичний підхід до аналізу мовленнєвого розвитку дитини та його формування за умов нормального й порушеного онтогенезу (Н. Жукова, О. Леонтьєв, Ж. Піаже, Є. Соботович, Ф. Сохін, В. Тищенко, О. Шахнарович, Н. Юрьєва та ін.); вчення про попередження й корекцію порушень мовленнєвого розвитку в дітей (Л. Волкова, Б. Гріншпун, Н. Жукова, Р. Левіна, Р. Лалаєва, О. Мастюкова, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Філічева, Н. Чевельова, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін.); вчення про тісний

взаємозв'язок ліній розвитку фонетичної, лексичної та граматичної сторін мовлення з одного боку, та когнітивних процесів – з іншого (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Корнєв, Р. Левіна, Р. Лаласва, О. Лурія, О. Мастюкова, Є. Соботович, В. Тищенко, О. Шахнарович та ін.); вчення про специфіку порушень мовленнєвої діяльності при інтелектуальних порушеннях (І. Дмитрієва, Г. Каше, Р. Лаласва, С. Миронова, В. Петрова, М. Савченко, В. Синьов, Є. Соботович, Г. Сухарєва, В. Тищенко та ін.) [58, с. 43];

➤ **провідні положення** концепції діагностики, формування й корекції мовленнєвої діяльності ДІП МШВ. Було виокремлено:

*Положення перше* ґрунтується на тому, що якісна оцінка розвитку мовленнєвої діяльності ДІП МШВ повинна включати багатоаспектний аналіз результатів мисленнєво-мовленнєвої діяльності (імпресивного та експресивного, усного та писемного мовлення й особливостей розвитку пізнавальних процесів). Цей постулат нашої концепції ґрунтується на вченні про взаємозв'язок мовлення й мислення [158]. Одночасно вважаємо правомірним розглядати в якості допоміжного засобу діагностики мовленнєвого розвитку молодших школярів з інтелектуальними порушеннями всі результати мовленнєвого продукування учнями.

Важливість диференційованого аналізу результатів мовно-мовленнєвої діяльності з урахуванням специфіки реалізації базових показників розвитку мовлення (фонетико-фонематичної, лексико-граматичної, синтаксичної, морфологічної сторін, результатів процесу читання й письма) набувають особливого значення у зв'язку з тим, що рівень їх сформованості всебічно характеризує мовленнєвий розвиток ДІП.

Ця необхідність обумовлена, на нашу думку, такими чинниками: по-перше, це пов'язано з різноплановістю напрямів дослідження (логопедичним і психолінгвістичним); по-друге, комплексний аналіз результатів діагностування буде також відображати стан пізнавальної діяльності учнів; по-третє, нерівномірність мовленнєвого розвитку повинна певним чином

виявитися в особливостях володіння школярами мовленнєвою діяльністю, у реалізації її сутнісних ознак: відповідності, зв'язності, змістовності.

Таким чином, диференційований аналіз усного мовлення, процесів читання й письма, продукованих молодшими школярами з інтелектуальними порушеннями, дозволить виявити чинники та своєрідність їх мовленнєвого розвитку, забезпечить цілеспрямований пошук резервів процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності та, відповідно, суттєво підвищити її якість.

**Друге положення** – формування й корекція мовленнєвої діяльності ДІП МШВ повинно бути спрямоване на формування й виправлення базових складових як експресивного, так і імпресивного мовлення. Ми ґрунтуємося на тому, що цільовий і процесуальний компоненти мовленнєвої діяльності залежать не тільки від оволодіння учнями системою понять і уявлень про мову, кількісного та якісного різноманіття мовленнєвих засобів, але й від того, наскільки школярі володіють цими засобами в процесі мовленнєвої діяльності, що розглядається в більш широкому контексті – мовленнєвому спілкуванні.

**Третє положення** – мовленнєва діяльність у єднанні провідних ознак – відповідності, зв'язності та змістовності – розглядається як предмет вивчення й основний засіб навчання. Визначення мовленнєвої діяльності як «стрижневого» поняття, яке обумовлює відбір необхідного змісту навчання є, на нашу думку, тією необхідною умовою, що забезпечує розв'язання двох взаємопов'язаних завдань: з одного боку, формування комплексу мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для повноцінної мовленнєвої діяльності, з іншого – оволодіння системою мовленнєвих знань.

Це зумовлює **четверте положення** експериментальної роботи – корегування основного спрямування процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності, що виявляється в переході від вивчення мовної системи, що передбачає рефлексію над структурою мови, яка не може бути повною мірою можлива учням з інтелектуальними порушеннями, до безпосередньо мовленнєвого розвитку.

Теоретична значущість цього твердження обумовлена тим, що мова (як система) функціонує лише в процесі функціонування – під час мовлення, лише в ньому вона набуває практичного значення, і тільки в ньому реалізується її потенційна можливість [158]. Усі (або переважно всі) види мовленнєвої діяльності опосередковані мовленням, як наслідок, розвивають його. Ми здійснюємо цілеспрямований вплив і на інші види, що особливо важливо, формуємо (і безумовно, корегуємо) пізнавальну діяльність учнів. Окрім цього, необхідно враховувати той факт, що мовлення є одним із вищих психічних функцій, як наслідок, удосконалення мовленнєвої діяльності сприяє якісному покращенню психічного розвитку молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в цілому.

Теоретичне вивчення проблеми порушень мовленнєвої діяльності ДПП МШВ свідчить, що вона не може бути вирішена тільки під час розвитку мовлення. Безумовно, ця проблема повинна вирішуватися в тому чи іншому ступені під час усього навчання. Таким чином, *п'яте положення*, ґрунтується на тому, що формування й корекція мовленнєвої діяльності повинна здійснюватися паралельно в процесі навчання іншим предметам шкільного курсу.

Ця ідея виходить із витоків вчення Л. Виготського, де зазначається, що «різні предмети шкільного викладання взаємодіють під час розвитку дитини» [89, с. 245]. З цього слідує, що уроки з розвитку мовлення, безсумнівно, відіграють провідну роль у формуванні й корекції мовленнєвої діяльності, але вдосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь, необхідних для здійснення мовленнєвої діяльності учнів, систематично й цілеспрямовано повинно здійснюватись і під час уроків з інших навчальних предметів. Це стосується не тільки використання міжпредметних зв'язків у традиційному розумінні (інтегровані уроки), але й зміни в цілому пріоритетів у навчанні ДПП МШВ та необхідності взаємодії всього педагогічного колективу для здійснення роботи, спрямованої на підвищення ефективності мовленнєвого розвитку школярів (Ладиженська Т., 1983). Крім цього, реалізація

внутрішньо предметних і міжпредметних зав'язків під час формування й корекції мовленнєвої діяльності є запорукою цілісності педагогічного впливу, оскільки «Оволодіння науковою картиною світу вимагає якісно іншої діяльності, ніж та, яку здійснюють школярі в процесі знань у межах одного предмету» [79, с. 49].

Таким чином, комплексна диференційована система формування й корекції мовленнєвої діяльності ДПІ МШВ повинна будуватися з урахуванням принципу єдності й цілісності мови як єдиної функціональної системи. Саме він покладений в основу експериментальної системи, яка передбачає взаємозв'язок у формуванні фонетичної, лексичної, граматичної та діалоногічної компетентностей мовленнєвої діяльності.

Корекційно-розвивальна робота має будуватися з урахуванням: результатів діагностико-диференційованого виявлення порушень мовлення; своєчасного проведення пропедевтичної роботи щодо співвідношення порушених і збережених ланок мовленнєвої діяльності; врахування критеріїв типових показників розвитку мовлення; взаємозв'язку всіх компонентів мовленнєвої діяльності; паралельності розвитку мовленнєвої, пізнавальної та інших форм психічної діяльності. Покращення якості мовленнєвої діяльності може бути досягнуто в процесі оволодіння учнями усним і писемним мовленням, при цьому воно стає предметом вивчення й основним засобом спілкування.

Для впровадження безперервності процесу мовленнєвого розвитку під час корекційно-розвивального навчання слід забезпечити взаємозв'язок усіх навчальних предметів, переважно, як мовно-літературної, так і природничої, соціально і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної освітньої галузі в плані вдосконалення мовленнєвої діяльності учнів.

**➤ Закономірності процесу діагностики, формування й корекції мовленнєвої діяльності ДПІ МШВ:**

*загальні* — урахування фундаментальних положень мовленнєвої діяльності: структурний компонент (формування фонетичної, лексичної,



граматичної компетентностей); функціональний компонент (розвиток діалогової компетентності та комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок); когнітивний компонент (формування здібності до елементарного усвідомлення явищ мови й мовлення); диференційована діагностика; взаємозв'язок формування мовлення та моторики, розвиток мовлення й пізнавальних процесів; урахування поетапності формування мовленнєвих навичок (спочатку – диференціація мовних одиниць на основі наочно-дійового, наочно-образного мислення з опорою на зовнішні дії, потім – процес закріплення засвоєного під час сприйняття в імпресивному мовленні (сприймання мовних фонем, але не вживання їх під час комунікативних дій), диференціація мовленнєвих одиниць в експресивному мовленні, інтеріоризація отриманих мовленнєвих умінь і навичок, формування вміння виконання дій у розумовому плані, за уявою); особистісно-орієнтований підхід; урахування зони актуального та найближчого розвитку; системний підхід; комплексний логокорекційний вплив; психоемоційний вплив [58, с. 43–44];

*спеціальні* – формування й корекція мовленнєвої діяльності у зв'язку з оволодінням різними видами практичної діяльності: ігрової, образотворчої, конструювання, елементарної, трудової; співвіднесення мовлення та змісту реальних практичних дій; урахування форм словесної регуляції на різних вікових етапах і періодах навчання; можливість формування мовленнєвих навичок засобами навчальної діяльності; професійна компетентність дорослих і мовленнєвий розвиток дітей, поетапність засвоєння й формування мовленнєвих знань, умінь і навичок; урахування інертності процесів під час формування й корекції (збільшення кількості часу, дозованість матеріалу тощо) [58, с. 44].

➤ **Педагогічні умови формування й корекції мовленнєвої діяльності**, зокрема:

- науково-методичне забезпечення процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності, що сприяє становленню мовленнєвої компетентності педагогів у питаннях мовленнєвої підготовленості учнів, орієнтації батьків на мовленнєвий розвиток дитини у визначених напрямках;

- диференціація змісту, засобів, форм, методів і прийомів загальної мовленнєвої підготовки та мовленнєвої комунікації;
- моделювання мовленнєвого освітнього простору в системі мовленнєвої взаємодії (комунікації);
- взаємопов'язаність суб'єктних підсистем – зовнішньої (педагоги, батьки як носії мовленнєвого досвіду та знань) і внутрішньої (діти як суб'єкт процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності);
- інтеграція цінностей культури та традицій художньо-мовленнєвої діяльності в навчально-виховному процесі тощо [58, с. 44].

Передбачається, що створення означених умов сприятиме успішній інтеграції дітей у сучасний соціум, покращить їхню загальну мовленнєву підготовку, комунікативні можливості на основі впровадження сучасних технологій, інноваційних форм організації уроків з одного боку; з іншого – розвитку особистісної сфери школярів.

Викладене вище забезпечує концептуально-стратегічний модуль комплексної диференційованої системи формування та корекції мовленнєвої діяльності ДІП МШВ, окрім якого відокремлюється технологічний модуль, в основі якого обґрунтовано педагогічну технологію системи. Розробка, обґрунтування та впровадження педагогічної технології комплексної диференційованої системи формування й корекції мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей має практичну спрямованість і представлена в наступному пункті цього підрозділу.

#### **4.2.2. Технологічний модуль навчально-експериментальної системи формування й корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями**

Функціональними складовими розробленої системи є відповідні змістовні блоки. Як зазначалося вище, комплексна диференційована система формування й корекції мовленнєвої діяльності ДІП МШВ складається з двох

модулів: концептуально-стратегічного та технологічного. Кожний модуль складається з блоків, змістом яких є визначені етапи [58, с. 44], що включають конкретну мету, відповідні завдання й напрями корекційно-розвивальної роботи.

Основа модульного принципу запропонованої системи – взаємодоповнюваність і мобільність внутрішніх структур (блоків, етапів), їх можливість виконувати конкретні завдання, але одночасно бути спрямованими на вирішення загальної кінцевої мети. Усе це забезпечує загальну варіативність, функціональність і мобільність, можливість кадрового забезпечення (його взаємодоповнюваність і взаємозаміну) [64, с. 118] та найбільш раціональне використання дидактичного матеріалу, науково-технічних засобів та інноваційних технологій.

Розроблена система побудована таким чином, що зміст окремих блоків розрахований на роботу як із кожною дитиною, так і з дітьми, які мають ускладнені варіанти як мовленнєвого, так і пізнавального розвитку [68, с. 119].

В основу технологічного модулю (рис. 4.2) покладені діагностико-пропедевтичний, формувально-корекційний і результативно-оцінювальний блоки.

**1. Діагностико-пропедевтичний блок.** *Мета* – за результатами медико-лого-психолінгво-педагогічного вивчення визначити вихідні показники особливостей розвитку мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей.

**Вихідні показники:**

1) *варіанти мовленнєвого розвитку* (відповідно до показників розвитку мовлення та виявлених порушень мовленнєвої діяльності): умовно-типовий, дизонтогенетичний;

2) *ступінь РВ* – легкий або помірний;

3) *супутні порушення розвитку* – урахування супутніх порушень психонервово-соматичного походження;

4) *вік дитини*.

Розробляючи зміст комплексної диференційованої системи формування й корекції мовленнєвої діяльності ДІП МШВ ми чітко дотримувалися провідних положень концепції, висвітленої в концептуально-стратегічному модулі. По-перше, вважали, що недоцільно здійснювати роботу з формування й корекції мовленнєвої діяльності окремо від корекції порушень пізнавального розвитку, оскільки результати експериментально-діагностичного етапу дослідження [68, с. 119] засвідчили тісну взаємообумовленість і взаємозалежність пізнавального та мовленнєвого розвитку в дітей цієї категорії; по-друге, розроблена система не повинна обмежуватися порушеннями мовленнєвої чи пізнавальної діяльності, оскільки тим самим буде втрачатися цілісність, системність і ефективність корекційно-розвивального впливу.

**2. Формувально-корекційний блок. Мета** – апробація педагогічної технології формування й корекції мовленнєвої діяльності ДІП МШВ, визначення алгоритму її впровадження.

➤ **Пропедевтично-обов'язковий (підготовчий) етап. Мета** – розвиток функціональної мовно-мовленнєвої готовності: 1) механізмів мовлення (фізіологічних, психологічних); 2) актуалізація та систематизація наявного мовленнєвого матеріалу; розвиток вимовної, лексико-граматичної сторони; активізація, розвиток самостійного мовлення (залежно від ступеню розумової відсталості, рівня мовленнєвого розвитку); 3) забезпечення індивідуальної траєкторії пізнавального та мовленнєвого розвитку ДІП.

**Тривалість** – залежно від ступеню розумової відсталості, рівня мовленнєвого розвитку, супутніх порушень розвитку: підготовчий – при легкому ступені, підготовчий – 1-й клас – при помірному ступені РВ.

➤ **Змістовно-корекційний (основний) етап. Мета** – розвиток фонетичної, лексичної, граматичної, діалогової компетентностей, усного й писемного мовлення: 1) розвиток лексико-граматичної, фонетико-фонематичної сторони мовлення та зв'язного мовлення як основних компонентів усного мовлення; 2) удосконалення навичок слухання й

говоріння; 3) розвиток/формування навичок читання й письма; попередження або корекція специфічних розладів писемного мовлення;

**Тривалість** – залежно від ступеню розумової відсталості, рівня мовленнєвого розвитку, супутніх порушень розвитку: 1–3-й класи.

➤ **Функціонально-мовленнєвий (заключний) етап.** **Мета** – удосконалення навичок мовно-мовленнєвої діяльності як усного, так і писемного мовлення: 1) зв'язного усного (діа-, монологічного) мовлення; 2) корекція специфічних розладів писемного мовлення, формування навичок читання й письма.

**Тривалість** – залежно від ступеню розумової відсталості, рівня мовленнєвого розвитку, супутніх порушень розвитку – 4-й клас.

**3. Результативно-оцінювальний блок.** **Мета** – виявлення результатів корекційно-розвивальної роботи: оцінювання фонетичної, лексичної, граматичної, діамонологічної компетентності; рівнів сформованості процесів читання й письма; корекції специфічних розладів писемного мовлення.

➤ **Підсумково-діагностичний етап.** **Мета** – дослідження рівнів сформованості показників мовленнєвої діяльності.

➤ **Підсумково-аналітичний етап.** **Мета** – системний аналіз агрегованих результатів навчально-експериментальної роботи; прогнозування напрямів подальшої роботи щодо формування й корекції мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей.

У межах результативно-оцінювального етапу було використано діагностичні методики лого-психолінгво-педагогічного дослідження рівнів сформованості показників мовленнєвої діяльності, підсистем ФСММ молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості, діагностичний інструментарій був тотожним з методиками констатувального етапу дослідження.

Залежно від ступеню розумової відсталості, який зумовлює рівень мовленнєвого розвитку молодших школярів з інтелектуальними

порушеннями, зміст і терміни формувально-корекційного блоку при легкому та помірному ступенях розумової відсталості будуть різнитися. Як свідчить практичний досвід, доцільним був би такий розподіл:

➤ при легкому ступені РВ: *пропедевтично-обов'язковий етап* – підготовчий клас; *формувально-корекційний етап* – 1–3-й класи; *функціонально-мовленнєвий етап* – 4-й клас;

➤ при помірному ступені РВ: *пропедевтично-обов'язковий етап* – підготовчий – 1-й клас; *формувально-корекційний етап* – 2–4-й класи; *функціонально-мовленнєвий етап* – з 5-го класу (відповідно до Типової освітньої програми корекційно-розвивальні заняття з розвитку мовлення передбачено до 7-го класу включно).

Відповідно до мети, об'єкту, предмету дисертаційного дослідження, для чистоти експерименту, терміни проведення навчально-експериментальної роботи було скориговано з огляду на вікову категорію – молодший шкільний вік, у межах початкової ланки навчання (початкові класи). Ці терміни й подано в обґрунтуванні педагогічної технології процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості.

#### **4.2.2.1. Педагогічна технологія процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності, алгоритм її впровадження**

Апробація ефективності процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності, а також педагогічна інтерпретація можливостей використання корекційно-розвивального навчання в закладах системи загальної середньої освіти сприяло розробленню педагогічної технології та визначенню науково-методичних засад її реалізації. Запропонована педагогічна технологія була покладена в основу формувально-корекційного блоку навчального експерименту.

Сьогодні серед наукових досліджень педагогічного спрямування спостерігається стійка тенденція поширення поняття «педагогічна технологія». Існують певні варіанти його трактування, подаємо деякі з них.

Технологія – це сукупність прийомів, що використовуються в певній справі, майстерності, мистецтві [447].

У літературних джерелах подано такі визначення поняття «педагогічна технологія», ось деякі з них.

Педагогічна технологія – це сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компоновку форм, методів, засобів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу (Б. Лихачов).

На думку О. Беспалько, «педагогічна технологія» – це змістовна техніка реалізації навчального процесу. За твердженням В. Монахова, педагогічна технологія – це продумана в усіх деталях модель сумісної педагогічної діяльності щодо проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для вчителя й учнів. Представники Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) визначають педагогічну технологію як системний метод створення, впровадження та визначення всього процесу викладання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти. М. Кларін робить висновок, що педагогічна технологія позначає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей [335].

У межах нашого дослідження ми трактуємо *педагогічну технологію* як спеціальний набір форм, методів, засобів, прийомів навчання й виховних засобів, що системно використовуються в освітньому процесі на основі декларованих психолого-педагогічних установок, що завжди

призводять до досягнення прогнозованого освітнього результату з допустимою нормою відхилення [443, с. 9].

Теоретико-методологічними засадами педагогічної технології формування та корекції мовленнєвої діяльності ДПП МШВ є сучасні уявлення про суспільно-історичну природу психіки людини, про закономірності психічного розвитку дитини, про сутність феноменів відхилень у розвитку та їх закономірності, про психофізіологічну природу мовленнєвої діяльності, особливості її формування в процесі онтогенезу й дизонтогенезу, структуру мовленнєвого дефекту, про основні закономірності розвитку, навчання й виховання дітей із порушеннями мовлення [186, с. 229].

Педагогічна технологія процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності передбачає певну структуру та складається з таких компонентів: інтегративної моделі процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із розумовою відсталістю легкого та помірного ступеню тяжкості, алгоритму її впровадження; програмно-методичного забезпечення корекційно-розвивального процесу на основі варіативно-модульного навчання (розвиток мовлення); забезпечення корекційно-розвивального впливу на основі реалізації освітніх і корекційно-розвивальних програм; методичних рекомендацій для педагогів і батьків щодо підвищення ефективності корекційно-розвивальної роботи; навчальної програми підготовки й підвищення кваліфікації фахівців [190].

Розроблена педагогічна технологія передбачає підвищення результативності освітнього процесу. Урахування індивідуальних психофізіологічних особливостей учнів забезпечує оптимальну динаміку розвитку мовленнєвої діяльності; зміст навчання передбачає варіативність його використання в початковій школі (на основі можливості перерозподілу навчального матеріалу відповідно до психофізіологічних особливостей молодших школярів). Дотримання алгоритму поетапного формування та корекції як основи розвитку мовленнєвої діяльності розглядається з точки зору урахування психофізіологічних функціональних особливостей і,



відповідно, індивідуальних можливостей ДПП. Формування та корекція мовленнєвої діяльності є важливою умовою досягнення кінцевих результатів мовленнєвої комунікації, вдосконалення процесів життєзабезпечення школярів [487].

Реалізація технології формування та корекції мовленнєвої діяльності здійснювалася на основі забезпечення корекційно-розвивальної спрямованості формування мовленнєвої діяльності зазначеної категорії дітей з урахуванням розвитку різних сфер особистості: *пізнавальної* (розв'язування в процесі мовленнєвої діяльності пізнавальних завдань у наочно-дійовому, наочно-образному та вербально-логічному планах; дотримання етапів оволодіння й удосконалення усного та писемного мовлення; формування й удосконалення усного зв'язного мовлення із задіянням провідних пізнавальних (мисленнєвих) процесів); *сенсомоторної* (формування вмінь звукобуквенного та звукоскладового аналізу, оволодіння лексико-граматичною стороною мовлення на основі слухової, тактильної, зорової чутливості; розвиток дрібної моторики пальців і кистей рук; навичок процесів читання й письма); *емоційно-вольової* (формування інтонаційно-мелодійної сторони мовлення, з метою висловлювання та розуміння відчуттів і емоцій; розвиток небайдужого ставлення до персонажів під час прослуховування й переказу текстів, які містять емоційно забарвлені компоненти, акцентують на них увагу, відтворюють більшу виразність, ніж інші частини тексту; розвиток тенденції співпереживання та співчуття, яке є більш тонким і глибинним проявом емпатії); *особистісної* (формування позитивного ставлення до вживання мовлення як засобу комунікації, готовності доводити розпочатий вислів до кінця; усвідомленої навчально-практичної мовленнєвої діяльності тощо); *соціальної поведінки* (формування системи свідомості (знання, переживання, оцінки, звички, цінності, прагнення, внутрішні регулятори вчинків), усвідомлення й узагальнення соціально ціннісних поведінкових актів, дій, почуттів через мовленнєву діяльність) [487].

Важливою умовою реалізації запропонованої технології є забезпечення в разі необхідності дітей спеціальними технічними засобами: насамперед, інформаційно-комп'ютерними програмами з розвитку мовлення: мелодико-інтонаційної сторони мовлення, лексико-граматичної, морфологічної, синтаксичної; інтерактивними дошками.

Розроблена педагогічна технологія містить певну етапність (пропедевтично-обов'язковий, змістовно-корекційний, функціонально-мовленнєвий) на різних етапах навчання.

У межах педагогічної технології нами була розроблена інтегрована модель і алгоритм її впровадження.

Теоретична функція моделі ґрунтується на тому, що вона має наукове значення, описує процеси в навчальній діяльності шкільної практики, загальні закономірності побудови освітнього процесу не тільки на уроках із розвитку мовлення, але й на інших предметах (навчання грамоти (з 2-го класу – українська мова та навчання читанню), Я досліджую світ, математика, малювання), розкриває сутність такого явища, як розвиток мовлення учня, науково її обґрунтовує, визначає спільні закономірності. Модель проектує взаємозв'язки, визначає умови, етапи діяльності, які допомагають будувати освітній процес, спрямований на досягнення мети – формування й корекцію мовленнєвої діяльності.

У дослідженнях Ю. Ляного поданий детальний опис визначення поняття «модель» [255, с. 268–271]. Автор зазначає, що «моделювання у педагогічних дослідженнях є вищою і особливою наочністю, засобом упорядкування інформації, що дозволяє ґрунтовніше та глибше розкрити сутність явища, яке вивчається» [255, с. 269].

Далі автор наголошує, що на думку Т. Володимирової, «модель є образно уявлений або матеріально реалізований аналог – цільова педагогічна програма, що відтворює досліджуваний об'єкт і здатна забезпечити заміну його таким чином, що з'являється можливість отримати нову інформацію про цей об'єкт» [255, с. 269]. Вчена вважає, що ця стадія педагогічного

проектування моделі може бути: 1) описом змісту і текстовою інформацією, яка містить основні принципи перетворення освіти, етапи й технології перетворення, зв'язки між проблемою, змістом, засобами його переробки й результатами; 2) визначальною структурою, яка має склад та ієрархію взаємопов'язаних компонентів системи; 3) функціональною або функціонально-динамічною, в якій використовуються схеми й порівняльні таблиці, що дають опис зв'язків елементів і засобів функціонування системи; 4) евристичною, яка подає принципи побудови системи професійної підготовки; 5) інтеграційною, яка містить компоненти декількох або всіх видів моделей [255, с. 269].

Зазвичай, для створення моделі використовується метод моделювання. З точки зору педагогіки моделювання дозволяє розв'язати важливі завдання: аналізувати систему освітнього процесу по-частинах; відбирати, узагальнювати й оцінювати навчальний матеріал; використовувати різноманітні форми, методи й засоби навчання; перевіряти критерії об'єктивності оцінки сформованості знань, умінь, навичок учасників навчально-корекційного процесу [399].

Технологічна функція моделі складається з того, що вона дозволяє педагогові здійснювати практичну діяльність, а саме – розробляти методичні матеріали (навчальні плани, навчально-дидактичні матеріали), оперуючи при цьому концепціями, що мають нормативне значення.

Алгоритм упровадження інтегрованої моделі в навчально-корекційний процес (етапність процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності, принципи побудови уроку з розвитку мовлення, умови реалізації моделі в навчальному процесі тощо) забезпечує технологічність висунутих положень. Теоретична основа побудови інтегрованої моделі переходить в практичну (технологічну) частину (алгоритм упровадження). Основна ідея покладена в основу моделі, ґрунтується на тому, що мовленнєва діяльність формується за рахунок пізнавальної діяльності. Тобто формування й корекція одного виду діяльності призводить до розвитку іншого [394].

Результати теоретичного аналізу й результати власної педагогічної діяльності дозволили побудувати модель педагогічної технології, яка була покладена в основу формуально-корекційного блоку технологічного модулю комплексної диференційованої системи формування й корекції мовленнєвої діяльності ДПІ МШВ.

Як зазначалося вище, нами було виділено три етапи: *пропедевтично-обов'язковий* (підготовчий), *змістовно-корекційний* (основний), *функціонально-мовленнєвий* (заключний). Кожний із вищезазначених етапів роботи мав власну мету й завдання. Одночасно всі визначені етапи включали напрями, зміст, методи та прийоми, які підпорядковувалися спільній меті й спрямовувалися на вирішення конкретних корекційно-розвивальних завдань.

В основу корекційно-розвивальної роботи покладений формуально-корекційний розвиток загальноприйнятих чотирьох видів мовленнєвої діяльності, які і стали її провідними напрямками: слухання-аудіювання (розуміння), говоріння, читання, письмо й формування на цій основі провідних мовленнєвих компетентностей: вимови звуків або фонетичної компетентності, словникового запасу або лексичної компетентності, граматичної будови мовлення або граматичної компетентності, зв'язного мовлення або діалогової компетентності.

Ми спрогнозували, що в процесі навчання відбуватиметься становлення комунікативної особистості дитини як із легким, так і помірним ступенем розумової відсталості, здатної до самостійної (інколи за допомогою дорослого) мовленнєвої, читацької діяльності та спілкування.

Під час розробки змісту педагогічної технології процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності ДПІ МШВ ми керувалися Програмою спеціальних (корекційних) освітніх закладів VIII виду (під ред. В. Воронкової) [85], Програмою з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для підготовчих, 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку (І. Омельченко, Л. Федорович) [364], Комплексною програмою забезпечення

диференційованої корекції психомовленнєвого розвитку осіб із ВНГП від народження до 18 років (С. Коноплястої) [186, с. 235–248], Програмою для підготовчого, 1–4 класів спеціальних навчальних закладів освіти для дітей із розумовою відсталістю [366], методичним посібником для вчителів-логопедів «Логопедична робота в корекційних класах» (Р. Лалаєва) [211].

Паралельно нами були визначені педагогічні умови й алгоритм упровадження педагогічної технології процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності ДІП МШВ (підготовчого – 4 класу).

Модель педагогічної технології процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності ДІП МШВ подано на рис. 4.3.

<b>Психолого-педагогічні умови:</b> зовнішні умови: організаційні змістовні (створення спеціального педагогічного інструментарію: здійснення керування та контролю за процесом навчання); матеріально-технічні особистісні	<b>пропедевтично-обов'язковий (підготовчий) (підготовчий – 1 класи)</b> <b>Мета</b> – підвищення рівня функціональної мовної та мовленнєвої готовності		
	<b>Зміст:</b> корекція та розвиток фонаційного дихання, розвиток орального праксису та кінезису, засвоєння акцентно-просодичної моделі слова; корекція та формування звукової сторони мовлення (фонетична компетентність); корекція та розвиток фонематичної (слухової) уваги; формування словникового запасу, граматичної будови мовлення, формування звукового аналізу, формування навичок слухання й говоріння; формування мовленнєвої активності		<b>Форми організації:</b> урок за типом заняття в закладі дошкільної освіти, підгрупові форми роботи (за необхідністю індивідуальна логокорекція)
	<b>Напрями діяльності (розділи):</b>		
	<b>Психолінгвістична складова</b>	<b>Логопедична складова</b>	
	<b>Імпресивний рівень:</b> формування сукцесивно-симультанних (послідовно-цілісних) структур як базових інваріативних дій та операцій; формування базових компонентів просторового мислення; формування просторових і квазіпросторових конструкцій; вербалізація просторових уявлень на експресивному та імпресивному рівнях	<b>Слухання-розуміння</b> Розвиток фізіологічного слуху (визначення джерела й напрямку звучання); корекція фонематичного (слухового) сприймання; розвиток мовленнєвого слуху; корекція фонематичного (слухового) сприймання; фонематичного аналізу; формування	<b>Говоріння</b> Розвиток мовленнєвого дихання: формування нижньодіафрагмального типу дихання; розвиток голосу; формування артикуляційних укладів; розвиток і корекція фонетичної компетентності: постановка, автоматизація, автоматизація та диференціація; формування й корекція активного та пасивного словників; граматичної будови мовлення; робота з реченнями; розвиток зв'язного
			<b>Підготовка до читання й письма</b> Розвиток ручної та дрібної мускулатури рук; зорово-просторового сприймання та зорово-моторної координації

	пасивного словника на рівні сприймання; активного за лексичними темами	усного мовлення (діалогічної компетентності)	
<p align="center"><b><u>Змістовно-корекційний (основний) (1(2) – 3 (4) класи)</u></b></p> <p><b><u>Мета:</u></b> формування навичок звуко-буквенного аналізу, розвиток мовленнєвих компетентностей, усного й писемного мовлення; формування навичок читання й письма; удосконалення навичок слухання й говоріння; попередження виникнення та/або корекція специфічних розладів писемного мовлення</p>			

<u>Зміст:</u> автоматизація та диференціація звуків на слух і у вимові; розвиток навички звуко-буквеного та складового аналізу й синтезу; удосконалення лексики (збагачення, уточнення словника, формування лексичної системності, структури значення слова, закріплення зв'язків між словами) [364]; граматичної складової (словозміни, словотворення); формування морфологічної та синтаксичної систем; фонетико-фонематичної сторони мовлення; розвиток самостійного зв'язного мовлення й навичок спілкування; формування навичок правопису голосних і приголосних букв, складів, слів, речень, текстів; формування навичок читання й письма, корекція/профілактика специфічних розладів писемного мовлення		<u>Форма організації</u> – урок, підгрупові та фронтальні форми роботи. Основні прийоми навчання – дидактичні ігри (емоційні, імітаційні, предметні, ситуативні, мовленнєві); дидактичні вправи; практичні вправи за зразком, наслідуванням; вправляння		
<u>Напрями діяльності (розділи)</u>				
<u>Психолінгвістична складова</u>	<u>Логопедична складова</u>			
<u>Експресивний рівень</u> формування суцесивно-симультанних (послідовно-цілісних) структур як базових інваріативних дій та операцій; формування базових компонентів просторового мислення; формування квазіпросторових (логіко-граматичних мовленнєвих конструкцій); вербалізація просторових уявлень на експресивному та імпресивному рівнях. Формування контролю над власним мовленням, спонукання до	<u>Слухання-аудіювання</u> Удосконалення вміння розрізнення немовленнєвих і мовленнєвих звуків; виділення звуку в слові (спочатку – голосних, потім – приголосних), уміння чути потрібний звук на основі складу, односкладових і багатоскладових слів; виділення наголошеного голосного в словах; визначення місця звуку, послідовності звуків у словах, визначення приголосних за твердістю – м'якістю,	<u>Говоріння</u> Розвиток дихання, голосу; формування артикуляційних укладів; робота над звуковимовою: постановка, автоматизація я, автоматизація та диференціація я; формування й корекція активного та пасивного словників; граматичної будови	<u>Формування навичок читання й письма</u> Послідовне уточнення вимовних і слухових образів кожного зі звуків, які змішуються; співставлення конкретних звуків, які змішуються у вимовному та слуховому планах; формування навичок побуквенно-	<u>Специфічні розлади писемно-го мовлення</u> Корекція дислексій/дис-графій

активної мовленнєвої діяльності	дзвінкістю – глухістю, кількісного складу слова, наголошеного складу в слові; сприймання на слух текстів різних жанрів і типів, за наданим планом, наданим початком або кінцем; слухання, сприймання й розуміння навчальних інструкцій і настанов з боку вчителя	мовлення; робота з реченнями; розвиток зв'язного усного мовлення	го, поскладового, автоматизованого читання; написання елементів друкованих і рукописних букв	
<b>Функціонально-мовленнєвий (заключний) (4 клас)</b>				
<b>Мета:</b> удосконалення навичок мовно-мовленнєвої діяльності, зв'язного усного мовлення (діамонологічної компетентності), корекція специфічних розладів писемного мовлення, формування навичок читання й письма				
<b>Зміст:</b> вербалізація просторових уявлень на імпресивному та експресивному рівнях; формування розгорнутого, стилістично й емоційно збагаченого розмовного мовлення, формування синтаксично та граматично оформленого висловлювання; удосконалення діалогічного, монологічного й контекстного мовлення, розвиток ініціативного мовлення; корекція специфічних розладів писемного мовлення; удосконалення навичок читання й письма		<b>Форма організації</b> – урок, підгрупові та фронтальні форми роботи. Основні прийоми навчання – дидактичні ігри (емоційні, імітаційні, предметні, ситуативні), дидактичні вправи; практична самостійна робота, самостійна мовленнєва діяльність		
<b>Напрями діяльності:</b>				
<b>Психолінгвістична складова</b>		<b>Логопедична складова</b>		
Розвиток вербально-логічного типу мислення; довільної концентрації уваги, вербалізації психічних процесів	<b>Слухання-аудіювання</b> Сприймання на слух текстів різних стилів, жанрів і типів, які містять не тільки прості речення, але й ускладнені однорідними членами, порівняльними зворотами, та складні. Робота над усвідомленням фактичного змісту тексту. Запам'ятовування послідовності подій, встановлення причинно-наслідкових зв'язків [364]. Висловлювання	<b>Говоріння</b> Розвиток комунікативних умінь і навичок відповідно до потреб навчальної та побутової діяльності	<b>Формування навичок читання й письма</b> Формування навичок побуквеного, поскладового, автоматизованого читання; написання рукописних букв, складів, слів	<b>Профілактика /корекція порушень писемного мовлення</b> Корекція семантичної дислексії, оптичної дислексії та/або дисграфії; граматичної дислексії та/або дисграфії

		власних думок із приводу почутого			
--	--	-----------------------------------	--	--	--

Рис. 4.3. Модель педагогічної технології формування та корекції мовленнєвої діяльності ДІП МШВ

**Метою** пропедевтично-обов'язкового етапу є підвищення рівня функціональної мовної та мовленнєвої готовності.

**Зміст** етапу: корекція та розвиток фонаційного дихання, розвиток орального праксису та кінезису, засвоєння акцентно-просодичної моделі слова; корекція й формування звукової сторони мовлення (звуковимови); корекція та розвиток фонематичної (слухової) уваги; формування та/або корекція у взаємозв'язку лексико-граматичних, фонетико-фонематичних процесів і зв'язного мовлення як основних компонентів усного мовлення; підготовка дітей до опанування читанням і письмом: формування звуко-буквеного аналізу, удосконалення навичок слухання й говоріння; формування мовленнєвої активності.

**Форма роботи** – урок за типом заняття в закладі дошкільної освіти, підгрупові форми роботи (за необхідністю індивідуальна робота).

**Прийоми роботи:** впізнавання й називання конкретних предметів; впізнавання й називання цих предметів зображених на малюнках; робота із ситуативними малюнками; моделювання ситуацій; складання простої фрази з опорою на запропонований малюнок; робота з нескладним сюжетним малюнком; зв'язний вислів за малюнком; робота із сюжетним малюнком, який вимагає встановити нескладні зв'язки, залежності; зв'язне висловлювання за малюнком; читання учням нескладних оповідань, казок; розглядання ілюстрацій; бесіда; переказ за запитаннями, самостійно.

**Провідні напрями** корекційно-розвивальної роботи:

Психолінгвістична складова. **Імпресивний рівень:** розвиток фонематичного (слухового) сприймання, мовленнєвого слуху, фонематичної (слухової) уваги. **Експресивний рівень:** розвиток фонаційного дихання;



орального та артикуляційного праксису й кінезису; розвиток просодичної сторони мовлення: модульованості, інтонації, тембру, темпу, сили й висоти голосу; засвоєння складової моделі слова.

Формування сукцесивно-симультанних (послідовно-цілісних) структур як базових інваріативних дій та операцій; формування базових компонентів просторового мислення; формування квазіпросторових (логіко-граматичних мовленнєвих конструкцій); вербалізація просторових уявлень на експресивному та імпресивному рівнях; формування й розвиток кінетичної, кінестетичної перцепції; кінетичного та кінестетичного праксису; слухової перцепції та слухомовленнєвого гнозису; розвиток процесів консолідації артикуляційних операцій; фонологічного програмування та моторної регуляції. Розвиток операцій програмування – долінгвістичної та лінгвістичної стадій внутрішнього плану програмування; формування зовнішнього плану програмування; розвиток причинно-наслідкових зв'язків, узагальнень і понять; логіко-граматичних засобів для здійснення операцій умовисновків.

Логопедична складова. Слухання – аудіювання: визначення джерела звуку, кількості звучань (до 5); впізнавання, розрізнення й виділення ізольованих голосних і приголосних звуків, що правильно вимовляються, із низки звуків, слів; розпізнавання та називання слів, що розпочинаються голосними та приголосними ([м, х, с]); виділення першого та останнього голосного звуку в слові, наголошеного голосного у двоскладових (багатоскладових) словах; виділення й називання першого звуку в складі слова (звуки I етапу навчання грамоти: [а, у, м, о, с, х, и, ш, л, р, н, к, п]); виділення останнього звуку в слові (звуки I етапу навчання грамоти); визначення місця звуку голосного та приголосного (початок, кінець) у складі, слові; диференціація звуків: [с-ш, р-л, с-з, ш-ж, х-г, в-ф, п-б, т-д]; диференціація фонем за глухістю – дзвінкістю.

Визначення звукового складу односкладових слів типу: *мак, сун, дим* (перший, останній; звук, що стоїть у середині слова); визначення послідовності звуків у словах подібних за звуковою та складовою

структурою та тих, що вивчаються на уроках (одно- двоскладові слова); аналіз і синтез слів, що включають раніше вивчені звуки; аналіз і синтез слів, що включають тверді та м'які приголосні.

Розвиток слухового сприймання, слухової пам'яті на основі зверненого мовлення: простих непоширених, поширених речень.

*Говоріння.* Розвиток мовленнєвого типу дихання: носового вдиху, ротового видиху, з додавання вимови голосних звуків, ланцюжку складів, 2–3-х простих слів; вимова звуків, складів із різною силою голосу, інтонацією; розвиток сили, точності, координованості, синхронності артикуляційних рухів і кінестетичних відчуттів до рівня мінімальної достатності для роботи над конкретним звуком і створення його артикуляційного образу.

Фонетична компетентність. Розвиток артикуляційної моторики, мимічної мускулатури. Уточнення артикуляції голосних (з опорою на кінестетичні відчуття, слуховий аналізатор). Формування артикуляційних укладів, образу ізольованої вимови звуків з опорою на зорові, слухові аналізатори, кінестетичні відчуття. Відпрацювання чіткої вимови (формування / корекція порушень) свистячих ([с, с', з, з', ц]), шиплячих ([ш, ж, ч, щ]), сонорних приголосних ([л, л', р, р']). Введення поставлених звуків у склади (закриті, відкриті, зі збігом приголосних), слова. Порівняння слів за двома виділеними звуками [а-о, о-у, м-х, м-с, х-с]. Уточнення вимови твердих і м'яких приголосних. Закріплення вимови звуків, які ще неавтоматизовані: відсутні або спотворені в самостійному мовленні. *Автоматизація звуків:* голосних звуків ([а, е, и, і, о, у] з одночасним розвитком фонематичного аналізу й синтезу та складової структури в простих однокладових словах (на початку, в кінці слова).

Уточнення правильного артикуляційного укладу під час вимови цих звуків, з одночасним розвитком фонематичного аналізу й синтезу та й інтонацією (питальною, окличною та розповідною).

*В 4.2. Автоматизація та диференціація (слухова й вимовна):* з опорою на кінестетичні відчуття та слух, з одночасним розвитком фонематичного слуху,

аналізу й синтезу в 1, 2, 3-ох складових словах (на початку слова, в середині слова, в кінці слова). Закріплення диференційованої вимови звуків за твердістю – м'якістю: [с-с', з-з', т-т', д-д']. Вимова двоскладових слів з одним закритим складом, слів різної складової структури; повторення (складання) простих непоширених (поширених) речень. Складання речень із слів і словосполучень.

Лексична компетентність. Розуміння слів на основі порівняння, розрізнення й узагальнення предметів, дій, явищ. Розвиток словника за лексичними темами: «Іграшки», «Меблі класу», «Навчальне приладдя», «Овочі», «Фрукти», «Осінь», «Праця людей восени», «Одяг», «Взуття», «Зима», «Розваги дітей взимку», «Іде весна». Розширення словника словами, які починаються звуками [а, у, о, м, х] (поступове розширення словника словами, які розпочинаються зі звуків, що вивчаються). Відпрацювання вимови слів, які відповідають на запитання «Хто?», «Що?» в однині – множині. Утворення форм множини, за допомогою закінчення – *и*, складання речень із ціми словами. Складання речень за предметними й сюжетними словами, наданими словами, наданим початком – кінцем. Складання розгорнутих відповідей за запитаннями, відповідно до лексичних тем.

Граматична компетентність. Розпізнавання за силою звучання, кольором, розміром (родові закінчення жіночого та чоловічого родів). Формування числових понять (однина – множина), вправлення у вживанні форм числа – роду іменників (*огірок – огірки, помідор – помідори*), відповідно до лексичних тем; вживання іменників у непрямих відмінках. Порівняння значень слів, які мають різну граматичну форму, розуміння та вживання їх у самотійному мовленні. Вправлення у вживанні слів, які відповідають на запитання: який, яка, які; що робить? що роблять?

Діамонологічна компетентність. Складання речень за дією, що спостерігається з виділенням предмета та дії (за опорними словами; з однорідними підметами). Складання словосполучень: предмет – дія, простих трьохслівних речень (за опорними словами).

Розвиток діалогічного типу мовлення з опорою на наочність. Бесіда за змістом нескладних казок («Курочка Ряба», «Колосок» тощо), складання відповідей на запитання. Переказ короткого тексту за питаннями, з опорою на наочність, із заміною картинок на слова, з додаванням фактів.

Розвиток дрібної моторики пальців і кистей рук, конструювання образів за їх допомогою, удосконалення рухових функцій кистей рук за допомогою вправ на релаксацію та динамічних вправ. Розвиток праксису постави при імітації окремих рухів дорослого (до 5 рухів). Автоматизація правильного охоплення олівця, стимулювання ритмічних ігор з олівцем. Формування уявлень про «схему тіла», закріплення навичок просторового орієнтування (у просторі «Я» і просторі навколо дитини) [364]. Формування уявлень і понять про простір, орієнтації в зошиті.

**Метою** змістовно-корекційного (основного) етапу педагогічної технології є подальший розвиток компетентностей мовленнєвої діяльності, усного й писемного мовлення; виправлення специфічних розладів писемного мовлення.

**Зміст етапу.** Розвиток фонематичного (слухового) сприймання, фонематичної (слухової) уваги, просодичної та мелодико-інтонаційної сторони мовлення; удосконалення диференційованої рухливості артикуляційної, дихальної та граматичної сторони (словозміни, словотворення); формування морфологічної та синтаксичної систем; розвиток самостійного зв'язного мовлення й навичок спілкування; формування навичок правопису голосних і приголосних букв, складів, слів, речень, текстів.

**Форма організації** – урок, підгрупові та фронтальні форми роботи. Основні прийоми навчання – дидактичні ігри (емоційні, імітаційні, предметні, ситуативні, мовленнєві, слухові), дидактичні мовленнєві вправи; практичні вправи за зразком, наслідуванням; вправляння.

**Провідні напрями** корекційно-розвивальної роботи:

Психолінгвістична складова: розвиток суцесивно-симультанних (послідовно-цілісних) структур як базових інваріативних дій і операцій;

формування базових компонентів просторового мислення; формування квазіпросторових (логіко-граматичних мовленнєвих конструкцій); вербалізація просторових уявлень на експресивному та імпресивному рівнях.

Логопедична складова. Слухання – аудіювання. Удосконалення навички розрізнення немовленнєвих і мовленнєвих звуків; розвиток фонематичних процесів: фонематичного слуху (впізнавання та розрізнення ізольованих голосних і приголосних звуків, що правильно вимовляються, із поданих звуків, простих слів на початку, в кінці, в середині слова, в словах зі збігом приголосних); фонематичного аналізу й синтезу: виділення звуку в слові (спочатку – голосних, потім – приголосних), уміння чути потрібний звук на основі складу, односкладових і багатоскладових слів; виділення наголошеного голосного в багатоскладових словах; визначення місця звуку (початок, кінець, середина); визначення послідовності звуків у словах; звукобуквенного та звукоскладового аналізу: визначення приголосних за твердістю – м'якістю, дзвінкістю – глухістю, кількісного складу слова, наголошеного складу в слові.

*Аудіювання.* Сприймання на слух висловлювань різної довжини (словосполучень – речень), різних жанрів (казка, оповідання). За наданим планом, наданим початком або кінцем відтворення мовленнєвого матеріалу. Слухання, сприймання й розуміння навчальних інструкцій і настанов з боку вчителя.

*Говоріння.* Розвиток нижньодіафрагмального типу дихання за допомогою вправ логопедичної та/або фонопедичної ритміки.

*Розвиток голосу:* промовляння ланцюжків складів, слів на одному видиху з різною силою звучання й інтонацією. Зміна тембральної окраси голосу.

Фонетична компетентність. Закріплення значення слів-понять: *звук* (голосний, приголосний, твердий, м'який, дзвінкий, глухий), *буква*, *склад*, *слово*; чітка вимова (подолання порушень) голосних звуків ([*е, и, і*]); вимова приголосних: свистячих ([*с, с', з, з', ц, дз*]), шиплячих ([*ш, ж, дж, ч, ц*]),

сонорних приголосних ([л, л', р, р']) – у складах різної структури (прямих, обернених, зі збігом приголосних), простих (одно-двоскладових) словах (на початку, в середині, в кінці слова). Відпрацювання складних для вимови звуків (шиплячих – [ш, ж, ч, щ] та сонорних [л, л', р, р']) після індивідуальної логокорекційної роботи з їх постановки й автоматизації.

*Автоматизація звуків:* голосних звуків ([е, у] з одночасним розвитком фонематичного аналізу й синтезу та складової структури в одно- дво- та багатоскладових словах (на початку, в кінці, в середині слова). Уточнення правильного артикуляційного укладу під час вимови цих звуків, з одночасним розвитком фонематичного аналізу й синтезу та складової структури в словах (на початку, в кінці, в середині слова), зі збігом приголосних, у словах (звук на початку слова, в середині, у кінці слова).

*Диференціація та автоматизація* (слухова й вимовна): голосних і наявних приголосних звуків.

Лексична компетентність. Формування словника за лексичними темами (від 5-ти слів): словника прикметників, дієслів, ознак предметів за основними характеристиками (розмір, колір, форма), узгодження та зіставлення.

Граматична компетентність. Морфологічна будова слів: корінь (спільнокореневі слова), суфікс, префікс, закінчення. Змінювання іменників однини та множини за відмінками. Узгодження іменників із дієсловом, прикметником однини та множини, за родами. Словотворення іменників, прикметників, дієслів. Формування вміння узгоджувати слова за родами, числом, часом.

*Діамонологічна компетентність.* Робота з реченнями: складання речень за допомогою схеми з опорою на предмети, сюжетні малюнки, наданими словами, початком і кінцем. Інтонаційна закінченість речення, відтворення інтонацій питального, окличного й розповідного типів речень. Складання зв'язного тексту з 3–5 речень, за серією малюнків (до 5). Складання розгорнутих відповідей на запитання. Побудова самостійного зв'язного висловлювання в різних варіантах.

Розвиток розуміння змістовної сторони висловлювання. Переказ почутого, прочитаного (за ілюстрацією або серією малюнків, за планом, стислий переказ, вибірковий, повний, переказ за картинно-символічною схемою).

Складання тексту-оповідання за планом, за початком або закінченням, з опорою на наочність, опорними словами (\*).

*Формування навичок читання, письма. Попередження / виправлення специфічних розладів писемного мовлення.* Диференціація фонем з опорою на різні аналізатори: мовленнєвослуховий, мовленнєворуховий, зоровий. Уточнення й розвиток кінестетичних відчуттів з опорою на зорові й тактильні чуття. Розвиток фонематичного аналізу й синтезу. Формування звуковимовної диференціації конкретних пар змішуваних звуків.

Уточнення артикуляції звуку з опорою на зорове, слухове, тактильне сприймання, кінестетичні відчуття. Виділення звуку зі складу. Формування вміння визначати наявність звуку в слові.

*Співставлення конкретних звуків, які змішуються, у вимовному та слуховому планах.* Диференціація свистячих і шиплячих звуків ([с, ш]): ізольованих (визначення звуку за беззвучною артикуляцією, визначення звуку на слух без опори на зорове сприйняття), у складах (повторення складів зі звуками спочатку з однаковим голосним, із різними голосними; читання складів, запис складів під диктування), у словах (визначення звуків у словах на початку, в середині, в кінці; визначення місця звуків у словах), у реченнях, у зв'язному мовленні. Диференціація твердих і м'яких приголосних: слухова й вимовна диференціація в словах; засвоєння під час процесу читання того, що перед буквами *є, ю, я, і* приголосні м'які; читання приголосного з орієнтуванням на наступну букву; позначення м'якості на письмі за допомогою м'якого знаку; позначення м'якості приголосного на письмі за допомогою йотованих голосних ([*я, ю, йо*]), а також *і*. Слуховимовна диференціація твердих і м'яких приголосних звуків.

*Профілактика/виправлення специфічних розладів писемного мовлення. Корекція семантичної дислексії.* Розвиток звукового та складового синтезу. Робота з розуміння прочитаних слів, речень, текстів. *Корекція оптичної дислексії та дисграфії.* Розвиток зорового сприйняття та впізнавання (зорового гнозису) у тому числі й буквеного; уточнення та розширення обсягу зорової пам'яті; формування просторового сприйняття й уявлень; розвиток зорового аналізу та синтезу; формування мовленнєвих позначень зорово-просторових відносин; диференціація букв, які змішуються, ізольовано, в складах, словах, реченнях, текстах. *Корекція аграматичної дислексії та дисграфії.* Формування узагальнених уявлень про морфологічну будову слова й синтаксичну структуру речення: уточнення й закріплення граматичних форм у писемному мовленні.

**Метою** функціонально-мовленнєвого (заключного) етапу педагогічної технології є розвиток компетентностей мовленнєвої діяльності, удосконалення навичок читання й письма, виправлення специфічних розладів писемного мовлення.

**Зміст етапу:** вербалізація просторових уявлень на імпресивному та експресивному рівнях; формування розгорнутого, стилістично й емоційно збагаченого розмовного мовлення, формування синтаксично та граматично оформленого висловлювання; формування розгорнутого зв'язного усного мовлення: удосконалення діалогічного, монологічного та контекстного мовлення, розвиток ініціативного мовлення; корекція порушень писемного мовлення; удосконалення навичок читання й письма.

**Форма організації** – урок, підгрупові та фронтальні форми роботи. Основні прийоми навчання – дидактичні ігри (емоційні, імітаційні, предметні, ситуативні), дидактичні вправи; практичні вправи за зразком, наслідуванням, самотійна мовленнєва діяльність.

**Провідні напрями** корекційно-розвивальної роботи:

Психолінгвістична складова: формування сукцесивно-симультанних (послідовно-цілісних) структур як базових інваріативних дій і операцій;



формування базових компонентів просторового мислення; формування квазіпросторових (логіко-граматичних мовленнєвих конструкцій); вербалізація просторових уявлень на експресивному та імпресивному рівнях; формування смислоутворюючої функції психічних процесів і довільної саморегуляції; формування різних типів систематизацій, узагальнень і понять, логіко-граматичних засобів для здійснення операцій умовисновків.

Логопедична складова. *Слухання – аудіювання:* розвиток фонематичного слуху (впізнавання й розрізнення ізольованих голосних і приголосних звуків, що правильно вимовляються, із поданих звуків, простих слів на початку, в кінці, в середині слова, в словах зі збігом приголосних); фонематичного аналізу й синтезу: виділення звуку в слові (спочатку – голосних, потім – приголосних), уміння чути потрібний звук на основі складу, односкладових і багатоскладових слів; виділення наголошеного голосного в багатоскладових словах; визначення місця звуку (початок, кінець, середина); визначення послідовності звуків у словах; звукобуквенного та звукоскладового аналізу: визначення приголосних за твердістю – м'якістю, дзвінкістю – глухістю, кількісного складу слова, наголошеного складу в слові.

*Аудіювання.* Слухання-розуміння мовлення вчителя. Відповіді на запитання вчителя. Переказування простої знайомої казки за ілюстраціями та запитаннями вчителя. Називання словом різних предметів за їх зображенням на малюнках [364].

*Говоріння.* Розвиток дихання (\* – за потребою): нижньодіафрагмального типу дихання за допомогою вправ логопедичної та/або фонопедичної ритміки.

*Розвиток голосу:* вимова словосполучень, простих поширених речень із різною силою голосу, інтонацією.

*Розвиток комунікативних умінь і навичок відповідно до потреб навчальної діяльності (звертання, прохання, відповіді на запитання) [364].*

Фонетична компетентність. *Автоматизація звуків\**: голосних звуків ([e, u] з одночасним розвитком фонематичного аналізу й синтезу та складової структури в одно-, дво- та багатоскладових словах (на початку, в кінці, в середині слова), зі збігом приголосних, у дво-, багатоскладових словах. Уточнення правильного артикуляційного укладу під час вимови цих звуків, з одночасним розвитком фонематичного аналізу й синтезу та складової структури у словах (звук на початку, в кінці, в середині слова), зі збігом приголосних, у словах (звук на початку слова, в середині, у кінці слова), зі збігом приголосних (звук на початку, в середині, в кінці слова).

*Диференціація та автоматизація* (слухова й вимовна): голосних і приголосних, твердих – м'яких, глухих – дзвінких.

Лексична компетентність. Позначення словом предметів. Засвоєння слів-назв предметів певних тематичних груп: класні меблі, навчальне приладдя, іграшки, овочі, фрукти, харчові продукти, посуд, свійські тварини, звірі, одяг та взуття, предмети особистої гігієни. Виділення слів, які позначають живі й неживі предмети (відповіді на запитання *хто це? що це?*). Позначення словом дій предметів (за запитанням: *Хто що робить?*). Уявлення про один та кілька (багато) предметів. Ознайомлення з реченням: повторення речення за вчителем, поділ речень на слова, доповнення розпочатих учителем речень [366].

Диференціація прийменників, числівників, прислівників, займенників. Споріднені слова. Морфологічна будова слів: корінь (спільнокореневі слова), суфікс, префікс, закінчення.

Граматична компетентність. Змінювання іменників однини та множини за відмінками. Узгодження іменників із дієсловом, прикметником однини та множини, за родами. Словотворення іменників, прикметників, дієслів.

*Діамонологічна компетентність. Робота з реченнями.* Складання речень за допомогою схеми з використанням сюжетних малюнків, наданим початком і кінцем. Інтонаційна закінченість речення, відтворення інтонацій

питального, окличного та розповідного типів речень. Складання зв'язного тексту з 4–5 речень, за серією малюнків (до 5), наданим планом.

Розвиток розуміння змістовної сторони висловлювання. Переказ почутого, прочитаного (за ілюстрацією або серією ілюстрацій, за планом, стислий).

*Удосконалення навичок читання, письма. Попередження / виправлення специфічних розладів писемного мовлення. Диференціація фонем з опорою на різні аналізатори: мовленнєвослуховий, мовленнєворуховий, зоровий. Уточнення й розвиток кінестетичних відчуттів з опорою на зорові та тактильні чуття. Розвиток фонематичного аналізу й синтезу. Формування звуковимовної диференціації конкретних пар змішуваних звуків. Послідовне уточнення вимовних і слухових образів кожного зі звуків, які змішуються. Уточнення артикуляції звуку з опорою на зорове, слухове, тактильне сприймання, кінестетичні відчуття. Виділення звуку зі складу. Формування вміння визначати наявність звуку в слові. Співставлення конкретних звуків, які змішуються, у вимовному та слуховому планах. Диференціація свистячих і шиплячих звуків ([с, ш]): ізольованих (визначення звуку за беззвучною артикуляцією, визначення звуку на слух без опори на зорове сприйняття), у складах (повторення складів зі звуками спочатку з однаковим голосним, із різними голосними; читання складів, запис складів під диктування), у словах (визначення звуків у словах на початку, в середині, в кінці; визначення місця звуків у словах), у реченнях, у зв'язному мовленні. Диференціація твердих і м'яких приголосних: слухова та вимовна диференціація в словах; засвоєння під час процесу читання того, що перед буквами є, ю, я, і приголосні м'які; читання приголосного з орієнтуванням на наступну букву; позначення м'якості на письмі за допомогою м'якого знаку; позначення м'якості приголосного на письмі за допомогою йотованих голосних ([jo, ja, jy]), а також і. Слуховимовна диференціація твердих і м'яких приголосних звуків. Формування навичок поскладового, автоматизованого читання. Формування*

навичок самостійного письма рукописних складів, слів, речень, письма під диктування [364].

*Виправлення специфічних розладів писемного мовлення. Корекція семантичної дислексії.* Розвиток звукового та складового синтезу. Робота з розуміння прочитаних слів, речень, текстів. *Корекція оптичної дислексії та дисграфії.* Розвиток зорового сприйняття та впізнавання (зорового гнозису) у тому числі й буквеного; уточнення та розширення обсягу зорової пам'яті; формування просторового сприйняття й уявлень; розвиток зорового аналізу та синтезу; формування мовленнєвих позначень зорово-просторових відносин; диференціація букв, які змішуються, ізольовано, в складах, словах, реченнях, текстах. *Корекція аграматичної дислексії та дисграфії.* Формування узагальнених уявлень про морфологічну будову слова та синтаксичну структуру речення: уточнення й ускладнення структури речення, розвиток функції словозміни, формування навичок словотворення, розвиток умінь морфологічного аналізу слова, робота над спільнокореневими словами, закріплення граматичних форм у писемному мовленні.

Відповідно до вище викладеного нами запропоновано алгоритм процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності ДПП МШВ. Алгоритм був розроблений для кожного із зазначених вище етапів процесу формування й корекції: пропедевтично-обов'язкового, змістовно-корекційного й функціонально-мовленнєвого та включав відповідні методи, прийоми й форми навчання, мав мету та завдання. Завдання алгоритму співпадали зі змістом кожного з визначених етапів педагогічної технології процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності.

Алгоритм розроблявся відповідно до порушень мовлення зазначеної категорії дітей: ДПП, які мають фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФНМ), системний недорозвиток мовлення (СНМ), специфічні розлади писемного мовлення. Алгоритм впровадження педагогічної технології формування та корекції мовленнєвої діяльності ДПП МШВ подано в таблиці (табл. 4.3).

Таблиця 4.3

**Алгоритм впровадження педагогічної технології формування та корекції мовленнєвої діяльності ДПП МШВ (підготовчий, 1 – 4 класи)**

Клас	Вид порушення мовленнєвої діяльності				
	ДПП з ФФНМ	ДПП з СНМ			ДПП зі специфічними розладами писемного мовлення
		Нерізно виражений/ легкий	середній	тяжкий	
0	Розвиток звукової сторони мовлення й формування фонетичної компетентності	Формування взаємозв'язку лексико-граматичних, фонетико-фонематичних процесів як основних компонентів усного мовлення, провідних компетентностей мовленнєвої діяльності	Формування фонетико-фонематичних процесів, розширення пасивного словника, формування звуковимовної сторони мовлення: голосних, приголосних звуків раннього онтогенезу	Розвиток розуміння зверненого мовлення, фізіологічного та мовленнєвого слуху на рівні розрізнення немовленнєвих і мовленнєвих звуків, звуконаслідування	Створення умов для розвитку дрібної моторики, зорового-просторового сприймання й зорово-моторної координації, просторово-графічної орієнтації, навички правильно тримати олівець і ручку
1	Розвиток звукової сторони мовлення, фонематичних процесів, навичок звукового аналізу	Формування взаємозв'язку лексико-граматичних, фонетико-фонематичних процесів як основних компонентів усного мовлення	Формування вмінь правильно визначати перший голосний у слові	Формування звуковимови приголосних звуків, автоматизації голосних, розширення пасивного і активного словника	Формування навичок слухання-говоріння, фонематичного слуху, уявлень про наголошений і ненаголошений склади
2	Розвиток звукової сторони мовлення, фонематичних процесів, навичок звукового аналізу й	Корекція фонетико-фонематичної сторони зв'язного мовлення	Формування звукової сторони диференціація звуків у вимові (твердих і м'яких)	Розвиток навичок звукового та складового аналізу, синтезу	Формування початкових фонетичних уявлень і понять, умінь правильно здійснювати звуковий, складовий, звуко-

	синтезу				буквений аналіз
3	Формування навичок звуко-буквеного аналізу й синтезу, автоматизація звуків у складах, словах	Формування навичок звуко-складового аналізу й синтезу слів; уміння диференціювати голосні та приголосні звуки, букви в усному й писемному мовленні; диференціювати дзвінки та глухі; тверді та м'які приголосні звуки; вдосконалювати навички правопису голосних і приголосних букв, складів, слів, речень	Корекція порушень усного зв'язного мовлення, розвиток лексико-граматичної сторони й формування: дія-, монологічного мовлення	Корекція порушення вимови кожного звуку й автоматизації поставлених звуків; розвиток навичок звукового та складового аналізу, синтезу	Корекція порушення механізмів, що забезпечують оволодіння процесом читання й письма на фонетико-фонематичному, лексико-граматичному та синтаксичному рівнях
4	Автоматизація та диференціація звуків у словах, реченнях, зв'язному мовленні	Удосконалення лексико-граматичних засобів мовлення й адекватного використання їх у різних ситуаціях спілкування	Розвиток зв'язного усного мовлення на основі корекції та формування лексико-граматичної сторони мовлення; формування навичок словозміни та словотворення, усунення аграматизмів	Автоматизація та диференціація звуків мовлення в словах, реченнях; формування навичок читання й письма	Корекція порушень читання й письма при різних формах дислексії та дисграфії, оволодіння навичками читання й письма

Під час розробки педагогічної технології процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності ДПІ МШВ нами було визначено й обґрунтовано психолого-педагогічні умови її впровадження.

У дослідженнях М. Шеремет обґрунтовано положення про те, що всебічна якісна характеристика мовленнєвого розвитку не може бути вичерпною без визначення основних умов, які забезпечують саме цей розвиток та без визначення його показників [502, с. 27].

Науковець зазначає, що до числа основних провідних умов, які суттєво впливають на розвиток дитини можна віднести: зміст засвоюваного матеріалу, способи та прийоми як пізнавальної, так і мовленнєвої діяльності, які направлені на засвоєння матеріалу [502, с. 27–28].

У контексті цього дослідження ми розглядаємо психолого-педагогічні умови як сукупність зовнішніх обставин, свідомо сконструйованих педагогом відповідно до конкретного корекційно-педагогічного процесу, що мотивують індивіда (суб'єкта) до діяльності під час вирішення поставлених корекційно-педагогічних завдань [51]. Нами були визначені й обґрунтовані психолого-педагогічні умови здійснення процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності ДІП МШВ, серед яких ми виділили:

1) *зовнішні* (або організаційно-дидактичні) умови: *організаційні* (створення мовленнєвого (залучення батьків) та спеціального корекційно-розвивального середовища, постановка мети й завдань корекційно-розвивального процесу); *змістовні* (створення спеціального педагогічного інструментарію: науково-програмно-методичного забезпечення, здійснення керування та контролю за процесом навчання); *матеріально-технічні* (залучення всіх засобів корекції: вербальних і невербальних, наочних, технічних; використання інноваційних методів навчання); *особистісні*: особистість учителя-логопеда (дефектолога) (високий рівень кваліфікаційної підготовки, здійснення міжпредметних зв'язків);

2) *внутрішні умови*: *мотиваційні* (створення позитивної мотивації та відповідного емоційного стану з метою усвідомлення кожною дитиною необхідності проведення спеціальної корекційно-розвивальної роботи, вироблення внутрішньої (прояви пізнавальної активності під час навчальної діяльності) та зовнішньої мотивації (усвідомлення потреби в мовленнєвій діяльності, прагнення до досягнення вищого рівня мовленнєвого розвитку); *урахування індивідуальних особливостей розвитку* (психологічних, пізнавальних, мовленнєвих); *самостійна пізнавальна та мовленнєва активність учнів* (згідно з діяльнісним підходом формування й корекція

мовленнєвої діяльності відбувається тільки під час самостійної активності пізнавальної діяльності). Психолого-педагогічні умови процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності подано на рис. 4.4.



Рис. 4.4. Психолого-педагогічні умови процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності ДІП МШВ

Відповідно до розробленого нами корекційно-формувального блоку комплексної диференційованої системи формування й корекції мовленнєвої діяльності ДІП МШВ змістом програмно-методичного забезпечення процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності на основі варіативно-модульного навчання (розвиток мовлення) та забезпечення корекційно-розвивального впливу, на основі реалізації освітніх і корекційно-розвивальних програм стала Програма з розвитку мовлення для підготовчих, 1–4 класів для дітей з інтелектуальними порушеннями (легким і помірним ступенями розумової відсталості).



#### **4.2.2.2. Програмно-методичне забезпечення процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями**

Згідно з Державним стандартом початкової освіти, затвердженого Кабінетом Міністрів України (Постанова від 21 лютого 2018 р. № 87) вимоги до обов'язкових результатів навчання визначаються з урахуванням компетентнісного підходу до навчання, в основу якого покладено ключові компетентності [122]. До ключових компетентностей належать:

1) вільне володіння державною мовою, що передбачає вміння усно й письмово висловлювати власні думки, почуття, чітко й аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях;

2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, що передбачає активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади [122].

Одним із найголовніших завдань навчання дітей із легким і помірним ступенями розумової відсталості є розвиток, формування й корекція мовленнєвої діяльності, а саме компетентностей мовленнєвої діяльності: словникового запасу або лексичної компетентності, граматичної будови мовлення або граматичної компетентності, вимови звуків або фонетичної компетентності, зв'язного мовлення або діалогової компетентності, писемного мовлення.

Програму з розвитку мовлення розроблено з урахуванням особливостей психічного, пізнавального, мовленнєвого розвитку, підготовленості дітей із інтелектуальними порушеннями до навчання. З урахуванням того, що розвиток цих дітей відбувається особливо повільно в

перші роки навчання, Програма з розвитку мовлення передбачає врахування темпів формування й корекції мовленнєвої діяльності – впродовж п'яти років (у підготовчому, 1–4 класах). Зокрема, зміст матеріалу в Програмі з розвитку мовлення, розподілений з урахуванням ступенів розумової відсталості – легкого та помірного, таким чином:

- пропедевтично-обов'язковий (підготовчий) етап триває: 1 рік (підготовчий клас – для РВД із легким ступенем) та 2 роки (підготовчий – 1 клас – для РВД із помірним ступенем);

- змістовно-корекційний (основний) етап триває: 2 роки (1–2 клас – для РВД із легким ступенем) та 2,5 роки (2 – I-й семестр 4 клас – для РВД із помірним ступенем РВ);

- функціонально-мовленнєвий (заключний) етап триває: 1 рік (4 клас) – для РВД із легким ступенем; для РВД із помірним ступенем він розпочинається в II семестрі 4 класу та поширюється на 5–6 клас.

Цей розподіл є умовним, тому у випадку, якщо в дітей із помірним ступенем розумової відсталості процес формування й корекції мовленнєвої діяльності буде відбуватися швидше, на 4 клас можна залишити весь функціонально-мовленнєвий етап, і навпаки, якщо результати формування й корекції мовленнєвої діяльності будуть низькими функціонально-мовленнєвий етап продовжується в старших класах.

Зміст Програми з розвитку мовлення передбачає урахування індивідуальних можливостей учнів (психічних, пізнавальних, мовленнєвих), забезпечує оптимальну динаміку розвитку мовленнєвої діяльності; передбачає варіативність його використання в початковій школі (на основі можливості перерозподілу навчального матеріалу відповідно до індивідуальних можливостей молодших школярів). Поетапне формування й корекція як основа розвитку мовленнєвої діяльності розглядається з точки зору врахування індивідуальних особливостей молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості. Формування й корекція мовленнєвої діяльності є важливою умовою досягнення кінцевих

результатів – формування мовленнєвих компетентностей, як запоруки самостійного вживання мовлення, як засобу комунікації.

Реалізація Програми з розвитку мовлення здійснюється на основі забезпечення корекційно-розвивальної спрямованості розвитку мовленнєвої діяльності зазначеної категорії дітей з урахуванням різних сфер особистості: *пізнавальної* (розв'язування в процесі мовленнєвої діяльності пізнавальних завдань у наочно-дійовому, наочно-образному та вербально-логічному планах; дотримання етапів оволодіння й удосконалення усного та писемного мовлення; формування й удосконалення усного зв'язного мовлення на основі провідних пізнавальних (мисленнєвих) процесів); *сенсомоторної* (формування вмінь звуко-буквеного та звуко-складового аналізів, оволодіння лексико-граматичною стороною мовлення на основі слухової, тактильної, зорової чутливості; розвиток дрібної моторики пальців і кистей рук); *емоційно-вольової* (формування інтонаційно-мелодійної сторони мовлення, з метою висловлювання й розуміння відчуттів і емоцій; розвиток небайдужого ставлення до персонажів під час прослуховування та переказу текстів, які містять емоційно забарвлені компоненти, акцентують на них увагу, відтворюють більшу виразність, ніж інші частини тексту; розвиток тенденції співпереживання та співчуття); *особистісної* (формування позитивного ставлення до вживання мовлення як засобу комунікації, готовності доводити розпочатий вислів до кінця; усвідомленої навчально-практичної мовленнєвої діяльності тощо); *соціальної поведінки* (формування системи свідомості), усвідомлення й узагальнення соціально ціннісних поведінкових актів, дій, почуттів через мовленнєву діяльність).

В основу Програми з розвитку мовлення покладений формувально-корекційний розвиток загальноприйнятих чотирьох видів мовленнєвої діяльності, які і стали її провідними напрямками: слухання-аудіювання (розуміння) (розвиток фонематичних процесів, розвиток слухової пам'яті й усвідомленого сприймання мовлення, розвиток звуко-буквеного аналізу й синтезу, розвиток уваги до морфологічного складу слова, словозміни та

словотворення), говоріння (формування/корекція навичок правильної звуковимови, збагачення й уточнення словникового запасу, робота над граматичною структурою речення, формування вміння правильного вживання простих поширених речень, розвиток діалогологічного (зв'язного) усного мовлення), читання (формування поскладового, автоматизованого читання), письма (формування графічних навичок письма), профілактика/корекція специфічних розладів писемного мовлення та формування на цій основі вживання мовлення як засобу спілкування.

Основні завдання й напрями роботи з розвитку мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями викладено в програмному розділі *«Мовленнєва діяльність»*, який є структурною частиною програми для кожного з початкових класів. Розділ складається з чотирьох підрозділів. У кожному з них визначено зміст навчального матеріалу, а також вимоги щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів.

У підрозділі *«Слухання-розуміння усного мовлення (аудіювання)»* визначено зміст роботи з аудіювання: слухання, сприймання й розуміння усного мовлення та знання, вміння й навички з цього виду мовленнєвої діяльності, яких мають набути учні підготовчого, 1–4 класів.

У підрозділі *«Говоріння»* визначено зміст роботи з розвитку усного діалогічного й монологічного мовлення: формуванню вмінь керувати своїм голосом, спілкуватися в діалогічній формі, дотримуватися правил мовленнєвого етикету, переказувати прочитаний чи прослуханий текст, складати власні усні висловлювання на доступну для кожної вікової групи тему.

Саме в цьому підрозділі подано основний зміст роботи щодо формування та корекції компетентностей мовленнєвої діяльності: фонетичної, лексичної, граматичної, діалогологічної.

До підрозділу *«Читання»* включено навчальний матеріал, спрямований на вдосконалення навички читання як виду мовленнєвої діяльності: вимовляння слів відповідно до орфоепічних норм; правильне

інтонування речень, різних за структурою та метою висловлювання; змістовий поділ речень за допомогою пауз, мелодики тощо.

Метою підрозділу «*Письмо*» є формування в молодших школярів умінь будувати писемні зв'язні висловлювання: писати під диктування, самостійні (або з допомогою вчителя) перекази, розповіді.

Основний зміст цих підрозділів подано в напрямі попередження/виправлення специфічних розладів писемного мовлення.

Мета Програми – визначити зміст навчального матеріалу процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким та помірним ступенями розумової відсталості, спрямованого на розвиток мовно-мовленнєвих компетентностей обраної категорії дітей.

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань [379]:

- формування в учнів мотивації вивчення мови;
- забезпечення розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письма) на основі формування та/або корекції, з урахуванням психолінгвістичного підходу, відповідно до якого, мовленнєва діяльність є одним з видів пізнавальної діяльності та являє собою самостійну діяльність зі специфічною мотивацією та структурою (мовленнєві дії, мовленнєві операції, мовленнєвий акт, мовленнєва ситуація);
- формування комунікативних умінь і навичок;
- соціально-культурний розвиток особистості;
- формування вміння вчитися.

За визначенням Н. Рощиної, комунікативно-мовленнєві вміння – це вміння, необхідні для ефективного здійснення мовленнєвої діяльності в умовах міжособистісної взаємодії, тобто в різних ситуаціях спілкування: з різною метою, в різних умовах, з різними співрозмовниками. Основою комунікативно-мовленнєвих умінь є частково-мовленнєві вміння (звуковимовні, орфоепічні, лексичні, граматичні) та загальномовленнєві (уміння слухати-розуміти, говорити, читати, писати) [379].

Робота з розвитку мовлення як складова частина всієї системи корекційно-розвивального впливу має завданням розширення знань і уявлень про навколишній світ, накопичення соціального досвіду, розвиток пізнавальної діяльності й активності цієї категорії дітей. Тому робота з розвитку мовлення повинна включатися до завдань, спрямованих на вирішення основних корекційних завдань, що стоять перед закладами освіти.

У зв'язку з тим, що в ДПП провідним порушенням є недорозвинення пізнавальної діяльності, весь процес роботи з розвитку мовлення повинен бути спрямований на формування розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення. З урахуванням характеру порушень мовлення корекційно-розвивальна робота повинна проводитися над мовленнєвою діяльністю в цілому [20]. На кожному уроці з розвитку мовлення ставляться завдання формування та/або за такими напрямками: фонетико-фонематичний, лексико-граматичний, діалоогологічний.

Зміст навчального матеріалу Програми з розвитку мовлення подано за лінійно-концентричним принципом: виклад за безперервною послідовністю матеріалу від простого до складного відповідно до принципів послідовності, систематичності, доступності, який передбачає повторне вивчення певних розділів, тем для більш глибокого їх засвоєння.

Програма з розвитку мовлення розроблена з диференціацією змісту навчального матеріалу: для дітей із легким та помірним ступенями розумової відсталості.

Робота з розвитку мовлення при *легкому ступені\** повинна бути спрямована на формування значення слів, граматичних категорій і понять, розуміння мовлення та збільшення на цій основі обсягу імпресивного словника, збагачення активного словника, профілактики аграматизмів і розвитку зв'язного мовлення [20].

Провідна роль відводиться *фонематичному розвитку*: формування диференційованого фонематичного сприйняття, спрямованості уваги на звукове оформлення мовлення, фонематичного аналізу й на цій основі – формування

чітких фонематичних уявлень, подолання порушень звуковимови, попередження виникнення специфічних розладів писемного мовлення.

*Розвиток фонетичної компетентності* (звуковимови) при легкому ступені розумової відсталості – процес тривалий і складний. Приділяється увага розвитку чітких уявлень про звуковий склад слова, виділення звуку зі слова, визначення місця звуків у словах, уточненню змісторозрізнявальної функції звуків мовлення.

Підготовчий етап роботи передбачає розвиток загальної, дрібної, мовленнєвої моторики, розвиток слухового сприйняття, уваги, пам'яті, роботу над правильним мовленнєвим диханням, формуванням довготривалого плавного видиху в ігрових і голосових вправах.

Розвиток артикуляційної моторики здійснюється у двох напрямках: розвиток кінетичної основи руху й кінестетичної основи артикуляційних рухів (без дзеркала).

Обов'язковим етапом роботи є диференціація звуків: уточнення вимовної диференціації звуків, розвиток слухової диференціації.

*Розвиток лексичної компетентності* (словникового запасу) здійснюється за такими напрямками: збагачення словникового запасу, уточнення значення слів, розвиток семантики слова, формування лексичної системності й семантичних полів [20].

*Розвиток граматичної компетентності* (граматичної будови мовлення). У процесі формування словозміни звертається увага на зміну іменників за числами, відмінкові закінчення іменників, вживання прийменників, узгодження іменників із дієсловами та прикметниками, зміна дієслова за особами, числами, родами тощо.

Починати роботу з формування словотворення слід зі зменшувально-пестливих форм іменників. Далі використовуються вправи з утворення прикметників від іменників, дієслів із префіксами, споріднених слів. З метою розвитку уявлень про глибинно-семантичну структуру речень, необхідно працювати над смисловим змістом ситуації, відтвореної на малюнку.

Дітей за допомогою питань учать виділяти суб'єкт дії, об'єкт дії та відносини між ними. Під час навчання побудови речень добре використовувати опору на зовнішні схеми, ідеограми, тобто матеріалізацію структури мовленнєвого висловлювання.

*Розвиток діалогової компетентності* (зв'язне мовлення) при легкому ступені розумової відсталості рекомендується розпочинати з матеріалів діалогічного, ситуативного мовлення, пізніше – контекстного, монологічного в такій послідовності:

- розвиток уміння аналізувати наочну ситуацію, виділяти головне й суттєве, основне та другорядне;
- формування вміння розташовувати смислові компоненти в певній послідовності;
- розвиток здатності утримувати смислову програму в пам'яті (запам'ятовування послідовності картинок, перекази текстів);
- перекодування кожного елемента смислової програми в мовну форму [211; 215].

Р. Лалаєва рекомендує таку послідовність у роботі над зв'язним текстом: переказ з опорою на серію сюжетних малюнків, переказ за сюжетною картинкою, переказ без опори на наочність, переказ на основі деформованого тексту; розповідь за серією сюжетних картинок, розповідь за сюжетною картинкою, самостійна розповідь [20].

*Розвиток навичок читання й письма* в дітей із легким ступенем розумової відсталості повинна бути тісно пов'язана з розвитком у них пізнавальної діяльності, аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення й абстрагування. Так, широко використовується порівняння фонетично близьких звуків, аналіз структури речень, звукоскладової структури слова, розвиток зорово-просторового аналізу й синтезу [20].

Попередження / усунення специфічних розладів писемного мовлення проводиться в тісному зв'язку з корекцією порушень усного мовлення як системи.



Робота з розвитку мовлення дітей з *помірним ступенем*\*\* розумової відсталості є створення предметного мовлення, навчання дітей словам – назвам предметів навколишнього світу, словами – назвам дій із предметами. Дитину треба навчити вимовляти слова й короткі речення. Ці слова й речення повинні мати практичний сенс, бути пов'язані з життям дитини, з її діями з предметами.

Першочерговими завданнями роботи з розвитку мовлення при помірному ступеню розумової відсталості є: розвиток артикуляційної моторики; розвиток імпресивного мовлення; розвиток експресивного мовлення (Л. Зайцева, В. Ліпакова, А. Маллер, Л. Шипіцина та ін.) [20].

*Розвиток артикуляційної моторики.* Поступово потрібно привчати дитину до активних рухів органами артикуляції. Вправи виконуються перед дзеркалом: учитель-дефектолог показує дитині рухи, які слід виконати, пропонуючи повторити їх. Вправи слід суворо дозувати, не перевтомлювати дитини, починати з тих вправ, які в неї легше виходять, і переходити до подальших вправ тільки після того, як засвоєні попередні.

Ураховуючи, що в дітей із помірним ступенем розумової відсталості обличчя нерідко амімічне, необхідне спеціальне тренування м'язової мускулатури (надути щоки, втягнути їх; підняти брови, розслабити; зморщити лоба, розслабити; заплющити очі, примружити одне око, потім інше тощо). Усі вправи доцільно проводити в ігровій формі. Вибір гри та її проведення повинні здійснюватися з урахуванням розумових і мовленнєвих можливостей дитини.

У багатьох дітей украй нерозвинена регулююча функція мовлення. Вони насилу розуміють усні інструкції. У таких випадках необхідно, щоб дитина діяла разом з учителем-дефектологом або за показом чи інструкцією, що супроводжують артикуляційну гімнастику, при цьому вони повинні бути короткими [20].

*Розвиток імпресивного мовлення.* Для розвитку в дитини розуміння мовлення потрібно: взаємодія дитини з об'єктами: іншою особою, предметами, із самим собою як об'єктом; виконання словесних доручень

дорослого; розуміння мовлення як акту спілкування, його активне сприйняття й відповідь. Розуміння мовлення не виникає в дітей із помірним ступенем розумової відсталості самотійно. Насамперед, слід навчити дитину фіксувати погляд на обличчі співрозмовника, дивитися під час спілкування в його очі.

Робота з розвитку навичок сприйняття мовлення включає в себе такі напрями: розвиток уміння слухати те, про що говорять; розвиток уміння реагувати на жести й виконувати прості вказівки; розвиток уміння вибирати з різних предметів або картинок те, що потрібно; розвиток уміння виконувати вказівки, у яких є слова, що позначають дії; розвиток уміння виконувати вказівки, у яких є слова, що позначають ознаки предметів; розвиток уміння виконувати вказівки, у яких є слова, що позначають місце розташування предметів; розвиток уміння диференціювати різні граматичні форми; розвиток уміння розуміти зв'язне висловлювання.

*Розвиток експресивного мовлення.* Першочергову роль відіграє наслідування мовлення вчителя. Наслідуючи, дитина вчиться вимовляти звуки, а потім складати слова й речення. Робота з розвитку мовлення повинна бути частиною звичайної повсякденної діяльності. Розвиток експресивного мовлення включає роботу з формування здатності висловлювати власні бажання спочатку за допомогою окремих звуків, потім слів, що належать до різних частин мовлення, словосполучень, речень, уміти вимовляти різні звуки, розпочинати й підтримувати розмову. Розмовляючи з дитиною, треба робити паузи, даючи їй можливість вимовляти звуки за наслідуванням.

До методичних прийомів формування в дітей правильного мовлення належать такі її види, як сумісне, відображене, хорове мовлення. При сумісному мовленні дитина разом з учителем вимовляє раніше сказану фразу, при відображеному – дитина самотійно повторює почуте речення. Ці прийоми сприяють формуванню в дітей нормованого темпу, правильній артикуляції та дикції, дотримання пауз, логічного наголосу. Для того, щоб підвищити мовленнєву активність зазначеної категорії дітей, треба ставити

дітей у такі ситуації, коли мовлення необхідне, включати мовлення в гру. Одночасно вчитель-логопед (дефектолог) веде роботу з формування словника, використовуючи прийменники, прикметники й деякі прислівники; складати прості речення.

Таким чином, специфіка роботи з розвитку мовлення в спеціальних навчальних закладах освіти обумовлена, з одного боку, характером порушення вищої нервової діяльності, психопатологічними особливостями дитини з розумовою відсталістю, насамперед зниженням рівня аналітико-синтетичної діяльності, з іншого – особливостями мовленнєвого розвитку та структурою мовленнєвого порушення [20].

Розвиток мовлення як окремий напрям корекційно-розвивальної роботи з розумово відсталими дітьми в умовах початкової освіти має враховувати варіативність зазначених порушень усного (фонетико-фонематичний недорозвиток, системний недорозвиток легкого, середнього, важкого ступенів важкості, заїкання) та специфічні розлади писемного мовлення. Оскільки лише на основі повноцінного мовлення та вживання його як засобу спілкування стає можливим системне формування комунікативних дій в учнів із розумовою відсталістю в навчальній діяльності й у позаурочний час.

Ураховуючи зміни, що відбуваються в системі загальної середньої освіти – поширенням інклюзивної освіти, до якої інтегруються діти з інтелектуальними порушеннями, а саме з легким ступенем розумової відсталості зміст навчальної Програми розроблений таким чином, що його можна використовувати під час корекційно-розвивальних занять в інклюзивних класах. З огляду на це, було визначено й загальні вимоги до критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів.

Під час визначення та обґрунтування критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів ми керувалися довідником науково-дослідницької лабораторії інклюзивної освіти, м. Рівне [204].

У ньому зазначається, що відповідно до Державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, що реалізуються в критеріях оцінювання

навчальних досягнень, в основній школі використовуються критерії оцінювання навчальних досягнень, до яких належать: змістовий (обсяг знань); операційний (уміння, навички – предметні, навчально-пізнавальні, контрольно-оцінні); мотиваційний (ставлення до кінцевого результату діяльності й опанування способом діяльності).

Розвиток мовлення відбувається в результаті формування й корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих учнів під час спеціально організованого навчання. Для об'єктивного оцінювання навчальних досягнень із розвитку мовлення необхідне врахування основних критеріїв змістового, операційно-організаційного та стимулюючо-мотиваційного компонентів навчальної діяльності школярів.

Найбільш адекватними показниками змістового компонента при визначенні рівня розвитку мовлення є показники сформованості компонентів зв'язного усного мовлення повнота, правильність і усвідомленість.

Під повнотою розуміється відтворення обсягу навчального матеріалу, визначеного навчальною програмою; відтворення всіх характеристик, ознак об'єкта вивчення (від фрагментарного до відтворення в повному обсязі) [205].

Усвідомлення розглядається як розуміння, мисленнєвий процес, спрямований на виявлення в мовленнєвій діяльності загальних, істотних властивостей та зв'язків і здобуття знань про них.

Під правильністю розглядається критерій, згідно з яким оцінюється рівень сформованості мовленнєвої діяльності відповідно до вимог навчальної програми.

Актуальним в оцінюванні навчальних досягнень розумово відсталих учнів є операційно-організаційний компонент, а саме рівень самостійності відтворення мовленнєвого матеріалу. Самостійність виконання завдань передбачає контроль учителем учнів під час застосування теоретичних знань і пов'язаних із ними вмінь і навичок, допомогу їм на практичному (спільне виконання дії з учителем), вербальному (пояснення, підказка, вказівка),

загальному (підтримка, схвалення, активізація уваги) рівнях і допомогу в окремих випадках [205].

Щодо стимулюючо-мотиваційного компонента, важливими критеріями є стимулювання в учнів бажання поліпшити власну мовленнєву діяльність, розвиток пізнавальної активності, формування позитивних мотивів до самостійного вживання розгорнутого усного й писемного мовлення.

Важливим показником в оцінюванні знань і вмінь розумово відсталих школярів є їх міцність, адже лише ті знання, вміння й навички, які дитина може відтворити в необхідний момент у різних життєвих ситуаціях, свідчать про немеханічне заучування матеріалу, а свідоме й ґрунтовне його засвоєння.

Знання учнів оцінюються за рівнями, кожному з яких відповідає певний вид мовленнєвої діяльності та кількість балів: I рівень (низький) – від 1 до 3 балів; II рівень (середній) – від 4 до 6 балів; III рівень (достатній) – від 7 до 9 балів; IV рівень (високий) – нараховується від 10 до 12 балів [205].

Зміст Програми «Розвиток мовлення» для підготовчих, 1–4 класів подано в додатку (Додаток Г).

#### **4.3. Змістові та організаційно-методичні рекомендації щодо здійснення процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього простору**

Представлена комплексна диференційована система формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями (легким та помірним ступенями розумової відсталості) розрахована на вчителів-логопедів, дефектологів спеціальних закладів загальної середньої освіти. Окремі матеріали системи можуть використовуватися фахівцями відповідного профілю закладів інклюзивної освіти, де навчаються молодші школярі з легким ступенем розумової відсталості, фахівцями ІРЦ.

Отже, нами доведено, що результативність процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями можлива за умов:

- відповідності корекційно-розвивальної роботи програмним вимогам, використання відповідних форм, методів і прийомів, урахування вікових, індивідуальних мовленнєвих та психофізичних особливостей дітей;
- реалізації корекційної спрямованості освітнього процесу, впровадження індивідуального та диференційованого підходу, дотримання вимог до його здійснення: систематичного та всебічного вивчення, володіння різноманітними елементами педагогічної техніки (вербальними й невербальними прийомами впливу); диференційовано-індивідуального оцінювання досягнень учнів, відповідно до показників розвитку мовленнєвих компетентностей;
- розробки індивідуальних корекційно-розвивальних програм роботи з урахуванням пізнавальних можливостей та індивідуальної динаміки поступального розвитку молодшого школяра з легким ступенем розумової відсталості (для закладів інклюзивної освіти);
- взаємозв'язку в роботі педагогічного колективу, практичного психолога (за необхідністю фахівців медичного профілю – психіатра, психоневролога);
- успішної адаптації учнів шляхом двостороннього емоційного контакту вчителя-логопеда (дефектолога): тактовного, доброзичливого ставлення до дитини, позитивної емоційної оцінки будь-якого її досягнення;
- співпраці вчителя-логопеда (дефектолога) з батьками, спрямованої на підвищення ефективності корекційно-розвивальної роботи, шляхом повідомлення про актуальні та потенційні можливості кожної дитини, залучення батьків до сумісної роботи в межах співпраці «учитель-логопед – дитина – батьки» [317; 357; 364; 486].

Завдання вчителя-логопеда (дефектолога) закладу освіти:

- створення єдиного корекційно-розвивального простору;

- обладнання предметно-розвивального середовища, яке стимулює мовленнєвий, пізнавальний і особистісний розвиток учня;
- пропаганда уроків із розвитку мовлення серед батьків, педагогів;
- інтегрування зусиль педагогів, батьків, учнів з метою формування та корекції мовленнєвої діяльності.

Можна виділити специфічні особливості корекційно-розвивальної роботи з обраною категорією дітей: постійний пошук індивідуальних підходів до учня, уроки з розвитку мовлення носять комбінований та ігровий характер, формування наслідувальної діяльності, організація контексту уроку, спостереження за внутрішнім станом дитини, моделювання ситуацій досягнення, повільний темп формування нових навичок, постійна затребуваність придбаних навичок [290].

У процесі формування та корекції мовленнєвої діяльності вирішуються такі завдання:

- формування в учнів фонетичної компетентності (закріплення вимови збережених звуків, виправлення вимови порушених звуків);
- розвиток фонематичного сприймання;
- формування навичок звуко-складового аналізу та синтезу;
- формування лексичної компетентності (збагачення та актуалізація експресивного та імпресивного словників);
- формування граматичної компетентності (корекція граматичних порушень);
- розвиток діалогової компетентності (зв'язного мовлення, активної свідомої мовленнєвої діяльності);
- розвиток просодичної сторони мовлення;
- попередження/виправлення специфічних розладів писемного мовлення [436, с. 15–16].

У достатній кількості джерел методичного спрямування визначено посадові обов'язки вчителів-логопедів закладів дошкільної, загальної середньої освіти [377; 436].

*Організація корекційно-розвивального процесу.* Відповідно до Типової освітньої програми [449], подано Типовий навчальний план початкової освіти для спеціальних закладів (класів) загальної середньої освіти з українською мовою навчання дітей з інтелектуальними порушеннями [449, с. 7], відповідно до якого, освітня галузь «Корекційно-розвиткова робота» включає предмет – розвиток мовлення, з чотирьохгодинним тижневим навантаженням. «Розподіл навчальних годин за темами, розділами, вибір форм і методів навчання вчителів визначає самостійно, враховуючи пізнавальні здібності та можливості учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, конкретні умови роботи, забезпечуючи водночас досягнення корекційно-розвивальних завдань та орієнтовних очікуваних результатів» [449, с. 6].

З 1 по 15 вересня вчитель-логопед, дефектолог, практичний психолог, класовод (вчитель початкових класів) проводять обстеження дітей, яким за висновками ІРЦ (ПМПК) рекомендовано навчання за відповідною програмою (для легкого або помірного ступенів розумової відсталості), новоприбулих дітей. Учителем-логопедом (дефектологом) визначається актуальний стан мовленнєвого розвитку, заповнюється відповідна документація.

Чотири рази на тиждень, з підготовчого по четвертий класи, проводяться уроки з розвитку мовлення за класно-урочною системою навчання. Тривалість уроків визначена частиною п'ятою статті 16 Закону України «Про загальну середню освіту» і становить: підготовчі класи – 30 хв., перші класи – 35 хв., другі – четверті класи – 40 хв.

Форми організації уроків – підгрупові або фронтальні, залежно від наповнюваності класу учнями з мовленнєвими порушеннями. За розкладом, корекційно-розвивальна робота здійснюється з 11 години (для підготовчих класів), після 12 – для перших – четвертих класів, після завершення основного розкладу навчальних предметів.

Готуючись до уроку педагог повинен:



- визначити тему та мету уроку;
- визначити основні етапи уроку, забезпечити їх взаємозв'язок і послідовність;
- визначити фонетичний, лексичний і граматичний матеріал згідно з темою та метою уроку;
- підібрати відповідний наочний матеріал;
- продумати й підготувати використання дидактичного матеріалу (ігор, вправ, завдань);
- передбачити прийоми, які забезпечують індивідуальний підхід і спонукають дітей до активної мовленнєвої та пізнавальної діяльності.

Наприкінці вересня проводиться психолого-педагогічний консилиум (керівник закладу або заступник директора з навчально-виховної роботи, класовод, психолог, учитель-логопед (дефектолог), під час якого вчитель-логопед (дефектолог) знайомить фахівців із результатами обстеження, стратегічними напрямками здійснення корекційно-розвивальної роботи.

Ефективність і результативність корекційно-розвивальної роботи залежить від здійснення комплексного підходу (колективного впливу на учнів з боку вчителя-логопеда (дефектолога), вчителя початкових класів, вихователя, практичного психолога, музичного керівника, батьків, у деяких випадках – лікарів, інструктора з ЛФК).

З цією метою, на початок навчального року вчитель-логопед проводить консультування (виступи на педагогічних радах), щодо інформування педагогів закладу освіти про специфіку та прояви порушень мовлення в учнів, визначення стратегії інтегрованої взаємодії фахівців. Протягом навчального року (не менше трьох разів на навчальний рік) відбуваються наради щодо подальшої тактики здійснення сумісної корекційно-розвивальної роботи.

У зошиті взаємозв'язку вчитель-логопед фіксує завдання для всіх учнів класу (групова робота), індивідуальні завдання для окремих дітей. Це можуть бути: дихальні вправи, вправи артикуляційної гімнастики, вправи на

розвиток загальної та дрібної моторики пальців і кистей рух, вправи на розвиток артикуляційної моторики, мімічної мускулатури, фонопедичні вправи на розвиток сили та висоти голосу, вправи на закріплення й автоматизацію правильної вимови звуків, розширення словника, вправляння навичок словозміни та словотворення.

Важливим, на нашу думку, є сумісне планування й визначення корекційної мети до уроків з інших навчальних предметів, спрямованої на провідні психічні процеси, які виступають базисом для мовленнєвої діяльності; закріплення та відпрацювання різних складових мовленнєвої діяльності.

Під час здійснення комплексного підходу до процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей необхідно поєднувати психокорекційну роботу з корекційно-розвивальною. Це стосується сумісної співпраці вчителя-логопеда (дефектолога) – практичного психолога протягом усього навчального року.

Особливості мовленнєвої діяльності зумовлюють необхідність сумісної співпраці вчителя-логопеда (дефектолога) з учителем музики: впровадження на уроках музичного мистецтва елементів логоритміки. Учитель музики під час роботи з учнями з порушеннями мовлення може вирішувати низку завдань логокорекційного (корекційно-розвивального) впливу: розвиток тембрового слуху, голосу, співочого діапазону, почуття ритму, слухової уваги, фонематичного слуху, артикуляційної моторики, мовленнєвого дихання, ротового видиху, дикції тощо. Обов'язковою рекомендацією є сумісне планування змістовної наповнюваності уроків: педагоги повинні знати, яка група звуків (звук) відпрацьовується на уроках із розвитку мовлення, яка лексична тема вивчається в певний період часу. Приблизний план здійснення міжпредметних зв'язків уроків розвитку мовлення з іншими навчальними предметами подано в таблиці 4.4.

Таблиця 4.4

**Міжпредметні зв'язки уроків розвитку мовлення та інших навчальних предметів (1-й семестр, 1 клас)**

Клас	Навчальний предмет	Дата проведення (місяць)	Тема уроку	Напрями корекційно-розвивальної роботи
1	Навчання грамоти (Формування навичок читання й письма)	вересень	Робота за серією малюнків з теми «Ввічливі слова». Моделювання різних ситуацій «Добрий ранок!», «Добрий день!»	- Розвиток загальної та дрібної моторики; - Формування лексичної компетентності: розширення активного словника ввічливими словами: «Добрий, день, добрий ранок, дякую, будь-ласка»
		жовтень	Називання предметів «Хто це?». Власні імена членів родини. Сімейний альбом	Формування лексичної компетентності. Лексична тема «Родина»: розширення словника іменами членів родини, які відповідають на запитання «Хто це?»
		листопад	Робота з предметними малюнками «Осінь». Складання цілих речень	Формування лексичної компетентності: лексична тема «Осінь». Розширення словника прикметників ознаками осені. Формування діалогічної компетентності. Складання простих речень зі слів, наданим початком, за сюжетним малюнком тощо
		листопад	Розгляд і називання натуральних предметів на дотик з теми «Овочі»	Формування лексичної компетентності. Лексична тема «Овочі»: словник іменників: картопля, морква, капуста, буряк, помідор. Словник прикметників: великий, малий, круглий, довгастий, червоний, жовтий тощо
		грудень	Називання предметів та їх дій. Робота з предметними малюнками	Логоритмічні вправи: проговорювання віршованих текстів із простукуванням або проплескуванням. Формування лексичної компетентності: словник іменників назвами неживих предметів, які відповідають на запитання «Що це?»

## Продовження таблиці 4.4

	Я досліджую світ	вересень	Довкілля. Світ навколо мене: природа, люди, речі. Такий різний світ	Формування фонетичної компетентності: розрізнення мовленнєвих і немовленнєвих звуків; звуконаслідування в мовленні. Формування лексичної компетентності: розширення словника словами, що позначають предмети навколишньої дійсності
		жовтень	Хто я, моє ім'я та прізвище	Формування лексичної компетентності: розширення словника іменників, прикметників. Формування діалогічної компетентності: складання діалогу – розповіді за темою «Хто я»
		листопад	Фрукти: груша. Ознаки, колір, форма, розмір, твердість, гладкість, смак, запах	Формування лексичної компетентності: розширення словника іменників за лексичною темою «Овочі», прикметників за основними ознаками. Формування діалогічної компетентності: складання описової розповіді за наданими словами, початком, схемою з опорою на предметні малюнки або предмети
		листопад	Тварини. Зовнішній вигляд	Формування лексичної компетентності: розширення словника іменників за лексичною темою «Свійські тварини», прикметників за основними ознаками. Формування діалогічної компетентності: складання описової розповіді за наданими словами, початком, схемою з опорою на предметні малюнки

## Продовження таблиці 4.4

	Соціально-побутове орієнтування	вересень	Орієнтування в школі: їдальня, спортивна зала	Орієнтування в просторі: засвоєння основних напрямів — зліва, справа, вгорі, внизу. Формування лексичної компетентності: розширення словника назвами приміщень школи
		жовтень	Основи догляду за власним житлом (застилання ліжка, правила отримання порядку у власних речах)	Формування лексичної компетентності: розширення словника за лексичною темою «Меблі». Формування граматичної компетентності: словозміни: узгодження іменників і дієслів, відмінювання іменників однини з дієсловами за відмінками
		листопад	Гігієна тіла	Формування просторово-орієнтаційних навичок по відношенню тіла до оточуючих предметів та об'єктів. Формування лексичної компетентності: розширення словника іменників назвою частин тіла
		грудень	Послідовність одягання та роздягання	Формування лексичної компетентності: словника дієслів. Формування граматичної компетентності: узгодження іменників і дієслів за родами, часом. Формування діалогової компетентності: складання діалогу за темою «Послідовність одягання»
		січень	Підбір одягу відповідно до сезону	Формування лексичної компетентності: розширення словника за лексичною темою «Одяг». Формування граматичної компетентності: словозміни: узгодження іменників і дієслів, відмінювання іменників однини з дієсловами за відмінками

1	Музичне мистецтво	вересень	Звуки живої природи	Формування мовленнєвого дихання з опорою на співацьку поставу: носового вдиху, ротового видиху. Розвиток чуття ритму. Формування фонетичної компетентності: приспівування голосних різною манерою виконання (довго, коротко, м'яко, гостро), з різною силою голосу
		вересень	Звуки голосу	Розвиток слухового сприймання: розрізнення джерела, сили звучання. Розвиток фонематичного сприймання: розрізнення голосних і приголосних, дзвінких і глухих. Формування фонетичної компетентності: проспівування ланцюжка голосних, ланцюжка прямих складів. Розвиток чуття ритму, тембрального слуху
		жовтень	Українські народні інструменти	Логоритмічні вправи: виконання рухів під музику з римодекламацією в різному темпі, з різною силою голосу. Розвиток просодичної сторони мовлення: сили, висоти, тембральної окраси, ритмічного оформлення.
		листопад	Де живуть звуки?	Розвиток слухового сприймання, просодичної сторони мовлення, мовленнєвого дихання, чуття ритму
		грудень	Музичні регістри	Розвиток тембрального слуху, тембральної окраси голосу

Визначення інтегрованих зв'язків уроків розвитку мовлення та інших навчальних предметів у початкових класах подано в додатку (додаток Д).

Аналізуючи й оновлюючи змістовну наповнюваність уроків розвитку мовлення ми виявили певні протиріччя, які, на нашу думку, негативно впливають на якість фонетико-фонематичної сторони мовлення обраної категорії дітей.

У логокорекційній роботі існує певна технологія послідовності роботи над постановкою/виправленням звуків, в основу якої покладена та послідовність, яка визначена природнім фізіологічним процесом формування звуковимови в дітей у нормі. Якщо спиратися на комплексний підхід до розвитку мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, то найбільші інтегровані зв'язки встановлюються з навчальними предметами мовно-мовленнєвого спрямування – формування навичок читання й письма.

В основу букварного періоду опанування грамотою покладений аналітико-синтетичний метод, в основі якого покладена певна періодизація вивчення звуків і букв, яка не співпадає з етапами логокорекційної роботи. Виникає певна розбіжність, коли учень з інтелектуальними порушеннями на уроках із розвитку мовлення опановує вимовою та слуховим аналізом одних звуків, а на уроках формування навичок читання й письма – вивчає зовсім інші, артикуляційно складні звуки. Як результат, відсутні або спотворені в звуковимові звуки на уроках закріплюються, що ускладнює та подовжує роботу над фонетико-фонематичною стороною мовлення на невизначений термін.

Окремим напрямом роботи в аспекті комплексного впливу на розвиток мовлення ДІП МШВ є взаємозв'язок між учителем-логопедом (дефектологом) та батьками.

Сьогодні батьки дітей із порушеннями мовлення, завдяки великому масиву інформації в Інтернет-джерелах, вважають себе достатньо освіченими щодо порушень мовлення та прийомів їх корекції. При цьому, самі батьки, як правило, провокують певні ускладнення в мовленнєвому розвитку своїх дітей. Не володіючи методиками виправлення та постановки звуків «домашні логопеди» сприяють появі в мовленні дітей великої кількості спотворень:

горлової, міжзубної, бічної вимови, замін тощо, які потім важко корегуються, особливо в ДПП.

Інші батьки, які, на їх думку, володіють певними знаннями, висувають завищені вимоги до фахівців, які працюють з їх дітьми, при цьому уникають прикладання особистих зусиль, які б сприяли просуванню дитини в опануванні мовленням.

Є батьки, які пасивні по відношенню до дитини, і навпаки, є такі, які висувають завищені очікування, щодо загального психомовленнєвого розвитку своєї дитини.

Крім загально інформаційної роботи: консультацій із питань навчання й виховання; оформлення стендів, «папок-пересувок» та іншого наочного матеріалу – педагог здійснює й додаткові форми роботи з батьками.

Першою такою формою роботи є пояснення завдання вчителя-логопеда (дефектолога), специфіки уроків із розвитку мовлення, особливостей мовленнєвого розвитку в нормі та при порушеному розвитку. Важливо, щоб робота щодо інформування батьків проводилася постійно й систематично. З цією метою ми пропонуємо таку форму співпраці з батьками, як «Батьківська школа» (або «Освіторій для батьків дітей із порушеннями мовлення»). Відповідно до цієї форми роботи на навчальний рік планується певна кількість (не менше трьох) виступів учителів-логопедів (дефектологів) під час батьківських зборів, які, як правило, у СЗЗСО проводяться один раз на місяць.

Комплексний підхід до формування та корекції мовленнєвої діяльності ДПП МШВ подано на рис. (рис. 4.5).

У межах «Батьківської школи» – проведення відкритих уроків (Днів відкритих дверей). Як показав досвід, корисно поєднувати уроки зі зборами, тоді батьки з більшою зацікавленістю ставляться до їхнього відвідування.





Рис. 4.5. Комплексний підхід до формування та корекції мовленнєвої діяльності ДІП МШВ

Але основною, на нашу думку, самою дієвою формою співпраці з батьками є зошити взаємозв'язку (за аналогією із зошитами вчителів початкових класів і вихователів). Важливо переконувати батьків у необхідності закріплення того матеріалу, що записаний у зошиті, тому що без оволодіння цими знаннями й навичками неможливо просуватися далі в навчанні, але при цьому, під час індивідуальних консультацій, бажано проводити з батьками роз'яснювальну роботу. Відповідно до цього, раз на місяць, планується консультативний день, під час якого за бажанням батьків проводяться індивідуальні консультації.

#### **4.4. Підготовка та підвищення кваліфікації фахівців до роботи з розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку**

Аналіз сучасного стану здійснення корекційно-розвивальної роботи з формування (діагностики, розвитку, формування та корекції) мовленнєвої

діяльності молодших школярів із інтелектуальними порушеннями засвідчив існування певного кола проблем.

У ході дослідження було проведено опитування, у якому взяло участь 120 учителів-логопедів, дефектологів із 23 спеціальних закладів загальної середньої освіти: шкіл, шкіл-інтернатів, навчально-реабілітаційних центрів з 12 областей України (Київська, Дніпропетровська, Донецька, Кіровоградська, Львівська, Одеська, Полтавська, Сумська, Тернопільська, Харківська, Херсонська, Чернігівська), у яких навчаються діти з легким і помірним ступенями розумової відсталості молодшого шкільного віку.

Педагогам пропонувався опитувальний лист із запитаннями, серед яких потрібно було зазначити:

- яку термінологію використовують фахівці для визначення порушень мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями (логопедичні висновки в мовленнєвих картах на основі висновків ПМПК, рішень ІРЦ, висновків за результатами внутрішнього логопедичного обстеження);
- яке методичне забезпечення корекційно-розвивального процесу на місцях (назви програм, посібників, дидактичні матеріали, якими користуються практики);
- визначити форми організації освітнього процесу, які поширені під час корекційно-розвивальної роботи;
- назвати провідні напрями корекційно-розвивальної роботи на різних вікових етапах (поширені в початкових класах). Опитувальний лист подано в додатку (додаток Ж).

За результатами опитування було з'ясовано, що залишається гострою проблема трактування порушень мовлення в обраній категорії дітей у межах сучасної логопедичної психолого-педагогічної класифікації.

Виявлено, що під час складання логопедичних висновків щодо визначення порушень мовлення в молодших школярів із різним ступенем розумової відсталості 34,6 % учителів-логопедів вживають термін «системне порушення мовлення» (СПМ), при цьому тільки 43,9 % фахівців зазначали

ступінь тяжкості проявів порушення; 28,9 % учителів-логопедів позначають порушення мовлення в ДІП МШВ як ЗНМ різного рівня складності (від I до III рівня розвитку мовлення); 23,3 % учителів-логопедів вживають визначення «СПМ. ЗНМ» (з уточненням рівня мовленнєвого розвитку при ЗНМ); 10,2 % фахівців визначають порушення мовлення у дітей із інтелектуальними порушеннями як СНМ (тільки половина з них визначають ступінь тяжкості прояву порушення); 4,8 % учителів-логопедів використовують визначення за межами сучасної психолого-педагогічної класифікації порушень мовлення: *«рівень мовленнєвого розвитку відповідає рівню пізнавального розвитку дитини»* або *«розвиток мовлення на рівні інтелектуально-мнестичного недорозвитку»*. Результати опитування вчителів-логопедів щодо трактування порушень мовлення в ДІП МШВ подано на діаграмі (рис. 4.6).



Рис. 4.6. Результати опитування вчителів-логопедів щодо визначення порушень мовлення в ДІП МШВ (у %)

Щодо програмно-методичного забезпечення корекційно-розвивальної роботи було з'ясовано, що більшість фахівців у своїй роботі використовують модифіковані програми для дітей із ЗНМ (33,6 %); адаптовані програми для

дітей із ЗПР молодшого шкільного віку (24,6 %), авторські навчальні програми затверджені методичними об'єднаннями та педагогічними радами закладів освіти (41,8 %).

У більшості випадків, навчально-методичними матеріалами є матеріали до зазначених вище програм, адаптовані вчителями-логопедами для роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Узагальнюючи вище викладене, можемо стверджувати про наявність суттєвих протиріч щодо використання відповідної логопедичної термінології, відсутності відповідного програмно-методичного забезпечення процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності в учнів із інтелектуальними порушеннями.

Гострою є проблема форми організації уроків із розвитку мовлення, під час яких і здійснюється відповідна корекційно-розвивальна робота, оскільки в межах класно-урочної системи виникають труднощі під час комплектації груп для корекційно-розвивальних уроків (різні рівні розвитку мовленнєвої діяльності, проявів порушень мовлення в учнів з одного класу), здійснення індивідуальної корекційно-розвивальної роботи (постановки/виправлення звуковимови).

Це зумовлює необхідність здійснення ще одного напрямку пошукової роботи – аналізу стану підготовки та підвищення кваліфікації фахівців до роботи щодо формування та корекції мовленнєвої діяльності ДІП МШВ.

Як зазначає Н. Пахомова, «у контексті проблеми підготовки вчителів-дефектологів ґрунтовно розроблено теоретичні аспекти професійної компетентності дефектолога, визначено систему, зміст та ефективні шляхи вдосконалення процесу навчання студентів за напрямом спеціальна освіта» [328, с. 5] (І. Бех, В. Бондар, Ю. Бондаренко, І. Дмитрієва, І. Колесник, В. Липа, С. Миронова, Н. Пахомова, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, Є. Соботович, В. Тарасун, С. Федоренко, Л. Фомічова, М. Шеремет, А. Шевцов, Д. Шульженко, М. Ярмаченко та ін.).

Сьогодні в більшості закладів вищої освіти України здійснюється підготовка студентів за напрямом 016 Спеціальна освіта (за нозологіями, при цьому більш поширеною є підготовка студентів за спеціальністю логопедія, психокорекційна педагогіка (олігофренопедагогіка)).

Проведений аналіз навчальної документації (навчальних планів, робочих навчальних програм) у ЗВО з підготовки студентів спеціальності 016 Спеціальна освіта (Психокорекційна педагогіка), (Логопедія), (Олігофренопедагогіка. Логопедія) на предмет виявлення дисциплін, зміст яких розкриває прикладні аспекти формування й корекції мовленнєвої діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями засвідчив відсутність такої навчальної дисципліни.

Аналіз навчальних дисциплін «Логопедія», «Логопедія з практикумом», «Логопедія з історією» виявив вивчення окремих питань, які переважно стосуються дизонтогенезу мовленнєвої діяльності (при різних порушеннях психофізичного розвитку), логокорекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (визначення основних напрямів здійснення корекційно-розвивальної роботи щодо формування та корекції мовленнєвої діяльності при різних порушеннях психофізичного розвитку).

Аналіз освітніх професійних програм (ОПП), навчальних планів як першого, так і другого рівня вищої освіти засвідчив відсутність навчальної та/або педагогічної виробничої (логопедичної) практики в СЗЗСО для дітей з інтелектуальними порушеннями (різним ступенем розумової відсталості).

Аналіз освітніх професійних програм щодо підготовки фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта виявив відсутність відповідних навчальних дисциплін, які б сприяли опануванню студентами теоретико-практичними знаннями про специфіку здійснення корекційно-розвивальної (логокорекційної) роботи з обраною категорією дітей. Сьогодні в Україні відсутні заклади освіти, які готують спеціалістів за напрямом підготовки 016 Спеціальна освіта (Логопедія. Олігофренопедагогіка (психокорекційна педагогіка), що унеможливило здійснення цього напрямку роботи на

потрібному рівні. Це є проблема, яку потрібно вирішувати на державному рівні, сприяння розв'язання якої ми вбачаємо в необхідності введення в навчальні плани циклу вибіркових дисциплін професійно-практичної підготовки майбутніх психокорекційних педагогів та логопедів відповідної дисципліни (ми пропонуємо – «Спеціальна методика розвитку мовлення»), чи включення окремих її модулів (розділів) до інших споріднених дисциплін.

Альтернативою є організація роботи студентської проблемної групи чи студентського наукового гуртка за цим напрямом. Підготовка студентів сприятиме не лише підвищенню професійного рівня майбутніх фахівців, а й впливатиме на результативність подальшої корекційно-розвивальної роботи з дітьми.

З огляду на досліджувану проблему в межах дисертації ми пропонуємо програму з дисципліни «СМ розвитку мовлення» (за першим рівнем вищої освіти «бакалавр») та окремий модуль із навчальної дисципліни «Методика діагностики та корекції мовленнєвої діяльності осіб із порушеннями психофізичного розвитку» (за третім рівнем вищої освіти «доктор філософії»). Навчальні програми розроблено й затверджено в межах кафедри спеціальної та інклюзивної освіти СумДПУ імені А. С. Макаренка й рекомендовано до впровадження.

Зміст програми «СМ розвитку мовлення» розраховано на 2 кредити (60 годин), з яких 22 години аудиторної (10 годин – лекційних, 12 годин – практичних та семінарських занять) та 38 годин – самостійної роботи. Програма передбачає два розділи (змістові модулі): *Розділ 1.* Науково-теоретичні засади розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями. *Розділ 2.* Спеціальна методика розвитку мовлення в дітей з інтелектуальними порушеннями.

Програма вивчення вибіркової навчальної дисципліни «Спеціальна методика розвитку мовлення» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки напряму 016 Спеціальна освіта ОКР «бакалавр».

Предметом вивчення навчальної дисципліни є теоретичні та практичні основи спеціальної методики розвитку мовлення в дітей з інтелектуальними порушеннями.

Метою викладання навчальної дисципліни «Спеціальна методика розвитку мовлення» є ознайомлення студентів з основами спеціальної методики розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями (розумовою відсталістю різного ступеню тяжкості).

Основними завданнями вивчення дисципліни є: *лекційного курсу*: ознайомлення студентів з теоретичними основами мовленнєвого дизонтогенезу, зумовленого інтелектуальними порушеннями, особливостями розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями, симптоматикою порушень мовленнєвої діяльності; методичними основами розвитку мовлення, принципами та особливостями навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в спеціальних закладах загальної середньої освіти; висвітлення завдань, змісту та форм організації корекційно-розвивальної роботи з розвитку мовлення в початковій ланці навчання; завданнями *практичних занять* є практичне оволодіння організацією освітнього процесу на уроках із розвитку в початкових класах спеціальних закладів загальної середньої освіти; методами та прийомами розвитку зв'язного усного та писемного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями; спеціальною методикою формування та корекції мовленнєвої діяльності; завдання *самостійної роботи* передбачають поглиблене ознайомлення й опрацювання додаткових тем, питань навчального курсу, що не увійшли до переліку основних тем; роботу з додатковою методичною літературою, ознайомлення з передовим практичним досвідом і відповідною документацією; узагальнення отриманих знань і використання їх на практиці.

Відповідно до вимог освітньо-професійної програми студенти повинні

*знати*: фізіологічні та психолінгвістичні основи мови та мовлення; передумови розвитку мовлення, ознаки мовленнєвого дизонтогенезу, зумовленого інтелектуальними порушеннями; структуру порушень мовлення

при інтелектуальних порушеннях; прояви, симптоматику порушень мовленнєвої діяльності в дітей з інтелектуальними порушеннями; характеристику ступенів тяжкості при системному недорозвитку мовлення; вимоги до уроків із розвитку мовлення: структуру, напрями корекційно-розвивальної роботи; прийоми та форми організації індивідуального та диференційованого підходу під час уроку; алгоритм оформлення розгорнутого конспекту уроку з розвитку мовлення;

*уміти*: проводити диференціальну діагностику порушень мовленнєвої діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями з урахуванням ступеня розумової відсталості, віку дитини; визначати напрями корекційно-розвивальної роботи з урахуванням структури порушення мовлення, етапу логокорекційної роботи; працювати з науковою та методичною літературою; вивчати та аналізувати шкільну документацію, складати календарні плани, розгорнуті плани-конспекти уроків з розвитку мовлення; визначати тематику та формулювати завдання уроків; розробляти моделі окремих уроків і системи уроків за визначеною тематикою на різних етапах навчання; впроваджувати різні форми корекційно-розвивального навчання під час уроків із розвитку мовлення; проводити аналіз і самоаналіз уроків.

Опис структури навчальної дисципліни «СМ розвитку мовлення» подано в таблиці 4.5.

Таблиця 4.5

**Опис структури навчальної дисципліни «СМ розвитку мовлення»**

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин			
	Усього	Лекції	Практичні	Самостійна робота
<b>РОЗДІЛ 1. Науково-теоретичні засади розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями</b>				
<b>Тема 1. Характеристика мовленнєвої діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями</b>	8	2	2	4



## Продовження Таблиці 4.5

<b>Тема 2. Системний недорозвиток мовлення при інтелектуальних порушеннях</b>	8	2	2	4
<b>РОЗДІЛ 2. Спеціальна методика розвитку мовлення в дітей з інтелектуальними порушеннями</b>				
<b>Тема 3. Диференціальна діагностика порушень мовлення при інтелектуальних порушеннях</b>	14	2	2	10
<b>Тема 4. Спеціальна методика формування й корекції мовленнєвої діяльності в дітей з інтелектуальними порушеннями</b>	16	2	4	10
<b>Тема 5. Уроки з розвитку мовлення</b>	14	2	2	10
<b>Усього годин</b>	<b>60</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>38</b>

Програму навчальної дисципліни «СМ розвитку мовлення» подано в додатку (додаток 3).

Виявлення актуального стану професійної підготовки/перепідготовки фахівців до роботи з дітьми з різним ступенем розумової відсталості виявив недостатній рівень її розвитку в закладах ВЗО.

#### **4.5. Результати впровадження комплексної диференційованої система формування та корекції мовленнєвої діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку**

Метою формувального експерименту було підвищення рівнів мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості за допомогою спеціально розробленої, обґрунтованої та впровадженої комплексної диференційованої системи формування й корекції мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей.

Формувальний експеримент вирішував такі завдання:

- розробити й обґрунтувати комплексну диференційовану систему формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості з урахуванням визначених її рівнів, показників порушень мовленнєвої діяльності, підсистем ФСММ з урахуванням рівнів розвитку ІКМД, використовуючи диференційований підхід;

- впровадити комплексну диференційовану систему формування й корекції мовленнєвої діяльності ДІП МШВ у освітній процес СЗЗСО;

- перевірити та встановити ефективність запропонованої навчально-експериментальної системи з використанням методів діагностико-диференційованого вивчення мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості, представленої на констатувальному етапі дослідження.

До формувального експерименту було залучено 588 учнів із легким і помірним ступенями розумової відсталості підготовчих – четвертих класів СЗЗСО, яких було поділено на дві групи: до експериментальної групи (ЕГ) увійшло 362 дитини, до контрольної групи (КГ) – 226. Розподіл дітей за ступенем розумової відсталості та віком подано в таблиці (таблиця 4.6).

Таблиця 4.6.

**Розподіл ДІП під час формувального експерименту за віком та ступенем розумової відсталості**

Класи	ЕГ		КГ	
	<i>легкий</i>	<i>помірний</i>	<i>легкий</i>	<i>помірний</i>
Підготовчий клас (від 6 до 8 років)	18	40	9	14
Перший клас (від 7 до 9 років)	22	42	11	18
Другий клас (від 8 до 10 років)	20	48	22	26
Третій клас (від 9 до 11 років)	28	60	28	25
Четвертий клас (від 10 до 12 років)	26	58	36	37
<b>Усього</b>	<b>114</b>	<b>248</b>	<b>106</b>	<b>120</b>
<b>Усього</b>	<b>362</b>		<b>226</b>	

Експериментальну та контрольну групи складали учні СЗЗСО як шкіл так і шкіл-інтернатів для дітей з інтелектуальними порушеннями (легким і помірним ступенями розумової відсталості), з якими проводилася навчально-експериментальна робота відповідно до загально визначеної стратегії і тактики навчального експерименту.

Аналогічно до констатувального етапу дослідження було перевірено однорідність розподілу учнів на формульовальному етапі за критерієм  $\chi^2$  Пірсона.

Параметри експериментальної групи (ЕГ) дітей із легким ступенем розумової відсталості були такими:  $N=114$ ;  $n_1 = 18$ ;  $n_2 = 22$ ;  $n_3 = 20$ ;  $n_4 = 28$ ;  $n_5 = 26$ .

Параметри експериментальної групи (ЕГ) дітей із помірним ступенем розумової відсталості:  $M = 248$ ;  $m_1 = 40$ ;  $m_2 = 42$ ;  $m_3 = 48$ ;  $m_4 = 60$ ;  $m_5 = 58$ .

$$\chi^2 = 114 \cdot 248 \left[ \frac{\frac{18 \cdot 40}{114 \cdot 248}}{18+40} + \frac{\frac{22 \cdot 42}{114 \cdot 248}}{22+42} + \frac{\frac{20 \cdot 48}{114 \cdot 248}}{20+48} + \frac{\frac{28 \cdot 60}{114 \cdot 248}}{28+60} + \frac{\frac{26 \cdot 58}{114 \cdot 248}}{26+58} \right] \approx 0,0001$$

Для нашого випадку  $L = 5$  (виділено 5 вікових категорій учнів: підготовчий, перший, другий, третій, четвертий класи), отже  $\chi^2_{кр} = 9,49$ .

Оскільки критична область правостороння, то з нерівності  $\chi^2_{сп} < \chi^2_{кр}$ , робимо висновок про прийняття нульової гіпотези. Можемо стверджувати, що на формульовальному етапі дослідження на заданому рівні значущості розподіл учнів ЕГ за ступенем розумової відсталості є однорідним.

Параметри контрольної групи (КГ) дітей із легким ступенем розумової відсталості були такими:  $N=106$ ;  $n_1 = 9$ ;  $n_2 = 11$ ;  $n_3 = 22$ ;  $n_4 = 28$ ;  $n_5 = 36$ .

Параметри контрольної групи (КГ) дітей із помірним ступенем розумової відсталості:  $M = 120$ ;  $m_1 = 14$ ;  $m_2 = 18$ ;  $m_3 = 26$ ;  $m_4 = 25$ ;  $m_5 = 37$ .

$$\chi^2 = 114 \cdot 248 \left[ \frac{\frac{9 \cdot 14}{106 \cdot 120}}{9+14} + \frac{\frac{11 \cdot 18}{106 \cdot 120}}{11+18} + \frac{\frac{22 \cdot 26}{106 \cdot 120}}{22+26} + \frac{\frac{28 \cdot 25}{106 \cdot 120}}{28+25} + \frac{\frac{36 \cdot 37}{106 \cdot 120}}{36+37} \right] \approx 0,0001$$

Аналогічно, оскільки критична область правостороння, то з нерівності  $\chi^2_{\text{сп}} < \chi^2_{\text{кр}}$ , робимо висновок про прийняття нульової гіпотези. Можемо стверджувати, що на формувальному етапі дослідження на заданому рівні значущості розподіл учнів КГ за ступенем розумової відсталості також є однорідним.

Ефективність розробленої комплексної диференційованої системи формування та корекції мовленнєвої діяльності ДПІ МШВ визначалася шляхом виявлення динаміки змін показників мовленнєвої діяльності, підсистем ФСММ у співвідношенні з показниками ІКМД, за діагностично-диференційованою методикою поданою на констатувальному етапі.

Порівняння результатів відбувалося в середині груп (КГ і ЕГ та результатів констатувального експерименту (КЕ) учнів із легким ступенем та, аналогічно, учнів із помірним ступенем розумової відсталості).

Порівняльна характеристика рівнів сформованості загальної моторики в ДПІ МШВ з легким ступенем розумової відсталості засвідчила зростання показників достатнього рівня до 50 % (ЕГ) порівняно з 39,5 % (КГ) та 37,8 % на КЕ; показників низького рівня в ЕГ зафіксовано не було, порівняно з 11,4 % у КГ та 15,4 % на КЕ дослідження. Учні ЕГ у повному об'ємі виконували завдання на основні та дрібні рухи, їх координацію, із збереженням координованості й переключення рухів, при цьому залишався повільний темп виконання, але помилки, під час виконання, учнями виправлялися самостійно.

В учнів із помірним ступенем розумової відсталості ЕГ також були зафіксовані динамічні зміни: збільшення показників достатнього й середнього рівнів виконання до 25 % і 30 % відповідно, порівняно з 8,5 % і 19,8 % у КГ та 4,8 % і 15,1 % на КЕ.

Стан артикуляційної моторики, мимічної мускулатури також зазнав змін. При легкому ступені достатній рівень сформованості артикуляційної моторики було зафіксовано в 16,8 % учнів, мимічної мускулатури – у 21,6 %, порівняно з 8,9 % та 16,4 % у КГ та 4,4 % і 12,6 % на КЕ.

В учнів із помірним ступенем розумової відсталості показники сформованості артикуляційної моторики та мимічної мускулатури були нижчими, але при цьому також спостерігалися позитивні зміни в ЕГ порівняно з КГ та КЕ дослідження. Достатній рівень виконання був зафіксований у 19,2 % (артикуляційна моторика) та 20 % (мимічна мускулатура) учнів ЕГ, у КГ як і на КЕ учнів з достатнім рівнем виявлено не було.

Агреговані результати логопедичного обстеження молодших школярів із легким ступенем розумової відсталості подано в таблиці 4.7.

Таблиця 4.7

**Агреговані результати логопедичного обстеження молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості (у %)**

Рівень виконання	Легкий ступінь			Помірний ступінь		
	КЕ n = 156	КГ n = 114	ЕГ n = 248	КЕ n = 292	КГ n = 106	ЕГ n = 120
<i>Фонетична компетентність (звуковимовна сторона мовлення)</i>						
Достатній	12,5	14,8	24,3	0	2,4	8,3
Середній	44,3	47,3	68,7	11,8	16,7	31,6
Низький	32,8	31,5	4,1	44,3	43,5	40
Початковий	10,4	6,4	2,9	43,9	37,4	20,1
<i>Фонематичний слух</i>						
Достатній	28,8	30,1	39,1	0	0	2,1
Середній	44,4	46,2	49,8	12,3	17,4	21,6
Низький	26,8	23,7	11,1	38,4	40,6	48,9
Початковий	0	0	0	49,3	42	27,4
<i>Звуковий аналіз і синтез</i>						
Достатній	14,1	16,8	24,3	0	1,9	4,3
Середній	22,6	24,3	30,1	14,3	22,6	21,4
Низький	42,4	41,3	34,5	48,4	43,5	53,8
Початковий	20,9	17,6	11,1	37,3	32	20,5
<i>Лексична компетентність</i>						
Достатній	14,1	16,8	34,1	0	0	12,4
Середній	23,7	25,7	33,3	28,7	15,1	33,8
Низький	39,2	39,1	32,6	34,3	45,3	36,7
Початковий	23	18,4	0	37	39,6	17,1
<i>Граматична компетентність</i>						
Достатній	8,4	11,4	17,6	0	0	6,8
Середній	24,1	27,4	29,1	11,4	8,7	17,9
Низький	38,3	38,2	41,7	42,3	50,9	42,2
Початковий	29,2	23	11,6	46,3	40,4	33,1

## Продовження таблиці 4.7

Діамонологічна компетентність						
<b>Достатній</b>	8,9	14,1	26,7	0	0	4,1
<b>Середній</b>	24,6	31,2	39,1	4,2	8,9	21,6
<b>Низький</b>	49,1	39,3	25,8	26,1	34,6	40
<b>Початковий</b>	17,4	15,4	8,4	69,7	56,5	34,3

На тлі покращення сформованості фонематичних процесів, профілактики порушень писемного мовлення в підготовчих – перших класів (систематичне проведення комплексів вправ на просторову орієнтацію, оптичне розрізнення елементів букв, профілактику аграматизмів, пов'язану з формуванням мовленнєвої діяльності на імпресивному та експресивному рівнях) серед учнів других – четвертих класів зменшилися показники проявів специфічних порушень писемного мовлення в учнів із легким ступенем розумової відсталості.

Показники сформованості мовленнєвої діяльності ДІП МШВ було обраховано за методом математичної статистики – критерієм узгодженості  $\chi^2$  Пірсона. Результати подано в таблиці 4.8.

Таблиця 4.8

**Перевірка результатів сформованості мовленнєвої діяльності за  
критерієм узгодженості  $\chi^2$  Пірсона**

Напрями логопедагогічного вивчення	КЕ-ФЕ КГ легкий ступінь	КЕ-ФЕ ЕГ легкий ступінь	КЕ-ФЕ КГ помірний ступінь	КЕ-ФЕ ЕГ помірний ступінь
	$\chi^2 < 7,82$	$\chi^2 > 7,82$	$\chi^2 < 7,82$	$\chi^2 > 7,82$
Загальна моторика	4,56	9,52	5,17	58,90
Артикуляційна моторика	2,85	31,34	4,86	182,09
Мімічна мускулатура	2,65	9,59	5,59	136,90
Фонетична компетентність	1,69	39,87	6,36	58,02
Фонематичний слух	3,28	9,53	1,91	24,84
Звуковий аналіз і синтез	1,96	15,34	4,19	22,45
Розуміння мовлення	2,66	39,01	3,81	29,98
Лексична компетентність	1,04	76,27	5,49	48,76
Граматична компетентність	2,06	23,62	2,39	25,29
Діамонологічна компетентність	4,01	39,92	7,05	64,33

Отримані результати свідчать про ефективність впровадження комплексної диференційованої системи.

Другим напрямом, аналогічно до констатувального етапу, було виявлення рівнів сформованості ІКМД і підсистем ФСММ.

Результати психолінгво-педагогічного вивчення зафіксували такі зміни.

Вивчення показників ІКМД виявили такі зміни: змінилися показники просторового компонента слухової перцепції: достатній рівень виконання був зафіксований у 72,1 % учнів із легким ступенем РВ ЕГ порівняно з 38,1 % учнів КГ; вкрай низького (початкового рівня) в ЕГ виявлено не було порівняно з 3 % КГ. Серед молодших школярів із помірним ступенем РВ було зафіксовано достатній рівень сформованості в 32,1 % в ЕГ та 14,6 % – у КГ.

Змін зазнав і часовий компонент слухової перцепції: серед учнів із легким ступенем РВ ЕГ достатній рівень сформованості зафіксовано в 48,1 % порівняно з 24,6 % КГ. У молодших школярів із помірним ступенем результати були нижчими: достатній рівень сформованості був виявлений у 36,1 % учнів ЕГ порівняно з 18 % КГ.

Дослідження особливостей ритмічної здібності засвідчило підвищення рівня сформованості сприймання, але наявних труднощів під час відтворення ритмічних структур особливо дітьми з помірним ступенем розумової відсталості. Учні ЕГ із легким ступенем РВ відносно легко визначали акцентовані серії ударів, особливо двоскладові. Аналіз результатів засвідчив, що 38,3 % ДПП ЕГ змогли виконати завдання на достатньому рівні, вкрай низького зафіксовано не було. У КГ показники були такими: достатній рівень – у 19,7 %, вкрай низький – 18 %. Серед учнів із помірним ступенем РВ ЕГ достатній рівень сформованості – 18,2 % порівняно з 1,4 % КГ.

Змін зазнали результати виконання завдань за всіма показниками ІКМД. Агреговані результати подано в таблиці 4.9.

Таблиця 4.9

## Результати сформованості ІКМД у ДІП МШВ (у %)

Рівень виконання	Легкий ступінь			Помірний ступінь		
	КЕ n = 156	КГ n = 114	ЕГ n = 248	КЕ n = 292	КГ n = 106	ЕГ n = 120
Слухова перцепція та слухомовленнєвий гнозис						
<i>Просторовий компонент слухової перцепції</i>						
Достатній	37	38,1	72,1	12,8	14,6	32,1
Середній	46	48,9	20,5	21,4	23,8	33,9
Низький	12	10	7,4	34,8	31,6	15,1
Початковий	5	3	0	31	30	18,9
<i>Часовий компонент слухової перцепції</i>						
Достатній	22	24,6	48,1	14	18	36,1
Середній	39	44,4	44,5	16,7	24,2	35,7
Низький	22	18	4,3	44,3	36,4	21,8
Початковий	17	13	3,1	25	21,4	6,4
<i>Тембральний компонент слухової перцепції</i>						
Достатній	39,5	41,4	71,8	12,1	14,6	26,9
Середній	44,6	46,7	28,2	24,8	31,7	50,2
Низький	11	8,9	0	44,3	38,7	18,3
Початковий	4,9	3	0	18,8	15	4,6
<i>Ритмічний компонент слухової перцепції</i>						
Достатній	18	19,7	38,3	0	1,4	18,2
Середній	24,6	28	54,8	6,9	12,3	32,7
Низький	37,2	34,3	6,9	44,3	44,2	24,8
Початковий	20,2	18	0	48,8	42,1	24,3
Кінестетичний і динамічний праксис						
<i>Кінестетичний пальцевий праксис</i>						
Достатній	12	16,5	39,8	0	9,4	29,4
Середній	28	28,4	38,8	8,1	26,5	51,1
Низький	34	31,9	14,3	46,4	32,1	11,6
Початковий	26	23,2	7,1	45,5	32	7,9
<i>Кінестетичний оральний праксис</i>						
Достатній	8,9	11,5	28,3	0	4,7	21,4
Середній	12,6	14,6	40,7	6,1	12,3	39,2
Низький	46,1	42,3	22,1	46,8	43,9	20,3
Початковий	32,4	31,6	8,9	47,1	39,1	19,1
<i>Кінетичний пальцевий праксис</i>						
Достатній	10,2	14,7	29,4	0	6,2	18,9
Середній	24,6	26	45,8	4,4	14,3	31,7
Низький	48,1	44,3	21,2	32,1	27,9	25,6
Початковий	17,1	15	3,6	63,5	51,6	23,8
<i>Кінетичний оральний праксис</i>						
Достатній	14	16,8	29,9	0	5,8	24,1
Середній	24,8	28,1	45,6	8,9	13,2	28,6
Низький	42	40	20,1	56,9	49,6	28
Початковий	19,2	15,1	4,4	34,2	31,4	19,3



## Продовження таблиці 4,9

<i>Короткочасна й оперативна пам'ять</i>						
<b>Достатній</b>	4	7,4	24,5	0	3,1	16,7
<b>Середній</b>	8,9	11,4	39,3	4,4	11,2	24,3
<b>Низький</b>	52,1	48,2	21,8	53,2	48,9	30
<b>Початковий</b>	35	33	14,4	42,4	36,8	29
<i>Зорово-моторна координація</i>						
<b>Достатній</b>	9,2	11,4	38,4	0	1,1	11,8
<b>Середній</b>	11,8	20	40,3	4,1	8,3	24,3
<b>Низький</b>	54,3	47,9	21,3	31,1	38	34,1
<b>Початковий</b>	24,7	20,7	0	64,8	52,6	29,8
<i>Вербалізація просторових уявлень</i>						
<b>Достатній</b>	6	8,9	29,3	0	2,4	13,4
<b>Середній</b>	12	15	48,9	4,6	8,3	22,7
<b>Низький</b>	54,5	51,8	21,8	33,7	31,7	33,8
<b>Початковий</b>	27,5	24,3	0	61,7	57,6	30,1
<i>Верабально-логічний тип мислення</i>						
<b>Достатній</b>	4	7,2	29	0	0	0
<b>Середній</b>	14,7	16,9	30,1	0	1,4	24,8
<b>Низький</b>	16,8	14,3	20,8	27,7	33,6	33,4
<b>Початковий</b>	64,5	61,6	20,1	72,3	65	41,8

Динаміку змін прослідковано за результатами роботи з розвитку артикуляційної та мімічної моторики. Треба зазначити, що більш стійкі порушення цих складових семіотичної підсистеми на експресивному рівні було відмічено в учнів підготовчих – перших класів із помірним ступенем розумової відсталості ускладненими дизартричними розладами. На ці показники суттєво вплинули ураження черепно-мозкових нервів, які було виявлено в ДІП. Але в результаті впровадження в ЕГ на пропедевтично-обов'язковому етапі корекційно-розвивальної роботи елементів логопедичного масажу, самомасажу, комплексу вправ артикуляційної, міогімнастики було виявлено суттєві зміни після навчально-експериментальної роботи.

У результаті впровадження комплексів моторних, дихальних, голосових, логоритмічних, ігрових вправ і спеціальних прийомів було виявлено покращення таких показників фонологічного блоку семіотичної підсистеми ФСММ: загальної та дрібної моторики, мімічної мускулатури, артикуляційної моторики, дихальної функції. Більш високі показники

сформованості мали всі визначені вище показники в учнів ЕГ, робота з якими розпочалася з підготовчого класу.

У результаті систематизованого, послідовного виконання комплексів дихальних і фонаційних вправ, суттєвих змін зазнала дихальна функція: змінився тип фізіологічного та, відповідно, мовленнєвого дихання, обсяг вдихуваного й видихуваного повітря, його спрямованість. У більшості учнів ЕГ був сформований ротовий видих, що суттєво вплинуло на фонетичний компонент мовленнєвої діяльності.

Після корекційно-розвивальної роботи змін зазнали цілеспрямованість, об'єм вдихуваного – видихуваного повітря, був сформований діафрагмально-черевний (мішаний) тип мовленнєвого дихання. Запропоновані комплекси дихальних і фонаційних вправ, впроваджені на навчальному етапі, було включено в роботу вчителів-дефектологів на уроках читання, фізичної культури, музичного мистецтва (співу), ЛФК і сприяли нормалізації фізіологічного типу дихання.

Показники просодичної сторони мовлення, які зазнали змін після навчального експерименту, були такими. Корекційно-розвивальні заняття з елементами логопедичної ритміки, слуханням музики, виконанням рухових і фонопедичних вправ сприяли нормалізації темпової організації мовлення ДП як на рівні сприймання, так і на рівні визначення, диференціації темпу за основними ознаками.

Покращення результатів мелодико-інтонаційної сторони мовлення було виявлено в ЕГ, особливо в учнів других – четвертих класів: на рівні слухового сприймання та визначення типу інтонацій. На достатньому рівні виявлено 44,8 % дітей ЕГ, включаючи учнів підготовчих – перших класів (до проведення навчально-експериментальної роботи цей показник у цієї вікової категорії дітей дорівнювався нулю), в КГ виявлено 6,8 % дітей; показник відтворення основних інтонацій дітьми в ЕГ, серед учнів других – четвертих класів, збільшився на 20,2 %, у КГ залишився незмінним. Покращилися характеристики емоційної та ритміко-інтонаційної сторони мовлення

молодших школярів, завдяки корекційно-розвивальній роботі з розвитку мелодики-інтонаційної сторони мовлення. Мовлення стало більш емоційним, інтонованим, достатньо модульованим.

Найбільші труднощі під час формування фонаційного блоку семіотичної підсистеми ФСММ було відзначено в роботі над звуковимовною стороною мовлення ДІП. Послідовність роботи над звуками обиралась індивідуально, враховуючи наявну артикуляційну базу, вік дитини, наявність/відсутність попередньої логокорекційної роботи. Методика роботи суттєво не відрізнялася від традиційних підходів подолання типових порушень звуковимовної сторони мовлення та проводилась індивідуально.

Активне залучення до роботи батьків, введення в навчально-корекційну роботу СЗСО (на уроках читання, співів) спеціального обов'язкового блоку артикуляційних, дихальних, фонетичних вправ сприяло покращенню показників фонаційної сторони мовлення в ДІП МШВ. За результатами експериментальної роботи було констатовано: наявність/відсутність порушень звуковимови – артикуляції звуків: нормальна артикуляція – 33,6 % (ЕГ), 18,4 % (КГ); сформована артикуляція не всіх звуків – 58,4% (ЕГ), 59,7% (КГ); несформована артикуляція – 8% (ЕГ), 21,9% (КГ).

Позитивних змін зазнав лексичний блок семіотичної підсистеми ФСММ на експресивному рівні, але враховуючи структуру порушення обраної категорії дітей, слід зазначити про збереження тенденції невідповідності об'єму як активного, так і пасивного словника віковій нормі.

Ураховуючи лінійно-концентричну складову побудови експериментальної програми з розвитку мовлення (поступове збільшення словника за відповідними лексичними темами на кожному віковому етапі навчання, їх постійне повторення), яка сприяла підвищенню результатів сформованості лексичної сторони мовлення ДІП МШВ (таблиця 4.7).

Труднощів процесу формування, розширення словника були притаманні дітям з помірним ступенем РВ.

Позитивної динаміки після корекційно-розвивальної роботи зазнав граматичний блок семіотичної підсистеми. За результатами навчально-експериментальної роботи в учнів ЕГ спостерігалось зменшення проявів аграматизмів, підвищення рівня розуміння сутності процесів зміни та утворення слів, самостійного виправлення помилок у власному мовленні та ініціативи під час підбору правильної форми слова. За результатами проведеного дослідження було виявлено такі рівні сформованості граматичного блоку (словозміна, словотворення) семіотичної підсистеми ФСММ.

У ДІП МШВ експериментальної групи на 21,9 % зросли показники забезпечення імпресивного рівня: фонематичні – сприймання, увага, контроль (аналіз) уявлення; імпресивний словник, розуміння фраз та логіко-граматичних конструкцій, словозміна словотворення.

Використання спеціальних корекційно-розвивальних ігор-занять, ігор, ігрових, музичних, моторних, дихальних, голосових комплексів вправ і спеціальних прийомів скоротило терміни відставання темпів мовленнєвого розвитку. Особливо відчутними були успіхи в темпах розвитку загальних і дрібних рухів, у загальній руховій координованості, у зосередженості уваги, покращенні здатності до наслідування рухів і дій. У результаті експерименту в ДІП МШВ вдалося знизити темпові та якісні показники мовленнєвого розвитку порівняно з контрольною групою із 79 % до 50, 9 %. Таким чином, кількість дітей із порушеннями мовленнєвої діяльності скоротилася майже удвічі.

Результати виявили суттєву динаміку сформованості базових показників забезпечення підсистеми програмування та інтерпретації мовленнєвих актів ФСММ: зростання показників на 36,3 % в учнів із легким ступенем розумової відсталості.

Доведено взаємозалежність і взаємозумовленість агрегованих результатів, що засвідчили зростання на 30,7 % базових показників забезпечення показників підсистеми регуляції мовленнєвих актів ФСММ:

здатність до побудови моторних програм висловлювання (на сегментарному та супрасегментарному рівнях).

Перевірка результативності сформованості ІКМД, підсистем ФСММ аналогічна до логопедичного напрямку дослідження подано в таблиці 4.10.

Таблиця 4.10

**Перевірка результатів психолінгво-педагогічного напрямку дослідження  
за критерієм узгодженості  $\chi^2$  Пірсона**

Показники психолінгво-педагогічного вивчення	КЕ-ФЕ КГ <i>легкий ступінь</i>	КЕ-ФЕ ЕГ <i>легкий ступінь</i>	КЕ-ФЕ КГ <i>помірний ступінь</i>	КЕ-ФЕ ЕГ <i>помірний ступінь</i>
	$\chi^2 < 7,82$	$\chi^2 > 7,82$	$\chi^2 < 7,82$	$\chi^2 > 7,82$
ІКМД	1,86	33,28	6,09	60,86
Семіотична підсистема ФСММ	1,58	31,34	7,01	43,97
Підсистема програмування та інтерпретації мовленнєвих актів	1,27	20,86	0,46	32,50
Регуляційна підсистема підсистема ФСММ	2,38	30,48	1,89	20,72

Результати формувального етапу дослідження, обраховані за допомогою методів математичної статистики, подано в додатку (додаток 3).

Експериментальне впровадження комплексної диференційованої система формування та корекції мовленнєвої діяльності із застосування диференційованої корекційно-розвивальної роботи дозволило підвищити рівень сформованості мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості, що вплинуло на зміну показників варіантів розвитку мовлення в обраній категорії дітей.

#### Висновки до розділу 4

У четвертому розділі «Комплексна диференційована система формування й корекції мовленнєвої діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку в межах сучасного освітнього простору» висвітлено авторське бачення реалізації експериментальної

системи формування й корекції мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей. Нами розроблено та змістовно забезпечено експериментальну систему, яка заснована на комплексному підході й інтеграції всіх ланок процесу супроводу дитини з інтелектуальними порушеннями в закладах освіти спільно із сім'єю. Систему забезпечують пріоритетні напрями: діагностичний, корекційно-розвивальний, психолого-педагогічний.

Основні принципи побудови системи: теоретико-методологічні, спеціально-методичні, частково методичні та принципи логопедичної корекції.

Функціонування запропонованої системи передбачає два модулі: концептуально-стратегічний і технологічний, кожний модуль має функціональні блоки.

Концептуально-стратегічний модуль включає: теоретико-методологічну основу; принципи побудови; концепцію, її вихідні положення: провідні положення, загальні та спеціальні закономірності, педагогічні умови процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності.

Дагностико-пропедевтичний, формувально-корекційний і результативно-оцінювальний блоки належать до технологічного модулю, що включає: вихідні показники; педагогічну технологію формування та корекції мовленнєвої діяльності, до якої належать: інтегративна модель, її алгоритм; програмно-методичне забезпечення на основі варіативно-модульного навчання (розвиток мовлення); забезпечення корекційно-розвивального впливу на основі реалізації освітніх і корекційно-розвивальних програм; змістові та організаційно-методичні рекомендації щодо здійснення процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього простору; навчальну програму підготовки й підвищення кваліфікації фахівців.

Провідні положення концептуального блоку, покладеного в основу концептуально-стратегічного модулю експериментальної системи,

ґрунтуються на тому, що якісна оцінка розвитку мовленнєвої діяльності ДПП МШВ повинна включати багатоаспектний аналіз результатів мисленнєво-мовленнєвої діяльності з урахуванням специфіки реалізації базових показників розвитку мовлення, при цьому робота повинна паралельно здійснюватись у процесі навчання іншим предметам шкільного курсу.

У межах концептуально-стратегічного модулю визначено загальні та специфічні закономірності, педагогічні умови формування й корекції мовленнєвої діяльності.

Вихідні показники, які враховувалися у процесі розробки змісту педагогічної технології та алгоритмів її впровадження: особливості порушень мовленнєвої діяльності, ступінь РВ, супутні порушення розвитку, вік дитини.

Реалізація педагогічної технології формування й корекції мовленнєвої діяльності здійснювалося на основі забезпечення корекційно-розвивальної спрямованості формування мовленнєвої діяльності зазначеної категорії дітей з урахуванням розвитку різних сфер особистості: пізнавальної, сенсомоторної, емоційно-вольової, особистісної.

Нами було виділено три етапи: пропедевтично-обов'язковий (підготовчий), змістовно-корекційний (основний), функціонально-мовленнєвий (заклучний). Кожний із вищезазначених етапів роботи мав власну мету й завдання. Одночасно всі визначені етапи включали напрями, зміст, методи та прийоми, які підпорядковувалися спільній меті та спрямовувалися на вирішення конкретних корекційно-розвивальних завдань.

В основу педагогічної технології покладений формувально-корекційний розвиток загальноприйнятих чотирьох видів мовленнєвої діяльності, які і стали її провідними напрямками: слухання-аудіювання (розуміння), говоріння, читання, письмо й формування на цій основі вживання мовлення як засобу комунікації. Підґрунтям для впровадження вищезазначених напрямів стало цілеспрямований розвиток ІКМД.

Алгоритм процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності ДПП МШВ був розроблений для кожного із зазначених вище етапів і напрямів та

включав відповідні методи, прийоми й форми навчання, мав мету та завдання. Навчально-експериментальна робота мала неперервний, комплексний характер.

Результати формувального експерименту аналізувалися шляхом порівняння якості виконання комплексів контрольних-діагностичних завдань. Завдання за змістом і діагностичним призначенням були аналогічними завданням констатувального етапу дослідження. Якісний і кількісний аналіз результатів здійснювався порівняно як із результатами констатувального етапу дослідження, так і результатів ЕГ та КГ серед дітей із легким і помірним ступенями розумової відсталості. Обчислення результатів проводилося з використання методів математичної статистики.

Порівняльний аналіз результатів дослідження виявив динамічне зростання показників мовленнєвої діяльності на всіх її рівнях, за всіма складовими в учнів із легким ступенем розумової відсталості ЕГ порівняно з аналогічним КГ. Позитивні зміни також зафіксовано серед молодших школярів із помірним ступенем розумової відсталості ЕГ порівняно з аналогічними в КГ.

Порівняльний аналіз результатів сформованості показників мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким ступенем розумової відсталості виявив збільшення показників достатнього рівня сформованості на 10 % в ЕГ порівняно з аналогічними в КГ та на 13,5 % порівняно з аналогічними на КЕ дослідження; зменшення вкрай низького (початкового) рівня на 7,8 % в ЕГ порівняно з аналогічними в КГ. В обраній категорії дітей стійкі труднощі формування були зафіксовані в розвитку артикуляційної моторики, звуковимовної сторони мовлення, звукового аналізу й синтезу, граматичної будови мовлення, зв'язного мовлення.

Порівняльний аналіз результатів сформованості показників мовленнєвої діяльності молодших школярів із помірним ступенем розумової відсталості також зафіксував позитивну динаміку: збільшення достатнього рівня сформованості в ЕГ на 10,6 % порівняно з аналогічними показниками в



КГ та на 11,5 % порівняно з КЕ дослідження; зменшення показників вкрай низького (початкового) рівня сформованості на 19,3 % в ЕГ порівняно з показниками КГ на формувальному етапі дослідження.

Експериментальне впровадження комплексної диференційованої система формування й корекції мовленнєвої діяльності із застосування диференційованої корекційно-розвивальної роботи дозволило скорегувати показники ІКМД, що сприяло покращенню рівнів сформованості підсистем ФСММ.

Серед учнів із легким ступенем розумової відсталості достатній рівень сформованості показників ІКМД в ЕГ збільшився на 10 % порівняно з КГ, та на 14,2 % порівняно з КЕ дослідження. Вкрай низький рівень було зменшено на 10,5 %.

Серед учнів із помірним ступенем розумової відсталості було також зафіксовано позитивну динаміку: збільшення достатнього рівня на 8,1 % в ЕГ порівняно з КГ.

Зміни в бік покращення зазнали всі підсистеми ФСММ. Показники результативності впровадження комплексної диференційованої системи формування й корекції мовленнєвої діяльності було збільшено в середньому у 2 рази, що доводить її ефективність.

Аналогічно констатувальному етапу дослідження після впровадження комплексної диференційованої системи формування й корекції порушень мовлення в молодших школярів із легким ступенем розумової відсталості ЕГ були такими: ФНМ, ФФНМ – 54 (21,7 %), СНМ нерізко виражений – 8 (3,4 %), СНМ легкого ступеню – 138 (55,8 %), СНМ середнього ступеню – 30 (12 %), СНМ тяжкого ступеню – 18 (7,1 %).

У молодших школярів ЕГ із помірним ступенем розумової відсталості: СНМ нерізко виражений – 15 (13 %), СНМ легкого ступеню 38 (31,4 %), СНМ середнього ступеню – 37 (31 %), СНМ тяжкого ступеню – 30 (24,6 %).

Результати визначення порушень мовлення в КГ як серед учнів із легким, так і помірним ступенем розумової відсталості залишилися незмінними.

Відповідно до визначених варіантів мовленнєвого дизонтогенезу, зумовленого розумовою відсталістю різного ступеня тяжкості за результатами формувального етапу дослідження було виявлено такі варіанти: умовно-типовий варіант виявлений у 85 (28 %) дітей ЕГ, ушкоджений варіант був виявлений у 222 (60,5 %) ДІП; тотально-ушкоджений варіант, на жаль, майже залишився незмінним – 61 учнів (16,5 %) початкових класів.

Проведене дослідження не вичерпує всього кола питань, пов'язаних зі здійсненням процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості, з огляду на зміни, які відбуваються в системі освіти, але сприяє розв'язанню певного кола проблем.

**Зміст четвертого розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора:**

1. Боряк О. В. Інноваційні освітні технології в системі професійно-педагогічної підготовки студентів-дефектологів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до Вип. 36, Том VII (67). К.: Гнозис, 2016. С. 306–316.

2. Боряк О. В. Психолого-педагогічні умови формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Випуск LXIX, Том 1. 2016. С. 121–127.

3. Боряк О. В. Прикладні аспекти формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Збірник наукових*

праць «Гуманізація навчально-виховного процесу». Слов'янськ, 2017. № 1 (81). С. 74–87.

54. Боряк О. В. Теоретико-методологічна основа цілісної системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Тернопіль. 2018. № (1) 15. С. 68–73.

55. Боряк О. В. Система діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2018. № 11. С. 35–48.

56. Боряк О. В. Формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих молодших школярів: теорія і практика. *Педагогічний часопис Волині: науковий журнал*. Луцьк: СНУ імені Лесі Українки, 2018. № 2 (9). С. 112–121.

57. Боряк О. В. Результати впровадження цілісної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*, 2018. Випуск 7, Том 1. С. 130–134.

58. Боряк О. В. Розвиток мовлення молодших школярів із інтелектуальними порушеннями. *Humanitarium. Pereiaslav-Khmelnyskyi (Kyiv reg.)*, 2018. Vol. 42, Iss. 2: Pedagogy. pp. 25–35.

59. Боряк О. В. Концептуально-стратегічний модуль функціональної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із інтелектуальними порушеннями. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць*. К.: ТОВ «Наша друкарня», 2018. Вип. 14. С. 20–28.

60. Боряк О. В. Педагогічна технологія формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19*.

*Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. № 36. С. 17–23.

61. Боряк О. В. (2018) До проблеми діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Scientific Journal Virtus*, Issue № 22, Part 1, March, 2018, pp. 79–85.

62. Боряк О. В. Формирования речевой деятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями. *Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы.* Гродно: ГрГУ, 2018. С. 17–22.

## ВИСНОВКИ

На підставі отриманих під час дослідження результатів зроблено такі висновки:

1. Встановлено тенденцію до збільшення дітей з інтелектуальними порушеннями – розумовою відсталістю різного ступеню тяжкості. Виявлено, що сьогодні повною мірою не визначені рівні, критерії порушень мовлення в цих дітей, відсутня диференціація якісно різних варіантів їх проявів; встановлено недостатній рівень навчально-методичного забезпечення корекційно-розвивального процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності дітей із легким і помірним ступенями розумової відсталості молодшого шкільного віку.

2. Визначено коло медико-психолого-педагогічних проблем, які сьогодні ускладнюють освітній процес, несприятливо впливають на рівень розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями.

Узагальнено й виділено групи механізмів виникнення порушень мовлення в дітей із інтелектуальними порушеннями. Доведено, що когнітивний підхід під час дослідження порушень мовлення в дітей із інтелектуальними порушеннями є пріоритетним, оскільки дозволяє одночасно визначати потенційні можливості розвитку мовлення у зв'язку з когнітивними процесами.

3. Обґрунтовано стратегію й тактику, змістовну наповнюваність діагностико-диференційованої моделі вивчення актуального стану мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей.

Комплексне медико-лого-психолінгво-педагогічне вивчення включало: орієнтовно-підготовчий етап, який передбачав визначення зумовленостей порушень мовленнєвої діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями; діагностично-диференційований етап спрямований на виявлення особливостей проявів мовленнєвого дизонтогенезу на підставі результатів логопедичного та психолінгвістичного обстеження. Заключний етап передбачав всебічний аналіз

усієї сукупності виявлених порушень, визначення відповідного варіанту мовленнєвого дизонтогенезу.

Доведено, що інтелектуальні порушення накладають специфічний відбиток на характер порушень мовлення, які доцільно визначати як «системний недорозвиток мовлення» (СНМ) різного ступеню тяжкості. Визначено й обґрунтовано ступені СНМ, розроблена якісна характеристика цих ступенів за показниками розвитку мовленнєвої діяльності.

4. Результати аналізу порушень мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості дали підстави стверджувати про наявність різного ступеня тяжкості їх проявів. Виявлено 87,5 % дітей із різними проявами порушень.

За клініко-педагогічною логопедичною класифікацією серед обраної категорії дітей є поширеними: дизартрії різного ступеня тяжкості (переважно – стерті форми, псевдобульбарні, алалії (з переважанням моторної форми над сенсорною), ринології, заїкання різного ступеня тяжкості.

З'ясовано, що механізми виникнення порушень мовлення в дітей з інтелектуальними порушеннями визначаються не тільки наявністю загального, дифузного недорозвитку мозку, але й локальною патологією зон, які мають безпосереднє відношення до мовлення, що ще більше ускладнює прояви системного недорозвитку мовлення.

Виявлено домінування середнього та низького рівнів розвитку ІКМД, підсистем ФСММ у молодших школярів із легким ступенем розумової відсталості та низького і вкрай низького (початкового) рівнів у молодших школярів із помірним ступенем.

Визначено такі варіанти мовленнєвого дизонтогенезу при розумовій відсталості легкого та помірного ступенів: *умовно-типовий* – 14,1 % дітей, який відповідав достатньому рівню розвитку показників мовленнєвої діяльності та дизонтогенетичний: *ушкоджений* (середній і низький рівні) – 68,95 % дітей і *тотально-ушкоджений* (вкрай низький рівень) – 16,95 % учнів початкових класів.

5. Розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено комплексну диференційовану систему формування й корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів урахувуючи вік, ступінь розумової відсталості, супутні порушення розвитку, терміни корекційно-розвивальної (логокорекційної) роботи.

Метою експериментальної комплексної диференційованої системи стало забезпечення умов корекційно-розвивальної роботи та максимально можливого виправлення порушень мовлення, активізації когнітивного й особистісного потенціалу під час формування й корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості.

Функціонування запропонованої системи передбачало два модулі: концептуально-стратегічний і технологічний. Кожний модуль мав функціональні блоки.

Концептуально-стратегічний модуль системи включав: теоретико-методологічну основу; принципи побудови; концепцію, її вихідні положення (провідні положення, загальні та спеціальні закономірності, педагогічні умови процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності).

Дагностико-пропедевтичний, формувально-корекційний і результативно-оцінювальний блоки належали до технологічного модулю, що включав: вихідні показники; педагогічну технологію формування й корекції мовленнєвої діяльності (інтегративну модель, її алгоритм); програмно-методичне забезпечення на основі варіативно-модульного навчання; забезпечення корекційно-розвивального впливу на основі реалізації освітніх і корекційно-розвивальних програм; методичні рекомендації для педагогів і батьків щодо підвищення ефективності формування й корекції мовленнєвої діяльності в дітей з інтелектуальними порушеннями МШВ; навчальну програму підготовки й підвищення кваліфікації фахівців.

Запропоновану систему забезпечували пріоритетні напрями: діагностичний, корекційно-розвивальний (логокорекційний), психолого-педагогічний.

6. Розроблено змістові та організаційно-методичні рекомендації щодо міждисциплінарного супроводу молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього простору, які ґрунтувалися на визначенні напрямів здійснення комплексного підходу з боку вчителя-логопеда (дефектолога), вчителя початкових класів, вихователя, практичного психолога, музичного керівника, батьків, за потреби – лікарів, інструктора з ЛФК. Визначено та обґрунтовано міжпредметні зв'язки уроків розвитку мовлення та інших навчальних предметів, роботу з батьками.

Порівняльний аналіз результатів дослідження виявив динамічне зростання показників сформованості мовленнєвої діяльності на всіх її рівнях, за всіма складовими в учнів ЕГ порівняно з аналогічними КГ.

Зафіксовано збільшення достатнього рівня сформованості показників мовленнєвої діяльності в середньому на 10,6 %.

Результати впровадження комплексної диференційованої системи зафіксували динаміку в бік покращення, а саме збільшення показників сформованості мовленнєвої діяльності, інтелектуального компоненту, підсистем ФСММ у 2 рази, що свідчить про її ефективність.

7. Визначені напрями підготовки та підвищення кваліфікації фахівців до роботи з діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності учнів із легким і помірним ступенями розумової відсталості молодшого шкільного віку: запропоновано введення в навчальні плани циклу вибіркового дисциплін професійно-практичної підготовки майбутніх психокорекційних педагогів і логопедів відповідної дисципліни – «Спеціальна методика розвитку мовлення», або включення окремих її модулів (розділів) до інших споріднених дисциплін.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми формування й корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.



Подальшими науковими пошуками можуть бути дослідження, що стосуються вивчення порушень мовлення школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості середнього та старшого шкільного віку.

Актуальною залишається проблема діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями з комплексними порушеннями розвитку: розладами аутистичного спектру, ДЦП тощо.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азбукин Д. И. Клиника олигофрений. Москва, 1936. 50 с.
2. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку во вспомогательной школе: учебное пособие для студентов-заочников дефектологических факультетов педагогических институтов: изд. второе. Москва: Просвещение, 1986. 160 с.
3. Алексина Л. И. К динамике речевого развития умственно отсталых учащихся с нарушениями речи. *Дефектология*. 1977. № 4. С. 27–34.
4. Алієва І. А. Профілактика та корекція фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення в учнів допоміжної школи. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 3 (51). С. 137–145. URL: [file:///C:/Users/ОКСАНА/Downloads/Tvo\\_2015\\_3\\_26.pdf](file:///C:/Users/ОКСАНА/Downloads/Tvo_2015_3_26.pdf) (дата звернення: 10.08.2018).
5. Аналіз стану роботи з мовленнєвого виховання дошкільників. Інтерактивні технології розвитку мовлення. *Комунальний заклад Навчально-виховне об'єднання № 33 «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів, дошкільний навчальний заклад Кіровоградської міської ради Кіровоградської області: веб-сайт*. URL: <http://33school.org.ua/nvddnz/352-2014-01-15-07-28-25> (дата звернення: 03.07.2018).
6. Андреева С. М. Психолінгвістическіе основы обучения диалогическому взаимодействию. *Педагогические науки*. 2008. № 3. С. 69–71.
7. Андрусишина Л. До питання про диференційну діагностику в логопсихології. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013. № 4. С. 23–27.
8. Андрусишина Л. Є. Психологічні характеристики загальнофункціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць*. 2007. Вип. 4. С. 18–23.

9. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. М.: «Наука», 1973. 62 с. URL: <http://nemoai.narod.ru/Library/Functional.pdf> (дата звернення: 02.08.2017).

10. Арендарук А. О. Логопедичний супровід дітей з ТПМ в умовах інтегративного навчання, як психолого-педагогічна проблема. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2012. № 21. С. 3–6.

11. Арендарук А. О. Проблеми загального недорозвинення мовлення у дітей. URL: [http://www.rusnauka.com/14\\_NPRT\\_2011/Medecine/7\\_86151.doc.htm](http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2011/Medecine/7_86151.doc.htm) (дата звернення: 12.03.2016).

12. Ахутина Т. В. Вариативность нормы – нейропсихологический и нейролингвистический анализ индивидуальных различий у взрослых и детей. *Язык, сознание, культура, этнос: теория и практика: XI Всероссийский симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации*. М., 1994. С. 63–65.

13. Ахутина Т. В., Засыпкина К. В., Романова А. А. Анализ смысловой стороны речи у детей 5–7 лет с точки зрения концепции речемышления Л. С. Выготского. Система языка и языковое мышление / под ред. Е. Ф. Кирова и Г. М. Богомазова. М.: Либроком, 2009. С. 162–173.

14. Ахутина Т. В., Меликян З. А. Зрительно-пространственная память у младших школьников в норме и с задержкой психического развития. *Детская психология*. URL: <http://childpsy.ru/lib/articles/id/9539.php> (дата звернення: 02.09.2018).

15. Бабанський Ю. К. Педагогіка. М.: Просвещение, 1988. 479 с.

16. Багацька Н. В. Цитогенетика людини. Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2014. 164 с.

17. Баль Н. М. Актуальні проблеми діагностики мовленнєвих порушень у дітей. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2010. № 14. URL: [file:///C:/Users/User/Downloads/apko\\_2010\\_1\\_4.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/apko_2010_1_4.pdf) (дата звернення: 08.09.2015).

18. Баль Н. М. Актуальні проблеми діагностики мовленнєвих порушень у дітей. *Актуальні проблеми корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2010. Вип. 1. С. 22–29.
19. Баль Н. Н. Диагностика как основа построения коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с нарушениями речи. *Пралеска*. 2008. № 6. С. 5–6.
20. Баль Н. Н. Характеристика нарушений речи при интеллектуальной недостаточности и направлений коррекционной работы: учеб.-метод. пособие. Мн.: БГПУ, 2009. 104 с.
21. Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П., Зарин А. В., Соколова Н. Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. СПб.: СОЮЗ, 2001. 401 с.
22. Баудиш В. Сущность коррекционно-воспитательной работы во вспомогательной школе. *Дефектология*. 1978. № 3. С. 7–13.
23. Бектаева К. Ж. Система работы над изложением в старших классах вспомогательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Москва, 1982. 22 с.
24. Белова-Давид Р. А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи. *Нарушение речи у дошкольников*. М.: Просвещение, 1972. С. 32–82.
25. Белянин В. П. Психолингвистика: учебник. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2003. С. 8.
26. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии). М.: «Педагогика», 1977. 176 с.
27. Бельтюков В. И. Пути исследования механизма развития речи. *Дефектология*. 1984. № 3. С. 24–30.
28. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Медицина, 1966. 439 с.

29. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник для студ. вищ. навч. закладів. Київ: Либідь, 2008. 848 с.
30. Блажко Л. В. Організаційно-педагогічні умови використання аудіовізуальних засобів навчання викладачами інститутів післядипломної освіти. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/6/11blappe.pdf>. (дата звернення: 22.11.2016).
31. Блеч Г. О. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (Програма ознайомлення з навколишнім, методичні рекомендації, дидактичні матеріали). К.: 2012. 96 с.
32. Блеч Г. О. Система корекційно–розвивального навчання з розвитку мовлення дошкільників з розумовою відсталістю. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 8. С. 18–26. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooor\\_2015\\_8\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooor_2015_8_4)
33. Блінова Г. Й. Альбом для обстеження мовлення у дітей: навчально-методичний посібник: в 2.ч. К.: Благовіст, 2001. 215 с.
34. Блонский П. П. Психология младшего школьника: избранные психологические труды. Воронеж: МОДЭК, 2006. 632 с.
35. Богданов-Березовский М. В. Неговорящие и плохо говорящие дети в интеллектуальном и речевом отношении. СПб., 1909. 257 с.
36. Бондар В. І. Основні напрями та перспективи розвитку дефектологічної науки в Україні. *Дефектологія*. 1999. № 3. С. 2–6.
37. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навч. пос. К.: Наш час, 2005. 176 с.
38. Бондаренко Ю. А. Корекційна спрямованість музичної діяльності дітей дошкільного віку зі зниженим зором: теорія та методика: монографія. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. 581 с.
39. Борщевська Л. В. Особливості розвитку та шляхи формування діалогічного мовлення у слабочуючих дошкільників. *Питання оптимізації навчання і виховання осіб з вадами слуху*. 1998. 144 с.

40. Боряк О. Аналіз результатів логопедичного обстеження мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *International Scientific and Practical Conference "WORLD SCIENCE"*. 2016. 2 (6), Vol. 5, pp. 40–44.

41. Боряк О. В. Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку теорія і практика: [монографія]. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 458 с.

42. Боряк О. В. До питання логопедичної роботи з дітьми з порушенням інтелектуального розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. № 27. С. 31–37.

43. Боряк О. В. До проблеми системного недорозвинення мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. № 29. С. 21–27.

44. Боряк О. В. Етапи становлення логопедичної допомоги дітям з розумовою відсталістю. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. № 28. С. 27–31.

45. Боряк О. В. Інноваційні освітні технології в системі професійно-педагогічної підготовки студентів-дефектологів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2016. Додаток 1 до Вип. 36, Том VII (67). С. 306–316.

46. Боряк О. В. Концептуально-стратегічний модуль функціональної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із інтелектуальними порушеннями. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць*. К.: ТОВ «Наша друкарня», 2018. Вип. 14. С. 20–28.

47. Боряк О. В. Методика логопедичного обстеження розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку / за заг.

ред.: Т. М. Дегтяренко, Ю. А. Картавої. Суми: ВВП «Мрія», 2015. С. 133–152.

48. Боряк О. В. Педагогічна технологія формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. № 36. С. 17–23.

49. Боряк О. В., Білоножко О. М. Інноваційні форми організації навчання української мови в старших класах спеціальної школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. № 23. С. 24–28.

50. Боряк О. В. Прикладні аспекти формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Збірник наукових праць «Гуманізація навчально-виховного процесу»*. 2017. № 1 (81). С. 74–87.

51. Боряк О. В. Причинна обумовленість порушень мовленнєвого розвитку у розумово відсталих дітей. *Особлива дитина: навчання і виховання: науковий, навчальний, інформаційний журнал*. 2015. № 4 (76). С. 24–33.

52. Боряк О. В. Професійна підготовка вчителів-логопедів до роботи з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал*. 2015. № 4 (48). С. 9–18.

53. Боряк О. В. Психолінгвістичний підхід вивчення мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей. *Логопедія*. 2015. № 7. С. 22–27.

54. Боряк О. В. Психолого-педагогічні умови формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2016. Випуск LXIX, Том 1. С. 121–127.

55. Боряк О. В. Результати впровадження цілісної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*, 2018. Випуск 7, Том 1. С. 130–134.

56. Боряк О. В. Розвиток мовлення молодших школярів із інтелектуальними порушеннями. *Humanitarium. Pereiaslav-Khmelnytskyi* (Kyiv reg.); Nizhyn (Chernihiv reg.): Lysenko M. M., 2018. Vol. 42, Iss. 2: Pedagogy. pp. 25–35.

57. Боряк О. В. Розумово відсталі діти як медико-психолого-педагогічна проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 6 (50). С. 74–85.

58. Боряк О. В. Система діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного вік. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2018. № 11. С. 35–48.

59. Боряк О. В. Специфіка когнітивного компоненту мовленнєвої діяльності при розумовій відсталості. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. Т. 1. С. 38–49.

60. Боряк О. В. Специфіка логопедичної корекції при вадах інтелектуального розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. № 26. С. 29–33.

61. Боряк О. В. Специфіка формування семіотичної підсистеми мови при дизонтогенезі розвитку (розумовій відсталості). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2015. Вип. V. В 2-х т., том I. С. 36–47.

62. Боряк О. В. Структура дефекту при системному недорозвиненні мовлення обумовленого розумовою відсталістю. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 10. С. 25–32.

63. Боряк О. В. Теоретико-методологічна основа цілісної системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Тернопіль. 2018. № (1) 15. С. 68–73.



64. Боряк О. В. Формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих молодших школярів: теорія і практика. *Педагогічний часопис Волині: науковий журнал*. 2018. № 2 (9). С. 112–121.
65. Боряк О. В. Характеристика когнітивного компоненту мовленнєвої діяльності у розумово відсталих дітей. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2015. Том 1, № 2. С. 19–21. URL: <http://journals.uran.ua/apppfo>
66. Боряк О. В. Характеристика мовленнєвого розвитку учнів молодших класів спеціальної школи (теоретичний аспект). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2014. Вип. IV. С. 22–30.
67. Боряк О. В. Характеристика структури мовленнєвого дефекту у дітей з вадами інтелектуального розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. № 24. С. 34–38.
68. Боряк О. В. Корекція просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. 192 с.
69. Борякова Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: [учебно-методическое пособие]. М.: Гном-Пресс, 2002. 64 с.
70. Борякова Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. М.: Изд-во «АСТ, Астрель», 2008. 222 с.
71. Брунер Дж. Олвер Р., Гринфилд П. О познавательном развитии: Исследование развития познавательной деятельности (пер. с англ.). М., 1971. С. 57–98.
72. Брунер Дж. Онтогенез речевых актов. *Психолінгвістика*. М., 1984. С. 24.
73. Будаева З. Д. Логопедическая коррекция нарушений звукопроизношения в системе обучения грамоте умственно отсталых первоклассников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Москва, 1996. URL:

<http://www.dissercat.com/content/preodolenie-fonetiko-fonematicallyskogo-nedorazvitiya-u-detei-doshkolnogo-vozrasta-na-osnove-m#ixzz4UnifCpwf> (дата звернення: 12.10.2017).

74. Буслаева Е. Н., Павлова Т. П. Особенности развития фонематического восприятия у детей с нарушением интеллекта. *I Международная научно-практическая конференция «Современные инновации: фундаментальные и прикладные исследования»*. 2015. № 1 (1). URL: [http://www.elibrary\\_24926671\\_44491250.pdf](http://www.elibrary_24926671_44491250.pdf) (дата звернення: 18.08.2018).

75. Буцкова Е. И., Берая А. С. Методическая записка к букварю для вспомогательных школ. М.: Учпедгиз, 1934. 36 с.

76. Вавіна Л., Малярчук А. Вчимося правильно читати: Букварик. Київ: Літера ЛТД, 2006. 128 с.

77. Вайзман Н. П. Психомоторика детей-олигофренов. М.: Педагогика, 1976. 104 с.

78. Варданын Г. А. Диагностика умственного развития младших школьников на основе поэтапного формирования умственных действий. *Вопросы психологии*. 1979. № 5. С. 130–133.

79. Вергилес Г. И. Формирование учебной деятельности младших школьников на основе межпредметных связей: учебное пособие к спецкурсу. Л.: ЛГПИ, 1987. 112 с.

80. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов. М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. 384 с.

81. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. М.: Просвещение. 1987. 160 с.

82. Висковата Т. П. Задержка психического развития у детей, обусловленная влиянием малых доз природных и антропогенных факторов: монография. Одеса: ЮУПУ, 1996. 264 с.

83. Власенко И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи: научное издание. М.: Педагогика, 1990. 183 с.

84. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. 158 [2] с.
85. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В. В. Воронковой. М., 1994. 416 с.
86. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудового детства. Москва, 1981. URL: [http://royallib.com/read/zeygarnik\\_blyuma/hrestomatiya\\_po\\_patopsihologii.html#0](http://royallib.com/read/zeygarnik_blyuma/hrestomatiya_po_patopsihologii.html#0) (дата звернення: 22.07.2017).
87. Выготский Л. С. Мышление и речь: Психологические исследования. М.: Лабиринт, 1996. 327 с.
88. Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
89. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
90. Вятютнев М. Н. Понятие о языковой компетентности в лингвистике и методика преподавания иностранных языков. *Иностранные языки в школе*. 1975. № 6. С. 55.
91. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам.-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.
92. Гаврилова Н. С. Класифікація порушень артикуляційної моторики. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. Випуск № 7. URL: <http://aqce.com.ua/download/publications/44/41.pdf> (дата звернення: 07.08.2018).
93. Гаврилова Н. С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: монографія. Кам'янець-Подільський: Друк-Сервіс, 2011. 200 с.
94. Гаврилушкина О. П. Развитие речи умственно отсталых дошкольников. М.: Просвещение, 1993. 224 с.
95. Гальперин П. Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка. *Вопросы психологии*. М. 1969. № 1. С. 15–25.

96. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. М.: Издательство «Институт практической психологии». 1998. 480 с.
97. Герасимов Г. И. К становлению «когнитивной грамматики». М., 1985. С. 213.
98. Геращенко С. І. Розвиток діалогічного мовлення у розумово відсталих учнів на логопедичних заняттях. *Логопедія*. 2013. № 3. С. 24–27.
99. Геращенко С. І. Стан сформованості монологічного мовлення у розумово відсталих учнів 7–9 класів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2011. № 19. С. 25–28.
100. Геращенко С. І., Тарасевич А. О. Організаційні аспекти роботи логопеда з батьками, які виховують розумово відсталу дитину. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. № 26. С. 58–73.
101. Глухов В. П. Основы психолінгвістики: учеб. пособие для студентов вузов. М.: АСТ: Астрель, 2005. 351 с.
102. Глухов В. П., Ковшиков, В. О. Психолінгвістика. Теория речевой деятельности. М.: Астрель, 2007. 318 с.
103. Гнездилов М. Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. М.: Просвещение, 1965. 272 с.
104. Гнездилов М. Ф. Методика руського языка в начальной вспомагательной школе. Москва: Гос. учеб.-педагог. изд-во, 1935. 112 с.
105. Гнездилов М. Ф. Обучение русскому языку в начальных классах вспомогательной школы. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. 101 с.
106. Гнездилов М. Ф. Общие и специальные дидактические принципы обучения во вспомагательной школе. *Пятая научная сессия по дефектологии*. М.: Просвещение, 1967. С. 110–111.
107. Голуб Н. М. Використання наочності в логокорекційній роботі з молодшими школярами із ЗНМ та порушеннями писемного мовлення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 10. С. 32–39.

108. Голуб Н. М. Дидактичний матеріал з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку: навчально-методичний посібник. К.: Видавничий Дім «Слово», 2014. Ч. 1. Вид. 1-е. 384 с.

109. Голубева О. Характеристика уровней СНР при обследовании школьников с нарушениям интеллекта (умственной отсталостью). URL: <https://zametkilogopeda.jimdo.com/теория/онр-и-снр-характеристики/> (дата звернення: 12.02.2018).

110. Гопіченко О. М., Пінчук Ю. В. Про походження деяких помилок писемного мовлення на заміну літер. *Діти з обмеженими фізичними та розумовими можливостями в системі корекційного навчання і виховання: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* Київ, 1997. С. 117–118.

111. Гордиенко Е. А. Научно-педагогические основы обучения аномальных школьников связной речи. Ташкент: Фан, 1985. 100 с.

112. Горелов И. Н. Избранные труды по психолингвистике. М.: Изд-во Лабиринт, 2003. 320 с.

113. Граборов А. Н. Очерки по олигофренопедагогике. М.: Учпедгиз, 1961. 196 с.

114. Граборов А. Н. Очерки по олигофренопедагогике. М., 1981. 196 с.

115. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2005. 96 с.

116. Гриншпун Б. М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов. URL: <https://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2018/09/17/grinshpun-b-m-o-printsipah-logopedicheskoy> (дата звернення: 12.10.2015).

117. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.

118. Данілавичюте Е. Методика подолання фонемографічних відхилень у молодших школярів з ДЦП. *Теорія та практика сучасної логопедії*. 2014. Вип. 1. 168 с.

119. Датешидзе Т. А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития. СПб.: Речь, 2004. 128 с.

120. Дегтяренко Т. М. Комплексна система корекційно-реабілітаційної роботи в дошкільному закладі для дітей з порушеннями зору: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. К., 2005. 22 с.

121. Демченко Н. Ю. Особенности формирования связной монологической речи у детей дошкольного возраста с интеллектуальным недоразвитием. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2011. № 18. С. 54–59.

122. Державний стандарт початкової освіти: 2018. (Постанова від 21 лютого 2018 р. № 87). Київ, 2018. URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/KP180087.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP180087.html) (дата звернення: 22.06.2017).

123. Діагностика відхилень у розумовому розвитку учнів / за ред. Н. М. Стадненко. К.: «Освіта», 1991. URL: [http://npu.edu.ua!/e-book/book/html/D/ikpp\\_kkp\\_Spec%20psihologiya%202%20ch/70.html](http://npu.edu.ua!/e-book/book/html/D/ikpp_kkp_Spec%20psihologiya%202%20ch/70.html) (дата звернення: 03.02.2019).

124. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения / Лалаева Р. И., Лопатина Л. В., Нищева Н. В., Серебрякова Н. В. С-Пб., 2000. 184 с.

125. Дифференциальная диагностика нарушений речевого развития. URL: [https://studref.com/333826/pedagogika/otgranichenie\\_nespetsificheskikh\\_vtorichnyh\\_rasstroystv\\_rechevogo\\_razvitiya\\_intellektualnyh\\_narusheniyah\\_sho](https://studref.com/333826/pedagogika/otgranichenie_nespetsificheskikh_vtorichnyh_rasstroystv_rechevogo_razvitiya_intellektualnyh_narusheniyah_sho) (дата звернення: 12.11.2015).

126. Дмитриева Л. И. Особенности коррекционной работы по формированию словаря у учащихся младших классов школ для детей с нарушением интеллекта: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Екатеринбург, 2000. 159 с.

127. Дмитрієва І. В. Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи: монографія. 2008. 373 с.

128. Дмитрієва І. В. Теоретичний аспект проблеми вивчення учнями спеціальної школи лінгвістичних категорій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. № 22. С. 65–69.

129. Дульнев Г. М. Задачи и методы воспитания учащихся вспомогательной школы. *Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе*. М.: Просвещение, 1981. С. 143–177.

130. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1981. 176 с.

131. Егорова А. В. К вопросу о нарушениях актуализации словаря дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. *Логопед в детском саду*. 2007. № 3 (18). С. 33–36.

132. Егорова А. В. Логопедическая работа по актуализации словаря младших школьников с интеллектуальной недостаточностью: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Санкт-Петербург, 2011. 233 с.

133. Егорова А. В. Наглядные способы семантизации в коррекционно-логопедической работе по актуализации словаря детей с интеллектуальной недостаточностью. *Образовательные технологии в коррекционном процессе*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. С. 179–183.

134. Екжанова Е. А., Резникова Е. В. Основы интегрированного обучения. М.: Дрофа, 2008. 286 с.

135. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. М.: Просвещение, 2005. 272 с.

136. Етіопатогенетичні класифікації. URL: [http://oplib.ru/himiya/view/1160336\\_et\\_opatogenetichn\\_klasif\\_kac](http://oplib.ru/himiya/view/1160336_et_opatogenetichn_klasif_kac) (дата звернення: 22.11.2015).

137. Єременко І. Г. Матеріали дослідження процесу навчання у допоміжній школі. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія. Кам'янець-Подільський, 2004. С. 157–160.

138. Єременко І. Г. Олігофренопедагогіка. К.: «Вища школа», 1985. 328 с.

139. Єременко І. Г. Основи спеціальної дидактики. К.: Рад. школа, 1975. 210 с.

140. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М.: Издательство Академии педагогических наук, 2001. 370 с.

141. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи / В защиту живого слова. М.: Просвещение, 1966. 214 с.

142. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество. М.: Лабиринт, 1998. С. 2–12.

143. Жукова Н. С. Уроки логопеда. Исправление нарушений речи. М.: Эскимо, 2007. 120 с.

144. Журба Л. Т., Мастюкова Е. М. Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни. М.: Медицина, 1981. 272 с.

145. Забрамная С. Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей: пособие для психол.-мед.-пед. комис. М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005. 32 с.

146. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-ов. М.: Просвещение, Владос, 1995. 112 с.

147. Завьялова Е. Н. Индивидуальный подход к учащимся вспомогательной школы в процессе обучения их грамоте. *Учебно-воспитательная работа в специальных школах*. М., 1952. Вып. 1. С. 73–104.



148. Загальна психологія / [підручник] / за заг. ред. академіка С. Д. Максименка. Вінниця: Нова Книга, 2004. 704 с.
149. Замский Х. С. История олигофренопедагогики. М.: Просвещение, 1980. 398 с.
150. Замский Х. С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 368 с.
151. Занков Л. В. Вопросы психологии учащихся вспомогательной школы. Изд-во АПН РСФСР. 1976. 279 с.
152. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В 2-х томах. Том 1. Психологическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=26481> (дата звернення: 22.12.2017).
153. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1986. 323 с.
154. Звегинцев В. А., История языкознания 19–20 вв. в очерках и извлечениях. М., 1965. 3 изд., Ч. 2. URL: <http://gigabaza.ru/doc/156922.html> (дата звернення: 10.03.2014).
155. Зеeman М. Практическая и умственная деятельность детей. М.: Педагогика, 1978. 210 с.
156. Зикеев А. Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2002. 176 с.
157. Зимняя И. О. Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. С. 57–190.
158. Ильина С. Ю. Основные положения концепции речевого развития умственно отсталых старшеклассников. *Электронный научно-педагогический журнал*. 2006. URL: <http://emissia.org/offline/2006/1043.htm> (дата звернення: 22.03.2018).

159. Ильина С. Ю. Речевое развитие умственно отсталых старшеклассников на основе коммуникативно-ориентированной модели обучения русскому языку. *Дефектология*. 2003. № 5. С. 58–63.
160. Ильина С. Ю. Речевое развитие умственно отсталых учащихся старших классов в процессе обучения русскому языку: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Санкт-Петербург, 2006. 548 с.
161. Исаев Д. Н. Психическое недоразвитие у детей. Л.: Медицина, 1982. 224 с.
162. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. СПб.: Речь, 2003. 391 с.
163. Исенина Е. И. Дословесный период развития речи у детей. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1986. 162 с.
164. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: ЛКИ, 2008. 288 с.
165. Ілляшенко Т. Д., Стадненко Н. М. Аномальна дитина в школі: навч.-метод. посібник. К.: ІСДО, 1995. 120 с.
166. Казанцева Е. В. Коррекционно-педагогическая технология формирования речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Екатеринбург, 2010. 189 с.
167. Казанцева Екатерина Владимировна Повышение уровня речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. *Образование и наука*. 2010. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-urovnya-rechevoy-kommunikatsii-u-detey-s-umerennoy-i-tyazheloy-umstvennoy-otstalostyu> (дата звернення: 13.06.2018).
168. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку: монографія. К.: Фенікс, 2008. 497 с.
169. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 320 с.

170. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: кн. для учителя. М.: «БУК-МАСТЕР», 1993. 191 с.

171. Катаева Е. В. Особенности речевого развития младших школьников с нарушением интеллекта. *Психология, социология и педагогика*. 2012. № 10. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/10/1099> (дата звернення: 06.11.2016).

172. Каше Г. А. Логопедическая работа в 1 классе вспомогательной школы. М., 1957. 83 с.

173. Кинаш Е. А., Волкова Е. В. Обучение детей с нарушением интеллекта в условиях начальной общеобразовательной школы. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2010. № 1. С. 22–28.

174. Кириллов В. И., Старченко А. А. Логика: учебник для юридических вузов. М.: Юристъ, 1999. 256 с.

175. Ковальчук В. А., Попова О. М. Навчання дошкільників з порушенням інтелекту мовленнєвому спілкуванню. *Теорія і практика олігофренопедагогіки*. 2008. Вип. 3. С. 141–147.

176. Ковригина Л. В. Принципы методы ранней диагностики речевых нарушений. *Успехи современного естествознания*. 2005. № 3. С. 89–90. URL: <https://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=8215> (дата звернення: 03.01.2017).

177. Кожевнікова А. В. Педагогічні умови готовності майбутніх вчителів до суб'єкт-суб'єктного управління педагогічним процесом. 2014. С. 83–88. URL: [http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/990/1/Nchnpu\\_019\\_2014\\_25\\_13.pdf](http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/990/1/Nchnpu_019_2014_25_13.pdf) (дата звернення: 15.02.2019).

178. Коломієць Ю. В., Дерев'янка Н. О. Особливості префіксально-дієслівного словотвору у мовленні молодших школярів із ТПМ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*.

*Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2011. Вип. 17. С. 98–102.

179. Колупасва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. К.: «Самміт-Книга», 2009. 249 с.

180. Кольцова М. М. Развитие сигнальных систем действительности у детей. Ленинград: Наука, Ленинградское отделение, 1980. 164 с.

181. Комарова С. В. Развитие речи как средство общения младших школьников с интеллектуальными нарушениями. *Логопед.* 2004. № 6. С. 25– 32.

182. Комина Е. В. Формирование словарного запаса у учащихся с умеренной степенью умственной отсталости. *Сибирский вестник специального образования.* 2015. № 2 (15). URL: <http://www.sibsedu.kspu.ru/> (дата звернення: 12.11.2016).

183. Конвенція про права осіб з інвалідністю. URL: [http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71](http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71) (дата звернення: 16.09.2018).

184. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічні основи комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей з ринолалією: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Нац. пед. ун-тім. М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 502 с.

185. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічні основи комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей з ринолалією: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2010. 50 с.

186. Конопляста С. Ю. Ринолалія від А до Я: монографія. К.: Книга-плюс, 2016. 312 с.

187. Конопляста С. Ю. Традиції та новації у розумінні психомовленнєвого розвитку дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння. *Корекційна педагогіка і психологія.* 2012. № 19 (1). С. 373–382. URL: [file:///C:/Users/OKCAHA/Downloads/znppkp\\_sp\\_2012\\_19\(1\)\\_\\_42.pdf](file:///C:/Users/OKCAHA/Downloads/znppkp_sp_2012_19(1)__42.pdf) (дата звернення: 16.03.2016).

188. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія: навч. посібник. К.: Знання, 2010. 239 с.

189. Конопляста С. Ю., Шеремет М. К. Синдромокомплекс порушень функціональної системи мови та мовлення у дітей з піднебінною патологією. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2012. Вип. XXI в двох частинах, частина 1. Серія: соціально-педагогічна. С. 87–94.

190. Корекційно-розвивальні програми для учнів підготовчого, 1-4 класів з порушеннями розумового розвитку. *Інститут спеціальної педагогіки НАПН України*. 2016. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/korekciini\\_programy/7-kor-programi-dlya-ditej-z-rv.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/korekciini_programy/7-kor-programi-dlya-ditej-z-rv.pdf) (дата звернення: 15.02.2017).

191. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. СПб.: ИД «МиМ», 1997. 286 с.

192. Корнев А. Н. О систематике клинических форм развития речи у детей. *Расстройства речи, клинические проявления и методы коррекции*. 1994. С. 135–145.

193. Корнев А. Н. О функциональной системе языка и речи в онтогенезе: языковые и процедурные аспекты. *«Онтолингвистика – наука XXI века»*. Материалы международной конференции, посв. 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена (4-6 мая 2011 г.). СПб.: «Златоуст». С. 51–56.

194. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь, 2006. 380 с.

195. Корнев А. Н. Системный анализ психического развития детей с недоразвитием речи: дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.04. Санкт-Петербург, 2006. 515 с.

196. Корнев И. И. Обучение русскому языку во вспомогательной школе. М., 1955. 112 с.

197. Коровин К. Г. Методические основы формирования личности слабослышащего школьника в учебном процессе. *Дефектология*. 2002. № 3. С. 21–24.

198. Корольчук М. С. Психодіагностика: навчальний посібник. К.: Ельга, Ніка-Центр, 2007. 400 с.
199. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К., 1989. 607 с.
200. Кошелева Е. Н., Мартемьянова А. Н. Особенности речевого развития школьников с умственной отсталостью. *Успехи современного естествознания*. 2014. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-rechevogo-razvitiya-shkolnikov-s-umstvennoy-otstalostyu> (дата звернення: 21.11.2016).
201. Кравец Н.П. Подбор и структурирование обучающего материала украинского языка для вспомогательной школы. *Дефектология*. 2004. № 5. С. 65–66.
202. Кравець Н. П. Використання комп'ютерних технологій у процесі роботи розумово відсталих школярів із творами художньої літератури. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 1. С. 28–37.
203. Краткий словарь когнитивных терминов / Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. 245 с.
204. Критерії оцінювання досягнень учнів початкових класів з особливими освітніми потребами, які навчаються у загальноосвітніх школах в умовах інклюзії. Довідник науково-дослідницької лабораторії інклюзивної освіти. / Упорядники: Л. О. Савчук, І. В. Юхимець, Л. І. Яценюк. Рівне: РОППО, 2012. 330 с.
205. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями розумового розвитку: навчально-методичний посібник / О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч та ін.; за ред.: О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. К.: ІСП НАПН України, 2016. 81 с.
206. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.

207. Кузнецова Г. В. Некоторые особенности речевого развития умственно отсталых детей дошкольного возраста. *Дефектология*. 1976. № 3. С. 78–82.
208. Кузьмінська Є. О. Особливості формування звукової структури слова у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2015. № 5. С. 173–184. URL: <http://aqce.com.ua/download/publications/199/243.pdf> (дата звернення: 10.08.2018).
209. Рау Ф. Ф., Нейман Л. В., Бельтюков В. И. Использование и развитие слухового восприятия у глухонемых и тугоухих учащихся. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 188 с.
210. Ладыженская Т. А. Обучение связной речи в школе. Методы обучения в современной школе. М.: Просвещение, 1983. С. 8–25.
211. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Гуман. изд. центр ВЛАДОС. 1998. 224 с.
212. Лалаева Р. И. Логопедия: Методич. наследие: В 5 кн. Кн. 4: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. М.: Владос, 2007. 304 с.
213. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического изучения нарушений речи у аномальных детей. СПб., 1990. 102 с.
214. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. М., 2004. URL: [http://pedlib.ru/Books/5/0026/5\\_0026-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/5/0026/5_0026-1.shtml) (дата звернення: 21.09.2015).
215. Лалаева Р. И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников. Л., 1988. 224 с.
216. Лалаева Р. И. Некоторые особенности лексико-грамматического строя речи у умственно отсталых детей с дислексиями. *Дефектология*. 1976. № 6. С. 9–12.

217. Лалаева Р. И. Особенности проявлений взаимосвязи интеллекта и языковой способности в речевом развитии детей при нормальном и нарушенном онтогенезе. *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*. 2008. № 3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proyavleniy-vzaimosvyazi-intellekta-i-yazykovoy-sposobnosti-v-rechevom-razvitii-detey-pri-normalnom-i-narushennom> (дата звернения: 22.12.2016).

218. Лалаева Р. И. Проблемы логопедической диагностики. *Логопедия сегодня*. 2007. № 3. С. 37–43.

219. Лалаева Р. И. Реализация онтогенетического подхода при определении взаимосвязи интеллекта и языковой способности в речевом развитии детей при нормальном и нарушенном онтогенезе. *Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина*. 2013. № 1. Том 3. С. 61–69.

220. Лалаева Р. И., Бенедиктова Л. В. Нарушения чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов н/Дону: «Феникс»; СПб.: «Союз», 2004. 224 с. URL: <https://studfiles.net/preview/5799930/> (дата звернения: 02.10.2018).

221. Лаунтеслагер П. Двигательное развитие детей раннего возраста с синдромом Дауна. М.: «Монолит», 2003. 196 с.

222. Лебединская К. С. Вопросы дифференциальной диагностики. *Альманах № 9 «К 80-летию со дня рождения К. С. Лебединской»*. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-9/voprosy-differencialnoj-diagnostiki> (дата звернения: 22.12.2017).

223. Лебединский В. В. Нарушение психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2003. 144 с.

224. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. Альянс, 2013. 367 с.

225. Левина Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи. *Основы теории и практики логопедии*. 1968. С. 67–85.



226. Лексична сторона мовленнєвої діяльності. URL: <http://sdamzavas.net/1-12017.html> (дата звернення: 16.06.2017).
227. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. 287 с.
228. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М., 1999. С. 287.
229. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: изб. психол. тр. М.: Моск. психол.-соц. ин-т. 2001. 447 с.
230. Леонтьев А. А. Язык. Речь. Речевая деятельность. М., 2010. С. 14–16.
231. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики: монография. Академия педагогических наук, РСФСР, 1959. 345 с.
232. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Издательство «Советская энциклопедия», 1990. С. 389.
233. Липакова В. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с умеренной умственной отсталостью: учебное пособие. СПб.: Из-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. 252 с.
234. Липакова В. И. О структуре речевого дефекта у детей с умеренной умственной отсталостью. *Образовательные технологии в коррекционном процессе*. 2013. С. 98–101.
235. Липакова В. И. Специфика речевых расстройств у детей в синдроме умеренной умственной отсталости. *Актуальные проблемы специального образования*. 2014. С. 66–69.
236. Лисина М. И. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми. М.: Педагогика, 1985. 208 с.
237. Літвінова О. В. Мовленнєва діяльність – психолінгвістична проблема. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. № 23. С. 343.

238. Логвинова Л. Л. Обучение монологической речи умственно отсталых школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Москва, 1983. 22 с.

239. Логвінова І. П. Навички невербальної соціальної взаємодії у дошкільників з розладами спектру аутизму. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2011. № 18. С. 136–140.

240. Логопедическое обследование младших школьников-олигофренов с детским церебральным параличом: методические рекомендации. Свердловск: пед. ин-т Свердловск, 1987. 54 с.

241. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с.

242. Логопедія: підручник / за ред. М. К. Шеремет. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.

243. Логопедія. Підручник / за ред. М. К. Шеремет. К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. 376 с.

244. Лопатина Л. В. Методические рекомендации к проведению диагностики речевых нарушений у детей дошкольного и школьного возраста. *Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей: сборник методических рекомендаций*. М.: САГА, ФОРУМ, 2006. С. 4–36.

245. Лопатинська Н. А. Трансдисциплінарний підхід до вивчення системних порушень мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти*. URL: <http://aqce.kaflogoped.org.ua/download/publications/73/57.pdf> (дата звернення: 27.01.2019).

246. Лубовский В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/periodica/Defect061971/Los\\_15\\_19.htm](http://psychlib.ru/mgppu/periodica/Defect061971/Los_15_19.htm) (дата звернення: 13.11.2015).

247. Лубовский В. И. Основные принципы организации специального обучения в СССР. *Перспективы: Вопросы образования*. 1983. № 4. С. 65–69.

248. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М.: Педагогика, 1989. 104 с.
249. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). М.: Педагогика, 1978. 224 с.
250. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. М.: 1975. 253 с.
251. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М.: Изд-кий центр «Академия», 2002. 384 с.
252. Лурия А. Р., Юдович Ф. Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка. М.: АПН РСФС. 1956. 95 с.
253. Луцкина Р. К. Коррекция речевого и умственного развития учащихся вспомогательной школы в процессе специального обучения. Алма-Ата: Изд-во Казах, пед. ин-та, 1989. 87 с.
254. Луцько К. В., Фомічова Л. І., Мороз Б. С. Концептуальні підходи до розвитку інструментальних технологій навчання дітей з порушеннями слуху та мовлення. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. Сучасні технічні засоби реабілітації й навчання дітей з вадами слуху та мовлення.* 2002. Вип. 3. 152 с.
255. Лянной Ю. О. Професійна підготовка майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навальних закладах: теоретико-метоологічний аспект: [монографія]. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 566 с.
256. Ляпидевский С. С. Невропатология. Естественнаучные основы специальной педагогики. Москва: Владос, 2000. 383 с.
257. Макаренко І. В. Особливості логопедичної роботи з учнями початкових класів допоміжної школи. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка.* 2011. № 14 (225), ч. II. URL: <http://www.logopedu.cjom.ua> (дата звернення: 08.09.2014).
258. Макконнелл К. Н. Экономика, принципы, проблемы и политика. Изд. 13. URL: <http://www.ngpedia.ru/cgi->

bin/getpage.exe?cn=399&uid=0.821825544117019&inte=1 (дата звернення: 11.12.2016).

259. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посіб. К.: МАУП, 2001. 256 с.

260. Максимов И. Фониатрия / пер. с болгар. В. Д. Сухарева. М.: Медицина, 1987. 288 с. : ил.

261. Маллер А. Р., Цикото Г. В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с выраженным недоразвитием интеллекта. М.: Педагогика, 1988. 128 с.

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

263. Марков В. Т. Когнитивный план речемышлительной деятельности (речевой коммуникации). *Язык, сознание, коммуникация*. 2000. Вып. 14. С. 102.

264. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. М.: Педагогика, 1974. 240 с.

265. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: монографія. К.: ДІА, 2016. 308 с.

266. Мартиненко І. В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.08 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 502 с.

267. Мартиненко І. В. Системні порушення мовлення в ракурсі медико-психолого-педагогічних досліджень. *Логопедія*. 2017. № 10. С. 41–48. UEL: <http://ikpp.npu.edu.ua/logopedia/arkhiv/156-lohopediia-10/2617-martynenko-i-v-systemni-porushennia-movlennia-v-rakursi-mediko-psykholoho-pedahohichnykh-doslidzhen> (дата звернення: 25.09.2018).

268. Мартиненко І. В. Характеристика особистісного профілю старшого дошкільника з системними порушеннями мовлення. *Науковий*

*часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. № 29. С. 202–207.*

269. Мартиненко І. Характеристик комунікативних рис особистості в дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання. 2015. № 4 (76). С. 33–43.*

270. Марцинковская С. Д. Диагностика психического развития детей. М.: ЛИНКАПРЕСС, 1997. 176 с.

271. Марцинковская Т. Д. История детской психологии: учебник для студ. пед. вузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 272 с.

272. Марченко І. С. Проблема формування зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Наукові записки: зб. статей НПУ імені М. П. Драгоманова. 2000. Ч. 1. С. 198–205.*

273. Марченко І. С. Творче зв'язне мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія. 2000. № 4. С. 35–38.*

274. Мастюкова Е. М. Актуальные аспекты клинической диагностики умственной отсталости у детей. *Дефектология. 1997. № 1. С. 33–35.*

275. Мастюкова Е. М. Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста: методическое пособие. Санкт-Петербург: Каро, 2005. С. 47.

276. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. М.: Просвещение, 1992. 95 с.

277. Мастюкова Е. М. Речевые нарушения. *Детские церебральные параличи. Киев: Здоровье. 1988. С. 99–112.*

278. Мастюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: Книга для логопедов. М.: Просвещение. 1985. 192 с.

279. Матвеева Л. В. Развитие письменной речи учащихся старших классов с интеллектуальными недоразвитием на основе моделирования речевого высказывания: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. СПб, 2001. 20 с.

280. Медведева Е. Ю., Ольхина Е. А. Нарушение письма у умственно отсталых младших школьников. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2016. № 7–2. С. 321–325. URL: <http://www.applied-research.ru/ru/article/view?id=9820> (дата звернення: 20.08.2018).

281. Международная классификация болезней: МКБ-10. URL: <http://www.ros-med.info/mkb/about.php?klass=2366&action=mkb1> (дата звернення: 18.11.2017).)

282. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 219 с.

283. Мерсіянова Г. Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/1349/1/> (дата звернення: 12.03.2018).

284. Методи та прийом словникової роботи. Спеціальна методика розвитку мовлення. *Навчальні матеріали онлайн*. URL: [https://pidruchniki.com/86444/pedagogika/metodi\\_priyomi\\_slovnikovoyi\\_roboti](https://pidruchniki.com/86444/pedagogika/metodi_priyomi_slovnikovoyi_roboti) (дата звернення: 10.08.2018).

285. Методика нейропсихологического исследования и интерпретации результатов. *Сайт практического психолога*. URL: <http://iemcko.ru/4316.html> (дата звернення: 02.09.2018).

286. Методика логопедичного обстеження розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. *Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності*: монографія / за ред.: Т. М. Дегтяренко, Ю. А. Картавої. Суми: ВВП «Мрія», 2015. С. 133–152.

287. Методика по развитию речи. URL: [http://www.npu.edu.ua!/e-book/book/html/D/ikpp\\_kkp\\_Spez\\_met\\_dosh\\_vosp\\_detey/80.html](http://www.npu.edu.ua!/e-book/book/html/D/ikpp_kkp_Spez_met_dosh_vosp_detey/80.html) (дата звернення: 10.08.2018).

288. Методические рекомендации по устранению нарушений звукопроизношения у учащихся младших классов вспомогательной школы / Сост. Р. А. Юрова. Киев: РУМК Минпроса УССР, 1987. 32 с.

289. Методические указания по обследованию речи умственно отсталых школьников (для студентов специальности 2111) / Сост.: Л. Л. Логвинова. Славянск: СГПИ, 1987. 32 с.

290. Методичні рекомендації щодо організації логопедичної роботи в центрі-реабілітації дітей-інвалідів. Специфіка логопедичної роботи. URL: [http://www.krok.org.ua/files/File/Rehabcentre/Met\\_logo.htm](http://www.krok.org.ua/files/File/Rehabcentre/Met_logo.htm) (дата звернення: 23.02.2019).

291. Миронова С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. М.: Просвещение, 1991. 208 с.

292. Миронова С. П. Використання у корекційній роботі з розумово відсталими дітьми нетрадиційних методів лікувальної педагогіки і психотерапевтичних технологій. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2015. № 5. URL: <http://aqce.com.ua/download/publications/207/236.pdf> (дата звернення 10.09.2018).

293. Миронова С. П. Індивідуальний підхід до дітей з вадами інтелектуального розвитку в процесі навчання. *Джерела: науково-методичний вісник*. 2000. № 3–4. С. 17–21.

294. Миронова С. П. Подолання упередженості щодо осіб з психофізичними порушеннями як шлях до суспільної та освітньої інтеграції. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. № 7. URL: <http://aqce.com.ua/download/publications/82/62.pdf> (дата звернення: 12.09.2018).

295. Миронова С. П. Робота фахівців з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2017. № 9. URL: <http://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/mironova-sp-robota-fahivciv-z-simjami-jaki-vihovujut-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebam.html> (дата звернення: 16.09.2018).

296. Моргулис И. С. Теоретические основы коррекционно-воспитательного процесса в младших классах школы слепых: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Москва, 1984. 31 с.
297. Мякушко О. І., Міненко А. В. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю «Довкілля і розвиток мовлення»: методичні рекомендації. Тернопіль: Мандрівець, 2015. 124 с.
298. Набережных Н. Б. Современные технологии диагностики обследования обучающихся по выявлению имеющихся у них дефектов в рамках образовательного процесса. URL: <http://nsportal.ru/blog/nachalnaya-shkola/all/2013/01/03/sovremennye-tekhnologii-diagnostiki-obsledovaniya> (дата звернення: 26.10.2015).
299. Нажмитдинова Б. С. Методы диагностики речевого развития у детей с нарушением интеллекта. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2016. № 2. С. 42–45.
300. Назарина В. В. Особливості навчання української мови дітей з порушеннями слуху у початкових класах. *Реабілітація дітей з особливостями психофізичного розвитку: сучасність і перспективи*. 2005. Матеріали I Кримської конференції. Сімферополь: Кримське навчально-педагогічне державне видавництво, 2005. С. 153–158.
301. Назарова Л. К. Спутник букваря: кн. для доп. чтения в буквар. период. М.: Просвещение, 1980. 127 с.
302. Нейрофизиологические механизмы речи, мозговая организация речевого процесса. URL: <https://studfiles.net/preview/5765345/page:4/> (дата звернення: 26.08.2018).
303. Никашина Н. А. Неуспеваемость первоклассников, имеющих недостатки произношения, и пути её устранения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Москва, 1959. 19 с.
304. Нізевич О. В. Корекція мислення розумово відсталих учнів молодших класів на уроках української мови: атореферат дис. ... канд. пед. наук, 13.00.03. Київ, 2010. 27 с.



305. Нудельман М. М. Представления умственно отсталых школьников / под ред. Ж. И. Шиф. М.: Просвещение, 1965. 243 с.
306. Обучение и развитие: Экспериментально-педагогическое исследование / под ред. действ. члена АПН СССР Л. В. Занкова. М.: «Педагогика», 1975. 440 с.
307. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / под ред. М. И. Лисиной. М.: Педагогика, 1985. 208 с.
308. Овчинникова Е. О., Мухина К. Ю. Россоломо Григорий Иванович и формирование педологии в России. *Русский журнал детской неврологии*. 2012. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/rossolimo-grigoriy-ivanovich-i-formirovanie-pedologii-v-rossii> (дата звернення: 07.02.2017).
309. Олигофренопедагогика: учеб. пособие для вузов / Т. В. Алышева, Г. В. Васенков, В. В. Воронкова и др. Москва; 2009. URL: <http://fictionbook.ru/static/trials/00/18/34/00183472.a6.pdf> (дата звернення: 11.05.2016).
310. Омарова П. О. Генезис проблемы общения умственно отсталых детей в коррекционной педагогике и психологии. *Сибирский педагогический журнал*. 2008. № 9. С. 232–240.
311. Омельченко І. М. Психолого-педагогічні основи діагностики і формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку: навчально-методичний посібник. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. 185 с.
312. Омельченко І. М., Тарасун В. В., Федорович Л. О. Вступ до спеціальності: Логопедія: навч. посібник. Кременчук: Християнська Зоря, 2011. 416 с.
313. Омельченко І. Програма «Розвиток мовлення» для дітей із затримкою психічного розвитку: концептуальне підґрунтя та алгоритм реалізації. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 4 (80). С. 41–52.
314. Омельченко М. С. Організаційно-педагогічні умови реалізації корекційно-педагогічного потенціалу національної гри у спеціальних

дошкільних закладах. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. № 26. С. 67–79.

315. Орап М. О. Мовлення та вербальний інтелект дітей молодшого шкільного віку. URL: <http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/zbirnyk-2009/22.htm> (дата звернення 12.04.2016).

316. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / за заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ, 2018. 252 с.

317. Організаційно-методичні засади освітнього процесу у спеціальних закладах освіти в 2018/2019 навчальному році: лист Міністерства освіти і науки України від 06 серп. 2018 р. № 1/9-485. URL: [file:///C:/Users/OKCANA/Downloads/5b698a4ae513d690291310%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/OKCANA/Downloads/5b698a4ae513d690291310%20(1).pdf) (дата звернення: 10.08.2018).

318. Організація логопедичної роботи в молодших класах допоміжної школи (Методичний лист) / під ред. М. А. Савченко. Київ, 1975. 60 с.

319. Орлова Д. И. Некоторые особенности звукового анализа у учащихся вспомогательной школы. *Специальная школа*. 1967. Вып. 1 (4). С. 45–53.

320. Орфинская В. К. Принципы построения дифференцированной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии. *Развитие мышления и речи у аномальных детей*. Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1963. Т. 256. С. 241–295.

321. Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу: навчально-методичний посібник / Чеботарьова О. В. та ін.; за наук. ред. О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. К.: ІСП НАПН України, 2016. 148 с.

322. Отбор детей во вспомогательные школы / под ред. С. Д. Забрамной. М., 1971. 24 с.

323. Павлова Н. В. Формирование функционально-семантической стороны качественной лексики младших школьников с нарушением интеллекта: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Москва, 2002. 252 с.
324. Парамонова Л. Г. Нарушение звукопроизношения у детей. Методическое пособие. М.: Национальный книжный центр, 2018. 272 с.
325. Парамонова Л. Г. Нарушения речи у учащихся вспомогательной школы и пути их коррекции. *Обучение во вспомогательной школе*. 1973. 43 с.
326. Пахомова Н. Г. Стан сформованості рефлексивно-оцінної складової інтегративної професійної підготовки майбутніх логопедів. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори – 2006, 2015. С. 218–227.
327. Пахомова Н. Г. Діагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі: навчально-методичний посібник. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2009. 107 с.
328. Пахомова Н. Г. Інтеграція медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки майбутніх логопедів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 533 с.
329. Пахомова Н. Г. Пахомова В. А. Інтеграція медико-психологічних і педагогічних знань в процесі корекційної роботи. *Науковий часопис НПУ ім. Драгоманова*. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. Випуск 30. С. 285–291.
330. Пахомова Н. Г. Структурні складові інтеграції знань в процесі професійної підготовки вчителів-логопедів. *Актуальные проблемы коррекционной педагогики и психологии: сборник научных трудов*. К.: ДІА, 2015. С. 142–148.
331. Пахомова Н. Г., Кононова М. М. Спеціальна психологія. Полтава: АСМІ, 2015. 389 с.
332. Певзнер М. С. Динамика развития детей-олигофренов. М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1963. 223 с.

333. Певзнер М. С. Основные направления в изучении олигофрении. *Дефектология*. 1970. № 2. С. 40.
334. Педагогическая система – Общие основы педагогики: конспект лекций. URL: [http://www.e-reading.club/.../Pisareva\\_-\\_Obshchie\\_osnovy\\_pedagogiki\\_\\_konspekt\\_lekciii.ht...](http://www.e-reading.club/.../Pisareva_-_Obshchie_osnovy_pedagogiki__konspekt_lekciii.ht...) (дата звернения: 12.11.2016).
335. Педагогическая технология. URL: <https://studfiles.net/preview/5766848/> (дата звернения: 22.04.2018).
336. Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М.: Просвещение, 1968. 160 с.
337. Петрова В. Г. Развитие речи и познавательная деятельность умственно отсталых школьников. URL: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/19423.php> (дата звернения: 09.02.2015).
338. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1977. 200 с.
339. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие. М.: Академия 2002. 160 с.
340. Пиаже Ж. (Piaget J). Психология интеллекта. М., 1994. URL: [http://elib.gnpbu.ru/text/piazhe\\_izbrannye-psihologicheskie-trudy\\_1969/fs,1/](http://elib.gnpbu.ru/text/piazhe_izbrannye-psihologicheskie-trudy_1969/fs,1/) (дата звернения: 12.11.2015).
341. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М., 1994. 33 с.
342. Пинский Б. И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1985. 128 с.
343. Пирогова Г. Н. Логопедическая работа с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в период начального школьного обучения. *Специальное образование*. 2008. № 9. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/logopedicheskaya-rabota-s-detmi-s-umerennoy-i-tyazheloy-umstvennoy-otstalostyu-v-period-nachalnogo-shkolnogo-obucheniya> (дата звернения: 21.11.2016).

344. Піонтківська Г. С. Вивчення поетапності навчання правопису учнів допоміжної школи на практичних заняттях з спецметодики української мови. *Соціально-психологічні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя*: тези доп. і повідомл. міжвуз. наук.-практ. конф., 23-25 берез. 1992 р. К., 1992. С. 368–369.

345. Піонтківська Г. С. Рівень сформованості в учнів допоміжної школи основних передумов грамотного письма. *Дефектологія*. 1996. № 1. С. 31–34.

346. Пічугіна Т. В. Специфічні форми порушення письма у слабозорих учнів з вадами мовлення. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*: наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, К. В. Луцько. К.: Інститут дефектології АПН України, 2000. С. 145–149.

347. Плешканівська Г. М. Дидактичний матеріал з української мови для 3 класу допоміжної школи: навчальний посібник. Київ: Радянська школа, 1985. 357 с.

348. Плешканівська Г. М. Дидактичний матеріал з української мови для 4 класу допоміжної школи: навчальний посібник. Київ: Радянська школа, 1986. 232 с.

349. Позднякова И. О. Особенности устной речи умственно отсталых младших школьников и психолого-педагогические условия ее совершенствования: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Московский городской психолого-педагогический ун-т. Москва, 2016. 185 с.

350. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. 400 с.

351. Попытка нового подхода к пониманию структуры и нарушений интеллекта / В. Лубовский та ін. *Дефектология*. 1982. № 4. С. 71–73.

352. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» /

Виноградова А. Д., Липецкая Е. И., Матасов Ю. Т., Ушакова И. П. М.: Просвещение, 1985. 144 с.

353. Прибрам К. (Pribram K.). Языки мозга (пер. с англ.). М., 1975. URL: [http://www.samomudr.ru/d/Pribram\\_Jazyki%20Mozga.pdf](http://www.samomudr.ru/d/Pribram_Jazyki%20Mozga.pdf) (дата звернення: 11.04.2015).

354. Приходько О. Г. Коррекционно-педагогическая работа с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата / под ред. Е. А. Стребелевой, А. В.З акрепиной. М., 2006. С. 41–43.

355. Приходько О. Г. Ранняя помощь детям с церебральным параличом в системе комплексной реабилитации. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. 160 с.

356. Причины нарушений речи у умственно отсталых детей. URL: [http://www.superinf.ru/view\\_article.php?id=321](http://www.superinf.ru/view_article.php?id=321) (дата звернення: 11.09.2016).

357. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-rochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 10.08.2018).

358. Про затвердження Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку: наказу М-ва освіти і науки України від 15.09.2008 р. № 852. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1219-08> (дата звернення: 12.11.2016).

359. Про затвердження Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (початкова школа): наказу М-ва освіти і науки України від 28.01.2014 р. № 80 (зі змінами). URL: <http://osvita-mk.org.ua/2016-2017/123/80zizminami.pdf> (дата звернення: 10.11.2016).

360. Про затвердження Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (початкова школа): наказ М-ва освіти і науки

України від 02.09.2016 р. № 1065. URL: <http://osvita-mk.org.ua/2016-2017/123/80zizminami.pdf> (дата звернення: 10.11.2016).

361. Про затвердження Типової освітньої програми початкової освіти для навчання учнів 1 класів з інтелектуальними порушеннями у спеціальних закладах загальної середньої освіти: наказ М-ва освіти і науки України від 26.07.2018 р. № 816. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-pochatkovoyi-osviti-specialnih-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-dlya-uchniv-1-klasiv-z-intelektualnimi-porushenniyami> (дата звернення: 09.08.2018).

362. Про освіту: Закон України від 2017 р. № 38–39. URL: <https://законодавство.com/ukrajiny-zakony/zakon-ukrajini-pro-osvituvidomosti-verhovnoji-2017-51849.html> (дата звернення: 09.08.2018).

363. Про ратифікацію Конвенції про права осіб з інвалідністю і Факультативного протоколу до неї: Закон України від 30.09.2016 р. Документ 1767-VI. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1767-17> (дата звернення: 22.08.2017).

364. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку / І. М. Омельченко, Л. О. Федорович. К, 2016. 187 с.

365. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. Київ, 2013. URL: <http://www.balakliya-grmpk.edu.kh.ua/Files/downloads/Програма%20розвитку%20дітей%20дошкільного%20віку%20з%20розумовою%20відсталістю.pdf> (дата звернення: 11.03.2018).

366. Програми загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів (українська мова, читання, математика, Я і Україна, образотворче мистецтво, музика, трудове навчання, фізична культура, основи здоров'я). Київ, 2006. Ч. 1. 336 с.

367. Программа обучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л. Б. Баряева, Д. И. Бойков, В. И. Липакова В. И. и др. URL: <http://www.defectolog.by/content/baryaeva-lb-boykov-di-lipakova-vi-i-dr-programma-obucheniya-uchashchihsya-s-umerennoy-i> (дата звернення: 11.04.2017).

368. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: Подготовительный, 1–4 классы / под ред. В. В. Воронковой; 4-е издание. М.: Просвещение, 2006. 192 с.

369. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный класс. 1–4 классы / [А. А. Айдарбекова, В. М. Белов, В. В. Воронкова и др.]. 8-е изд. М.: Просвещение, 2013. 176 с.

370. Психологія: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Харків: «Фоліо», 2012. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=uQqQAwAAQBAJ&pg=PT451&lpg=PT451&dq> (дата звернення: 13.02.2019).

371. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Добровольская и др.; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 320 с.

372. Пушкина Т. Н. Проблема отграничения речевых нарушений от сходных состояний. *Молодой ученый*. 2017. № 6. С. 204–207. URL: <https://moluch.ru/archive/140/39556/> (дата звернення: 25.01.2018).

373. Развитие речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. *Главная. Курсовая работа. Психология*. URL: <http://diplomba.ru/work/111763> (дата звернення: 11.08.2018).

374. Разуван Е. И. Развитие речи учащихся специальной школы: (На примере наречий, местоимений, числительных). Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 1996. 136 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/rechevov-razvitie->



umstvenno-otstalykh-uchashchikhsya-starshikh-klassov-v-protsesse-obucheniya#ixzz4TifARjGo (дата звернення: 16.11.2017).

375. Ремизова О. М. Опыт работы по направлению недостатков произношения и развитию слухового восприятия у учащихся вспомогательных школ. *Учебно-воспитательная работа в специальных школах*. 1953. Вып. 2. С. 26–34.

376. Рібцун Ю. В. Медичний аспект міжсистемної взаємодії мовленнєвих порушень. URL: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/ooop\\_2012\\_3\(1\)\\_29.pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/ooop_2012_3(1)_29.pdf) (дата звернення: 11.10.2018).

377. Рібцун Ю. В. Урахування класифікацій мовленнєвих порушень у диференційній діагностиці. *Український логопедичний вісник: зб. наук. пр.* 2012. Вип. 3. С. 51–58.

378. Российская Е. Н., Гаранина А. А. Произносительная сторона речи: практический курс. М.: АРКТИ, 2003. 104 с.

379. Рощина Н. О. Формування мовленнєвої діяльності молодших школярів. URL: [http://abrikosovka.ucoz.ru/load/formuvannja\\_movlennevoji\\_dijalnosti\\_molodshikh\\_shkoljariv\\_dopovidach\\_roshhina\\_n\\_o/1-1-0-40](http://abrikosovka.ucoz.ru/load/formuvannja_movlennevoji_dijalnosti_molodshikh_shkoljariv_dopovidach_roshhina_n_o/1-1-0-40) (дата звернення: 12.03.2014).

380. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». М.: Просвещение, 1986. 3-е изд., перераб. и доп. 192 с.

381. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. М.: ПЕР СЭ; Логос, 2004. 316 с.

382. Савельева Г. В. Совершенствование структуры простого предложения у умственно отсталых учащихся младших классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Москва, 1997. 17 с.

383. Савицький А. М. Індивідуалізоване навчання дітей з синдромом Дауна в рамках корекційно-педагогічної інноватики. *Науковий часопис НПУ*

імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. № 29. С. 88–95.

384. Савінова Н. В. Експериментальна методика діагностики мовленнєвої діяльності дошкільників із ТПМ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 207–213. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7717> (дата звернення: 11.06.2015).

385. Савінова Н. В. Принцип комунікативної спрямованості навчання в спеціальній методиці початкового навчання рідної мови дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Педагогічна теорія і практика*. 2011. Вип. 2. С. 290–303.

386. Савінова Н. В. Розвиток та особливості логопедичної термінології: змістовий. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. № 21. С. 238–243.

387. Савінова Н. В. Складові технологічного конструкту системи диференційованої логокорекції. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. № 36. С. 114–119.

388. Савінова Н. В. Теорія і практика корекції мовленнєвої діяльності дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2013. 42 с.

389. Савченко М. А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. К.: Освіта, 1992. 176с.

390. Савченко М. А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. 160 с.

391. Сак Т. В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: навч. курс та наук.-метод. посіб. / Т. В. Сак. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 168 с.

URL:file:///C:/Users/OKCAHA/Downloads/Індивідуальне%20оцінювання%20навчальних%20досягнень%20учнів%20з%20особливими%20освітніми%20потр%20(1).pdf (дата звернення: 05.08.2018).

392. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції. К.: Актуальна освіта, 2005. 246 с.

393. Сак Т. В. Психолого-педагогічні умови реалізації державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. № 29. С. 239–244.

394. Санникова Н. Г. Модель формирования учебной самостоятельности младших школьников в процессе речевой деятельности. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21517> (дата звернення: 25.02.2018)

395. Свиридюк Т. П. Подготовка слабовидящих детей к школе. Киев, 1984. 95 с.

396. Селиверстов В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. 400 с.

397. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2000. 208 с.

398. Семенова К. А. Лечение двигательных расстройств при детских церебральных параличах. М.: Медицина, 1976. 185 с.

399. Симеонова Н. М. Модель педагогической технологии формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза средствами внеаудиторной деятельности. *Образование и воспитание*. 2017. № 2. С. 94–97. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/56/2272/> (дата звернення: 07.03.2018).

400. Синев В. Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.03. Москва, 1988. 44 с.
401. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Ч. 2. Навчання і виховання дітей. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 224 с.
402. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Ч. І. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 238 с.
403. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. К.: «МП Леся», 2010. 779 с.
404. Синьов В. М. Розумова відсталість як педагогічна проблема: навчальний посібник. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 118 с.
405. Синьов В. М. Українська психопедагогіка на сучасному етапі еволюції системи спеціальної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Серія: соціально-педагогічна*. 2006. Вип. V. С. 46–50.
406. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. К.: Знання, 2008. 359 с.
407. Синьова Є. П. Методика проведення лікувально-візкультурних занять в початкових класах шкіл слабозорих: (метод. рекомендації). Кіровоград: УНО Кіровоградської обласної державної адміністрації, 1992. 51 с.
408. Сиротюк А. Л. Коррекция обучения и развития школьников. М.: Сфера, 2001. 80 с. URL: <https://studfiles.net/preview/5800121/>
409. Система. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Система> (дата звернення: 12.04.2017).
410. Система. Сертиком. URL: <http://certicom.kiev.ua/systema.html> (дата звернення 18.11. 2015).

411. Систематика форм умственно отсталости. URL: <http://my-talk-hamster.ru/sistematika-form-umstvennoj-otstalosti/> (дата звернення: 04.05.2017).
412. Скрипник Т. Наукове підґрунтя дослідження складників мовленнєвої діяльності в контексті корекційно-превентивного. *Дефектологія*. 2000. № 4. С. 20–24.
413. Слепович Е. С., Поляков А. М. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика Специальной психологии. СПб.: Речь, 2008. 247 с.
414. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики. М., 1984. С. 143–207.
415. Смирнова И. А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР: учебно-методическое пособие для логопедов и дефектологов. СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. 320 с.
416. Смирнова Л. Н. Коррекционно-воспитательная работа учителя вспомогательной школы: пособие для учителей и воспитателей. Из опыта работы. М.: Просвещение, 1982. 144 с.
417. Соботович Е. Ф. Механизмы речевой деятельности в норме и патологии. *Дети с проблемами в развитии*. 2004. № 2. С. 4–6.
418. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией): учеб. пособие для студентов. М.: Классике Стиль, 2003. 160 с. URL: [http://www.studmed.ru/view/sobotovich-ef-rechevoe-nedorazvitie-u-detey-i-puti-ego-korrekcii\\_e4a7bbc4ef7.html](http://www.studmed.ru/view/sobotovich-ef-rechevoe-nedorazvitie-u-detey-i-puti-ego-korrekcii_e4a7bbc4ef7.html) (дата звернення: 02.02.2015).
419. Соботович Е. Ф. Структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. К.: ИЗМН, 1997. 44 с.
420. Соботович Е. Ф., Гопиченко Е. М. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов. Нарушения речи голоса у детей и взрослых. М., 1979. URL: <https://studfiles.net/preview/5799932/page:28/> (дата звернення: 20.08.2018).

421. Соботович Є. Ф. Вади мовленнєвого розвитку у дітей і шляхи їх корекції. Київ: ІСДО, 1995. 204 с. URL: [http://npu.edu.ua!/e-book/book/html/D/ikpp\\_kkp\\_Spec%20psihologiya%202%20ch/120.html](http://npu.edu.ua!/e-book/book/html/D/ikpp_kkp_Spec%20psihologiya%202%20ch/120.html) (дата звернення: 11.12.2015).

422. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії. Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с.

423. Соботович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку. *Дефектологія*. 2003. № 2. С. 2–11.

424. Соботович Є. Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку. *Дефектологія*. 2002. № 3. С. 2–5.

425. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія та практика сучасної логопедії*. 2004. Вип. 1. 168 с. URL: <http://5fan.info/polotrbewyfspolaty.html> (дата звернення: 09.08.2014).

426. Соботович Є. Ф., Тищенко В. В. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту: програмно-методичний комплекс. К.: Актуальна освіта, 2004. 144 с.

427. Современный словарь иностранных слов. СПб.: Дуэт, 1994. С. 562.

428. Солсо Р. Л. Когнитивная психология. М.: Тривола, 1996. 600 с.

429. Сорокина Н. А. Развитие у детей раннего, дошкольного и школьного возраста контроля и программирования деятельности. М.: НИИ школьных технологий, В. Секачѐв. 2010. 192 с.

430. Сорокина Н. К. Особенность навыков чтения у детей-олигофренов. *Вопросы олигофренопедагогики*. 2007. № 3. 63 с.

431. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики, пер. с франц. М., 1933. 273 с.
432. Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. Н. М. Назаровой. Т. 1. История специальной педагогики / Н. М. Назарова, Г. Н. Пенин. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 352 с.
433. Спеціальна педагогіка: [понятійно-термінологічний словник] / за ред. акад. В. І. Бондаря. Луганськ: Альма-матер, 2003. 436 с.
434. Спирова Л. Ф. Соотношение между недостатками произношения, чтения и письма / под ред. Р. Е. Левиной. М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. С. 75–134.
435. Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Обухівська А. Г., Жук Т. В. Діагностика відхилень в розумовому розвитку учнів. К.: Освіта, 1991. 95 с.
436. Стахова Л. Л. Методичні рекомендації щодо організації корекційно-розвивальної роботи в групах компенсуючого типу для дітей з порушеннями мовлення. *Організація корекційно-розвивальної роботи в групах для дітей із порушеннями мовлення*. Суми, 2018. С. 15–22.
437. Стребелева Е. А. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие / под ред. Е. А. Стребелевой. М.: Академия, 2002. 312 с.
438. Супрун Д., Супрун М. Іван Гаврилович Єременко в розбудові сучасної дефектології. *Дефектологія*. 2016. № 3 (111). С. 4–8.
439. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (кінець XIX – перша половина XX ст.): монографія. К.: Вид. ПАЛИВОДА А. В., 2005. 328 с.
440. Супрун М. Окремі методологічні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень в галузі корекційної педагогіки. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*: наук.-метод. зб. 2001. Вип. С. 21–26.
441. Сухарева Г. В. Клинические лекции по психиатрии детского возраста: в 3 т. М.: Медицина. 1989. Т. 3. 289 с.

442. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання: навчальний посібник / [А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін.]; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава: ПУЕТ, 2018. 261 с.

443. Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання: наук.-допом. бібліогр. покажч. Київ, 2015. Вип. 2. С. 9.

444. Тарасенко Н. В. Корекційна роль мовленнєвих кінестезій при навчанні грамоти дітей з порушенням інтелектуального розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2010. С. 199–205.

445. Тарасун В. В. Логодидактика. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів. К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2004. 348 с.

446. Терлецкий Я. П. Статистическая физика. Изд. 2. URL: <http://www.ngpedia.ru/cgi-bin/getpage.exe?cn=399&uid=0.821825544117019&inte=2> (дата звернення: 02.02.2015).

447. Термінологічний словник логопедії. URL: <http://korektolog.com/index.php/glossary/Глосарій-1/Н/Недорозвиток-мовлення-182/> (дата звернення: 10.09.2016).

448. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчально-наочний посіб / уклад. Т. Скрипник. Харків: Факт, 2015. 40 с.

449. Типова освітня програма початкової освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Київ, 2018. URL: [http://lib.iitta.gov.ua/711423/1/Типова%20програма\\_1%20кл.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/711423/1/Типова%20програма_1%20кл.pdf) (Дата звернення: 08.08.2018).

450. Типові навчальні плани для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із розумовою відсталістю. URL: <http://osvita-mk.org.ua/2016-2017/123/80zizminami.pdf> (дата звернення: 11.10.2017).



451. Типові навчальні плани для спеціальних закладів освіти. URL: <https://www.pedrada.com.ua/news/4290-zmneno-tipov-navchaln-plani-dlya-dtey-z-osoblivimi-osvtnmi-potrebami> (дата звернення: 11.10.2017).

452. Тищенко В. В. До проблеми психолінгвістичного аналізу мовленнєвої діяльності дітей з церебральним паралічем. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. С. 203–207.

453. Тищенко В. В. Загальний недорозвиток мовлення: подальша перспектива досліджень. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2013. Вип. 23 (2). С. 396–405. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppk\\_sp\\_2013\\_23%282%29\\_\\_54](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppk_sp_2013_23%282%29__54) (дата звернення: 17.01.2019).

454. Тищенко В. В. Класифікація порушень мовленнєвого розвитку: сучасний стан, протиріччя та шляхи їх усунення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. № 36. С. 165–169.

455. Тищенко В. В. Логопедична тераностика: концепт нового напрямку діагностики та корекції мовленнєвих порушень. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. № 7. URL: <http://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/ticshenko-vv-logopedichna-teranostika-koncept-novogo-naprjamu-diagnostiki-ta-korekcii-movlennjevih-porushen.html> (дата звернення: 02.02.2019).

456. Тищенко В. В. Особливості засвоєння мови дошкільниками з нормальним та порушеним розумовим розвитком. *Теорія та практика сучасної логопедії*. URL: <http://www.studmed.ru/docs/document4546?view=4&page=3>. (дата звернення: 10.11.2016).

457. Тищенко В. В. Формування інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності у розумово відсталих дошкільників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ, 1999. 225 с.

458. Тищенко В. Інтелектуальний компонент у структурі діяльності використання мови у дітей з нормальним та порушеним розумовим розвитком. *Теорія та практика сучасної логопедії*. URL: [http://gendocs.ru/v4546/бондар\\_в.\\_і.\\_данілавічюте\\_е.а.\\_засенко\\_в.в.\\_соботович\\_є.ф.\\_збірники\\_наукових\\_праць.\\_теорія\\_та\\_практика\\_сучасної\\_логопедії?](http://gendocs.ru/v4546/бондар_в._і._данілавічюте_е.а._засенко_в.в._соботович_є.ф._збірники_наукових_праць._теорія_та_практика_сучасної_логопедії?) page=2 (дата звернення: 26.08.2018).

459. Тищенко В., Скопенко С. Недорозвиток та недорозвинення: фрагмент лінгвістичного аналізу деяких логопедичних термінів. *Теорія і практика сучасної логопедії*. 2006. Вип. 3. С. 3–9.

460. Ткаченко Т. А. Логопедическая энциклопедия. М.: ООО ТД «Издательство Мир книги», 2008. 248 с.

461. Трифонова О. С. Розвиток мовленнєвої діяльності дітей у працях науковців. 2012. URL: [http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2012/NiO\\_5\\_2012/metod/Trif.htm](http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2012/NiO_5_2012/metod/Trif.htm) (дата звернення: 14.02.2019).

462. Трофіменко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: монографія. Київ, 2014. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/9760/1/монографія-2014-Трофименко..pdf> (дата звернення: 10.11.2015).

463. Ульянова Т. К. Методика викладання української мови в допоміжній школі: навчальний посібник. Київ: КДПІ, 1984. 121 с.

464. Уманская Н. М. Сравнительная характеристика детей-алаликов и умственно отсталых детей. *Дефектология*. 1973. № 1. С. 23–26.

465. Умственная отсталость. *Медицинский журнал «Верный диагноз»*. URL: <http://correctdiagnosis.ru/umstvennaya-otstalost/1568-umstvennaya-otstalost.html> (дата звернення: 09.08.2015).

466. Умственная отсталость. Клинические протоколы МЗ РК – 2017. MedElement. URL: <https://diseases.medelement.com/disease/умственная-отсталость-2017/15429> (дата звернення: 18.10.2018).
467. Уфимцева А. А. Типы словесных знаков. М.: Наука, 1974. 206 с.
468. Учащиеся вспомогательной школы: клинико-психологическое изучение / Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР; ред.: М. С. Певзнер, К. С. Лебединская. М.: Педагогика, 1979. 232 с.
469. Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития. М.: ПЕР СЭ, 2004. 256 с.
470. Фатихова Л. Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М. А. Шолохова», 2011. 80 с.
471. Федоренко С. В. Особливості методики навчання грамоти дітей зі зниженим зором: матеріали до вивчення курсу «Методика викладання мови в школах для сліпих та слабозорих дітей». К., 2004. 67 с.
472. Федченко А. П. Формирование синтаксического строя письменной речи у учащихся старших классов вспомогательной школы (на материале сложного предложения): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. / Москва, 1984. 166 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-sintaksicheskogo-stroya-pismennoi-rechi-u-uchashchikhsya-starshikh-klassov-vsp> (дата звернення: 03.08.2015).
473. Феокистова В. А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей / под ред. Л. И. Шипицыной. СПб., 2005. 128 с.
474. Феофанов М. П. Очерки психологии усвоения русского языка учащимися вспомогательной школы: монография. М.: Издательство Академии педагогических наук, 1955. 132 с.
475. Философский энциклопедический словарь / [Гл. ред.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов]. М.: Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.

476. Фомічова Л. І. Залежність інтелектуального розвитку від проекту навчання. *Питання оптимізації навчання і виховання осіб з вадами слуху*: зб. наук. праць. К.: ТОВ «Міжнар. фін. агенція», 1998. 144 с.

477. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов. М.: АРКТИ. 2002. 136 с.

478. Характеристика связной речи детей младшего школьного возраста / под ред. Т. А. Ладыженской. М.: АПН СССР, 1980. 88 с.

479. Хватцев М. Е. Логопедия. Книг для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений. В двух книгах. Книга 1 / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шахнаровской. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. 272 с.

480. Хватцев М. Е. Логопедия. Книг для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений. В двух книгах. Книга 2 / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шахнаровской. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. 293 с.

481. Хворова Г. М. Теоретико-методологічні засади корекції розвитку комунікативної активності дитини з аутизмом. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 19. Корекційна педагогіка та психологія*. 2011. № 15. С. 302–305.

482. Хохліна О. П. Корекційно-розвивальна робота в системі загальної освіти. *Дефектологія*. 2000. № 2. С. 11.

483. Цветкова Л. С. Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность: учеб. пособие. Издательство: МПСИ, Модэк. 2004. 424 с.

484. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений. М.: гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 240 с.

485. Чеботарьова О. Дитина із церебральним паралічем: що мають знати батьки. *Дефектологія*. 2011. № 4. С. 14–18.

486. Чеботарьова О. Особливості корекційно-реабілітаційної роботи з учнями із порушеннями опорно-рухового апарату. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013. № 3. С. 16–20.

487. Чеботарьова О. Сучасні підходи до трудового навчання учнів із порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 4 (84). С. 56–65.

488. Чебыкина Т. А. Работа над словосочетанием как средство коррекции синтаксического строя речи младших школьников с недостатками интеллектуального развития: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Екатеринбург, 1996. URL: <http://www.dissercat.com/search?keys=%D0%A7%D0%B5%D0%B1%D1%8B%D0%BA%D0%B8%D0%BD%D0%B0%2013.00.03#ixzz4UnUz4KE2> (дата звернення: 12.12.2015).

489. Чередніченко Н. В., Карпенко О. М. Психолінгвістичний підхід до подолання мовленнєвих порушень у дітей із системними порушеннями мовлення. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2016. № 31. С. 132–140.

490. Черепкова Наталья Викторовна, Савельева Ольга Александровна Особенности логопедической работы с детьми с умственной отсталостью. *Science Time*. 2014. № 12 (12). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-logopedicheskoy-raboty-s-detmi-s-umstvennoy-otstalostyu> (дата звернення: 21.11.2016).

491. Черкасова Е. Л. Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции (диагностика и коррекция): учеб. пособие для студентов пед. ун-тов по специальности «Дефектология». М.: Аркти, 2003. 190 с.

492. Чижевський Б. Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні. К.: Інститут педагогіки АПН України, 1996. 249 с.

493. Чиркина Г. В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений. М.: АРКТИ, 2010. 239 с.

494. Чистович Л. А., Кожевников В. А. Восприятие речи. Вопросы теории и методов исследования речевых сигналов. Л., 1969. С. 22– 29.
495. Шарапановская Н. А. Дифференцированный динамический подход к оценке и коррекции нарушений звукопроизношения у учащихся младших классов вспомогательной школы. *Дефектология*. 1986. № 1. С. 26–30.
496. Шахнарович А. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи. М.: Наука, 1990. 166 с.
497. Швалюк Т. М. Особливості складних синтаксичних конструкцій у старших дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2011. Вип. 17. С. 273–278.
498. Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия в раннем возрасте. АПН РСФСР, 1948. Вып. 13. С. 101–132.
499. Шевцова Я. В. Дослідження стану психомоторики в розумово відсталих молодших школярів. URL: [http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2010/NiO\\_4-5\\_2010/psiholog/Shevts.htm](http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2010/NiO_4-5_2010/psiholog/Shevts.htm). (дата звернення: 04.0.2015).
500. Шеремет М. К. Мовленнєва діяльність в системі підготовки дитини до школи. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету: Серія соціально-педагогічна*. 2008. Випуск VIII. 476 с.
501. Шеремет М. К. Особливості стану мовлення у дітей зі зниженим слухом шестирічного віку: науково-методичні рекомендації. К.: ІЗМН, 1997. 56 с.
502. Шеремет М. К. Психолого-педагогічні основи підготовки слабочуючих дітей до навчання в школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ, 1997. 437 с.
503. Шеремет М. К. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку дітей у нормі і патології. *Науковий часопис НПУ*

імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. № 23. С. 299.

504. Шеремет М. К., Боряк О. В. Неврологічні основи логопедії: навч. посіб. Суми: ФОП Цьома С. П., 2016. 252 с.

505. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Речь, 2005. 477 с. URL: <https://studfiles.net/preview/4654234/>

506. Шиф Ж. И. Две зарубежные концепции учебно-воспитательной работы с умственно отсталыми детьми. Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе. М.: Педагогика, 1972. С. 131–148.

507. Шиф Ж. И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей. М.: Просвещение, 1968. 316 с.

508. Шишкова М. И. К вопросу об особенностях работы над пересказом учащихся с нарушениями речи. *Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья*: материалы IV Международной научно-практической конференции (26–27 июня 2014 г.). М.: Издательство «Спутник +», 2014. С. 324–328.

509. Шишкова М. И. Практико-ориентированная методика развития коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников на уроках литературного чтения. *Коррекционная педагогика*. 2005. № 3. С. 24.

510. Шишкова М. И. Пути развития коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников. *Дефектология*. 1999. № 6. С. 21–24.

511. Шуйфер Р. И. Преодоление недостатков произношения, чтения и письма у учащихся младших классов. *Специальная школа*. 1964. Вып. 2. С. 77–82. UEL: Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/narusheniya-pisma-i-chteniya-uchashchikhsya-pravshei-i-nepravshei#ixzz4UngSAO44> (дата звернення: 04.11.2015).

512. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. К., 2009. 385 с.

513. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. 427 с.
514. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды: проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна. М.: МПА, 1995. 224 с.
515. Эльконин Д. Б. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 44 с.
516. Эм Е. А., Балян Д. С. Особенности лексического запаса младших школьников с нарушением интеллекта. Успехи современного естествознания. 2011. № 8. С. 205. URL: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=27850> (дата звернення: 16.08.2018).
517. Юрова Р. А. Формирование произносительных навыков у учащихся с нарушением развития. М.: В. Секачев, 2005. 64 с.
518. Юрьева Н. М. Функционирование производного слова в онтогенезе речи: автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.00. : М., 1984. 45 с.
519. Яковенко А. О. Формування мовленнєвої готовності старших дошкільників з логопатологією до інтегрованого навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2018. 330 с.
520. Ярмаченко М. Д. Виховання і навчання глухих дітей в Українській РСР: посіб. для студ. дефект. ф-тів пед. ін-тів та працівників шк. глухих. К.: Рад. шк., 1968. 320 с.
521. Bates, E. (1997). Origins of language disorders: A comparative approach. In D. Thal & J. Reilly, (Eds.) Special issue on Origins of Communication Disorders, *Developmental Neuropsychology*, 13(3), 447-476.
522. Bates, E., Thal, D., & Janowsky, J. (1992). Early language development and its neural correlates. In I. Rapin and S. Segalowitz (Eds.), *Handbook of neuropsychology*, Vol. 7: Child neuropsychology. Amsterdam, The Netherlands: Elsevier/



523. Bates, E., Thal, D., & Marchman, V. (1991). Symbols and syntax: a darwinian approach to language development. In N. A. Krasnegor, D. M. Rumbaugh, R. L. Schieffels, E. M. Studdert-Kennedy (Eds), *Biological and behavioral determinants of language development* (pp. 29–65). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.

524. Baudisch W. Deutsch unterricht in der hilf sschule. Klassen 1 bis 4. Berlin^ Volk und Wissen Volkseigener Verlaq, 1985. 192 s.

525. Beniot E. P. Application of Hebb's theory to understanding the learning disability of children with mental retardation. *Train. Sch. Bull.*, 1960. P. 18–23.

526. Bercston G. Analysis of reaction time in normal and mentally deficient young men. I. Duration threshold experiment. *J. Ment. Defic. Res.*, 1960. P. 51–58.

527. Cannon M. J., Davis K. F. Washing our hands of the congenital cytomegalovirus disease epidemic. (English) *By: BMC Public Health*. 2005 Jun 20; Vol. 5, pp. 70.

528. Clarke A. D. B., Levis M. M. Learning, Speech and Thought in the Mentally Retarded. Proceedings of Symposia 4 and 5 Held at the Middlesex Hospital Medical School on 31 October 1969 and 20 March 1970 under the Auspices of the Institute for Research Into Mental Retardation, London, 1972, pp. 92.

529. Das, J.P., Kirby, J., & Jarman, R.F. (1975). Simultaneous and successive synthesis: An alternative model for cognitive abilities. *Psychological Bulletin*, 82(1), 87-103.

530. Donna J Thal, Virginia Marchman, Joan Stiles, Dorothy Aram, Doris Trauner, Ruth Nass, Elizabeth Bates (1991). Early lexical development in children with focal brain injury. *Brain and language*, Volume 40, issue 4, pp. 491–527.

531. Engerton, R. V. The hidden majority of individuals with mental retardation and intellectual disabilities. Baltimore : Books, 2001. P. 3–21.

532. Evans JL, Saffran JR, Robe-Torres K. Statistical learning in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research : Jslhr*. 52: 321–335.
533. Field M. A., Sancher, V. A. Equal Treatment for People with Mental retardation. Combridge : Harvard University Press, 1999. 450 p.
534. Judit Durey. Translating hiraeth, performing adoptioi art as mediation and form of cultural production : This dissertation is presented for the degrec of Doctor of Philosophy, Murdoch University, Perth, 2010. 264 p. URL: <http://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/5815/2/02Whole.pdf>
535. Leonard, L. B. (1998). Language, speech, and communication. *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA, US: The MIT Press.
536. McLeod, S. and Harrison, L.J. (2009) Epidemiology of speech and language impairment in a nationally representative sample of 4- to 5-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 1213–1229.
537. Mental retardation Definition classification and systems of support / Ed R. Lukasson. 10 ed. Washington, D.C. : AAMR, 2002. 260 p.
538. Oksana Boriak (2015). Language and Speech Functional System under Development Pathologies (Mental Retardation) *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*, Vol. 2, № 1, pp. 69–75. URL: <http://www.ijpint.com>
539. Oksana Boryak (2016). Theoretical basses of speech activity of mentally. *European journal of Special Education Research*, Volume 1, issue 2, pp. 67–79.
540. Oksana Boryak (2015). Interpreted analysis of the speech activity research results in mentally retarded children. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. Volume 2, No. 4. pp. 9–13.
541. Pruthi G. Language development in children with mental retardation. URL: <http://www.goertzel.org/dynapsyc/2007/Language%20development.htm>
542. T. Ernest Newland. Language Development of the Mentally Retarded Child. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Vol. 25,

No. 3, Language Development and Language Disorders: A Compendium of Lectures (1960), pp. 71–87.

543. Regier D. A., Kuhl E. A., Kupfer D. J. DSM-5. М.: Медицина, 2015, 672 с.

544. Rosenberg S. The language of the mentally retarded: Development, processes, and intervention. Handbook of applied psycholinguistics. 1982, p. 329–392.

545. Smith J. D. Social Constructionis of Mental Retardation, 1999, 380–393. URL: <https://mn.gov/mnddc/parallels2/pdf/90s/99/99-MRI-MLW.pdf>

546. Virginia A Marchman, Elizabeth Bates (1994).Continuity in lexical and morphological development: A test of the critical mass hypothesis. *Journal of child language*, Volume 21, issue 2, pp. 339–366.

547. Zazzo R. (1960). Les jumeaux, le couple et la personne. Vol. 1–2. Paris.

*Додаток А***Вивчення актуального стану мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями (логопедичний напрям)**

Першочерговим завданням навчання, виховання та розвитку дітей із інтелектуальними порушеннями (ДІП) є створення відповідного освітнього середовища, відповідних умов для їх гармонійного розвитку. Провідне місце в системі комплексного обстеження дітей молодшого шкільного віку займає оцінка їх мовленнєвого розвитку.

Діагностичний матеріал розрахований на дітей із легким і помірним ступенями розумової відсталості молодшого шкільного віку (1 (підготовчі) – 4 класи). Може використовуватися на етапі логопедичного обстеження в спеціальних закладах загальної середньої освіти, закладах інклюзивної освіти.

Метою логопедичного обстеження є складання максимально об'єктивної детальної картини розвитку мовлення дитини й виявлення факторів, що зумовлюють і накладають специфічний відбиток на особливості проявів порушень мовлення.

Логопедичне обстеження складається з трьох етапів:

- I. Орієнтовно-підготовчий
- II. Діагностико-диференційований
- III. Заключний

**I. Орієнтовно-підготовчий.** *Мета* – попереднє вивчення анамнезу, етіологічних чинників виникнення порушень мовлення, виявлення їх специфіки.

*Зміст:* збір анамнезу в результаті опрацювання медико-психолого-педагогічної документації: медичних карт, висновків лікарів, психолого-педагогічних характеристик, висновків інклюзивно-ресурсних центрів тощо; бесіди з батьками (законними представниками дитини), педагогами; підготовка до діагностики.

Завдання:

- ознайомлення з документацією;
- виявлення особливостей моторного, мовленнєвого, психічного анамнезу (зі слів батьків, законних представників, на підставі відповідної документації).

Під час збору анамнестичних даних учитель-логопед (дефектолог) уточнює чинники, які зумовлюють порушення мовлення.

Багато починає з вивчення медичної, психолого-педагогічної документації, бесіди з батьками (законними представниками). На основі цього отримуються відомості про хід загального розвитку дитини (про протікання вагітності, пологів, перенесення пологів, травми); про умови виховання та особливості мовленнєвого розвитку дитини.

Вивчаючи анамнез мовленнєвого розвитку необхідно з'ясувати:

- коли та як дитина почала реагувати на мовлення оточуючих, переставала плакати, коли чула мовлення оточуючих, відповідала на мовлення гулінням;
- коли дитина почала «розуміти» мовлення оточуючих (повертати голівку в бік названого предмету, називати складові частини предмету, брати окремі предмети за наказом тощо);
- коли з'явився лепет і перші слова;
- чи розуміла та виконувала різні словесні інструкції;
- як зверталася до оточуючих із проханням;
- наскільки зрозумілим і розгорнутим було мовлення дитини;
- чи любила слухати й розповідати казки, вірші;
- чи спостерігали батьки розлади в мовленнєвому розвитку дитини.

Під час бесіди слід уточнити й доповнити відомості, отримані з документації. Важливо визначити, як батьки оцінюють стан і прогноз розвитку дитини, які їх очікування щодо подальшого мовленнєвого розвитку. Стисла характеристика може бути сформульована зі слів батьків, може бути представлена дитячим закладом, де перебувала дитина.

Під час бесід, вивчення психолого-педагогічної характеристики дитини слід з'ясувати характер її спілкування до вступу до школи: спілкування з батьками та іншими дорослими, однолітками, взаємовідносини між дорослими, методи виховання.

Під час бесіди з батьками ДП, яка має заїкання, слід з'ясувати: коли почалося заїкання (несподівано чи поступово), перебіг порушення.

До того, як почати обстеження мовлення дитини, необхідно зібрати данні про стан дихальної функції, слуху, голосу, зорової та рухової функцій. Учитель-логопед (дефектолог) може отримати ці відомості з довідки лікаря, з медичної картки дитини, з висновків протоколів ПМПК (ІРЦ), але й бажано доповнити власними спостереженнями. У тих випадках, коли виникає сумнів щодо стану окремих функцій, логопед (дефектолог) рекомендує додаткове обстеження у лікаря (за відповідним спрямуванням), ще раз обстежує дитину та вносить уточнення в документацію.

#### **Схема. Загальні відомості про дитину**

1. Прізвище, ім'я, по-батькові.
2. Дата народження.
3. Висновки лікаря психіатра.
4. Висновки лікаря невролога.
5. Висновки лікаря отоларинголога.
6. Висновки лікаря офтальмолога.
7. Ранній психомоторний розвиток:
  - коли дитина почала розрізняти слухові й зорові подразники, тягнутися за іграшками;
  - коли почала тримати голівку;
  - коли стала самостійно сидати \_\_\_\_\_, ходити \_\_\_\_\_;
  - коли з'явилися перші зуби \_\_\_\_\_;
  - поведінку дитини до року: спокійна, неспокійна, звичайна;
  - поява навичок самообслуговування.
8. Мовленнєвий анамнез:

- гуління (час появи);
- лепет (час появи);
- перші слова, фрази (час їх появи і характеристика);
- з якого часу помічено порушення мовлення;
- мовленнєве середовище, в якому росла дитина.

## **II. Діагностико-диференційований етап** (основний)

*Часовий регламент:*

- для дітей підготовчих – 1 класів (перше півріччя) – 25–30 хв.;
- для дітей підготовчих – 1 класів (друге півріччя) – 30–35 хв.;
- для дітей 2 – 4 класів – 35–40 хв.

Комплексне логопедичне обстеження повинне ґрунтуватися як на загальних, так і спеціальних принципах і методах психолого-педагогічного обстеження: воно повинно бути комплексним, цілісним і динамічним, але разом із тим мати чітку спрямованість на аналіз мовленнєвого порушення.

Основні методи логопедичної оцінки: педагогічний експеримент; бесіда з дитиною; спостереження за дитиною; гра. Як дидактичний матеріал можуть бути використані іграшки й муляжі, сюжетні картинки й малюнки, картки з надрукованими завданнями, книги та логопедичні альбоми.

Матеріал підбирається відповідно до віку дитини, ступеня розумової відсталості. Варто пам'ятати, що під час показу предметних картинок між ними повинна бути збережена часова відстань, а їх кількість в одному діагностичному завданні, при роботі з ДПП підготовчих – 1 класів має не перевищувати 3–5, 2 – 4 класів – 5–7 картинок.

*Умови:*

- встановлення емоційного контакту з дитиною, створення адекватного ставлення до обстеження;
- виявлення інтересів дитини, її улюблених занять, ігор;
- тактика спілкування з дитиною: співпраця, доброзичливе ставлення до дитини;

➤ урахування сформованості психічних процесів: пам'яті, уваги, мислення;

➤ урахування особливостей емоційно-вольової сфери.

### **Схема логопедичного обстеження:**

1. Обстеження загальної моторики, координації рухів
2. Будова органів артикуляції
3. Обстеження стану м'язової мускулатури
4. Обстеження звуковимови
5. Обстеження фонематичного слуху
6. Обстеження звукового аналізу та синтезу
7. Обстеження розуміння мовлення
8. Обстеження словника
9. Обстеження граматичної будови мовлення
10. Обстеження зв'язного мовлення
11. Обстеження читання, писемного мовлення

### **1. Обстеження загальної моторики, координації рухів**

*Мета* – виявлення рівня сформованості рухової пам'яті, переключення рухів і самоконтролю у ході виконання рухових проб на загальну моторику, координацію, дрібну моторику пальців і кистей рук.

*Оцінювання* виконання завдань: від 3-х до 4 балів – достатній рівень сформованості загальних та дрібних рухів, від 2-х до 3-х балів – середній рівень, 1-го до 2-х балів – низький рівень, від 0 до 1 – вкрай низький рівень (початковий).

*Завдання 1 (підготовчі) – 2 класи:*

*Інструкція:*

- Я покажу рухи, ти спочатку подивись, потім повтори: руки вперед, вгору, в сторони, на пояс.

- Пострибай на двох ногах; пострибай на одній нозі, на другій нозі; потолай ногами і поплескай руками одночасно; кинь м'яч мені від грудей.



- Повтори руху за винятком одного, заздалегідь «забороненого» руху.

Завдання 3 – 4 класи:

*Інструкція:*

- Пострибай на лівій нозі, на правій нозі; покажи, як крокують солдати.
- Одночасно підніми руки вгору, розведи в сторони, опусти вниз.
- Ліву руку підніми вгору, праву – в сторону, виконай вправу навпаки.
- Зроби кілька стрибків на лівій нозі, потім – на правій.

*Рівень виконання* (якість, правильність, послідовність виконання дій, особливості переключення з одного руху на інший): правильне виконання руху з точною відповідністю всіх характеристик (достатній рівень); уповільнене і напружене виконання з 2–3 спроби із самостійним пошуком і виправленням помилок під час виконання (середній рівень); виконання з помилками: тривалий пошук пози, неповний обсяг руху, відхилення в конфігурації, синкінезії, гіперкінези (низький рівень); невиконання заданого руху, виконання рухів «на свій розсуд» (вкрай низький – початковий рівень).

***Обстеження довільної моторики пальців рук*** (повторення за зразком)

Завдання 1 (підготовчі) – 2 класи: «Зайчик», «Коза», «Корова», «Пальчики вітаються» (почергове з'єднання пальців рук з великим пальцем), «Моя сім'я»; завдання на нанизування, складання дрібних деталей (бусинок, мозаїки тощо).

Завдання 3 – 4 класи: «Коза – колечко – зайчик», «Гра на роялі» (пограй як на піаніно), повтори рухи: «Кулак – ребро – долоня», «Пальчики вітаються», елементи пальчикового театру: «Зайчик», «Птах», «Коза», «Корова» тощо.

*Рівень виконання:* правильне виконання руху з точною відповідністю всіх характеристик (достатній рівень); виконання з другої – третьої спроби, уповільнене й напружене виконання, порушення перемикання від одного руху до іншого, пошук потрібного руху, помилки під час виконання, які виправляються самостійно (середній рівень); виконання з помилками –

тривалий пошук пози, неповний обсяг руху, відхилення в конфігурації, синкінезії, гіперкінези (низький рівень); невиконання руху, неможливість утримання створеної пози (вкрай низький рівень).

## **2. Обстеження будови й рухливості артикуляційного апарату**

*Мета* – виявлення особливостей будови органів артикуляції; рівня сформованості артикуляційної моторики під час виконання статичних і динамічних артикуляційних вправ.

*Оцінювання:* від 3-х до 4 балів – достатній рівень сформованості артикуляційної моторики, від 2-х до 3-х балів – середній рівень, 1-го до 2-х балів – низький рівень, від 0 до 1 – вкрай низький рівень (початковий).

Під час обстеження *будови органів артикуляції* з'ясовується наявність / відсутність наявних порушень у будові артикуляційного відділу: бічний, передній відкритий або глибокий закритий прикус; закоротка вуздечка язика; високе, готичне або низьке, пласке тверде піднебіння; особливості будови зубного ряду (діастема, занадто великі передні зуби тощо); великий, малорухливий язик тощо.

Під час обстеження звертається увага на стан:

губи: звичайної товщини (N), товсті, тонкі, розщеплення верхньої губи, післяопераційні рубці (потрібне – підкреслити);

зуби: рівні, здорові, розташовані поза щелепної дуги, дрібні, рідкі, криві, каріозні, наявність діастем;

прикус: фізіологічний, відкритий передній, відкритий односторонній, двосторонній;

будова щелепи: прогенія, прогнатія, норма;

язик: товстий, млявий, напружений, маленький, довгий, вузький, невиражені частини язика, відтягнутий вглиб рота;

під'язикова вуздечка: закоротка, еластична, натягнута, збільшена, нееластична, норма;

маленький язичок: відсутній, закороткий, розщеплений, звисає нерухомо по середній лінії, відхиляється в бік;

піднебіння: куполоподібне, природньої висоти, надмірно вузьке, високе, пласке, низьке, щілина твердого піднебіння, розщеплення альвеолярного відростка, субмукозна щілина.

Під час обстеження *рухливості органів артикуляції* визначається об'єм, сила, точність рухів, відтворення рухів за словесною інструкцією та показу, переключення з одного положення на інше. Особливу увагу слід звернути на вміння точно відтворювати те чи інше положення й утримувати його певний час (декілька секунд) у даному положенні.

У цьому випадку логопед просить дитину покласти язик на верхню губу (зробити «лопатку», «жало») і тримати його в такому положенні поки вчитель-логопед дорахує до 3–4 або попросити декілька разів відтворити одне й те саме положення язика.

Здатність переключення з одного положення артикуляційного апарату на інше перевіряється під час виконання серії рухів (язик торкається верхніх зубів і опускається на нижню губу – підіймається на верхню губу).

Асиметричність рухів, недостатня їх сила і точність, неповний об'єм свідчать про наявність парезів; напруженість м'язів, гіперкінези вказують на тонічні розлади. Такі вади частіше є наслідком розладів іннервації артикуляційного апарату й обумовлюють дизартрію.

Визначені відхилення слід відрізнити від оральної апраксії, що проявляється в порушенні динамічної організації рухів. Дитині важливо відтворити потрібне положення артикуляційного апарату (своєрідна «нездатність»); виконувати ряд рухів (труднощі переключення з одного руху на інший).

*Завдання:*

- Відкривання та закривання рота.
- Рот напіввідкритий, широко відкритий, закритий.
- Імітування жувальних рухів.
- Поперемінне надування щок.
- Втягування щок.

- Відтягування кутів рота як для вимови звуку [i], губи зробити круглими – [o], витягнути губи – [y].
- Витягування «широкого» та «вузького» язика, утримання певної пози на рахунок до п'яти.
- Покусування кінчика язика.
- Торкання кінчика язика поперемінно правого і лівого кутів рота, верхньої та нижньої губи.
- Впирання кінчика язика в нижні зуби з одночасним вигинанням спинки язика («кішка сердиться»).
- Поклацування язиком.
- Підняття кінчика язика вгору, облизати верхню губу («смачне варення»).
- Присмоктування спинки язика до піднебіння і поклацування [286].

*Рівень виконання:* виконання правильне, повне, чітке, діапазон рухів невеликий (*достатній рівень*); виконання нечітке, з невеликою кількістю помилок, які виправляються самостійно, з другої – третьої спроби, наявними пошуковими рухами (*середній рівень*); невиконання більше п'яти завдань, наявність співдружних рухів, надмірне напруження м'язів, виснаженість рухів (*низький рівень*); невиконання завдань (відмова від виконання), наявність тремору, салівації, гіперкінезів, рух не виходить (*вкрай низький (початковий) рівень*).

### **3. Обстеження стану мимічної мускулатури**

*Мета* – виявлення рівня сформованості мимічної мускулатури обличчя.

*Оцінювання:* від 3-х до 4 балів – достатній рівень сформованості мимічної мускулатури, від 2-х до 3-х балів – середній рівень, 1-го до 2-х балів – низький рівень, від 0 до 1 – вкрай низький рівень (початковий).

*Завдання* за словесною інструкцією (тести Л. Квінта):

- Підняти брови.
- Зімкнути вії.
- Прижмурити очі.

- Сильно стиснути вії.
- Стиснути губи.
- Утворити губами форму, потрібну для гри на духовому інструменті (трубочкою).
- Оскалити зуби.
- Надуті щоки.
- Витягнути губи для вимови звуку [o].
- Витягнути губи, як для свисту.

*Рівень виконання:* правильне, повне, чітке виконання руху з точною відповідністю всіх характеристик (*достатній рівень*); уповільнене, напружене, часткове, нечітке виконання (*середній рівень*); виконання з помилками, тривалий пошук пози, неповний обсяг руху, відхилення в конфігурації, синкинезії, гіперкінези, напружене виконання, невиконання більше ніж чотирьох завдань (*низький рівень*); невиконання рухів (відмова від виконання), пошук спроби виконати той чи інший рух (*вкрай низький (початковий) рівень*).

#### **4. Обстеження звуковимови**

*Мета* – виявлення рівня сформованості уміння правильно вимовляти звуки ізольовано, у складах, словах, реченнях, зв'язному мовленні, а також здатності до відтворення звукоскладової структури слів різної складності.

*Оцінювання:* від 3-х до 4 балів – достатній рівень сформованості звуковимовної сторони мовлення, від 2-х до 3-х балів – середній рівень, 1-го до 2-х балів – низький рівень, від 0 до 1 – вкрай низький рівень (початковий).

Перше враження про стан звуковимови логопед (дефектолог) отримує вже під час знайомства з дитиною. Але ці спостереження доповнюються спеціальним обстеженням, яке передбачає виявлення тих звуків, які дитина не вимовляє зовсім, спотворює або замінює іншими. При цьому бажано визначати, чи володіє дитина правильною артикуляцією того чи іншого звуку, як користується ним у мовленні.

Треба зазначити, що оцінка вимови звуків або фонетичної компетентності проводиться тільки в тому випадку, якщо в дитини в процесі оцінювання виявляються недоліки вимови звуків: відсутність звука, спотворення звука, заміни та змішування звуків (стійкі та нестійкі). У разі порушень вимови звуків, порушується складова структура слова, яку досліджують на вербальному матеріалі, що становить різні складові структури слів. Якщо в дитини є проблеми звуковимовного характеру, проводиться поглиблена оцінка, яка включає вивчення стану фонематичних процесів (сприймання, аналізу, синтезу, уявлень).

Матеріалом для обстеження є предмети; предметні малюнки, в назвах яких є звук, що досліджується; сюжетні малюнки тощо. Проте, необхідно підібрати такий матеріал, де б той чи інший звук був у різних позиціях слова і словах різної звукової та складової будови. Використовуються також тексти для читання, вивчені напам'ять вірші тощо.

Аналізуючи результати обстеження, логопед фіксує всі звуки, які неправильно вимовляються дитиною, вказує характер порушення (відсутність звуку, спотворення вимови, стійкість або нестійкість заміни). Визначається стан вимови слів різної звукової, складової будови (труднощі у вимові слів зі збігом приголосних та опозиційними звуками; спотворення складової структури багатоскладових слів: «*сосник* – соняшник, *лін* – трамплін, *одор* – коридор»).

З метою обстеження звуковимови пропонується така послідовність: голосні [а, о, у, е, і, у] – свистячі [с, с', з, з'] – шиплячі [ш, ж] – афrikати [ц, ч, цц] – сонорні [л, л', р, р', м, м', н, н'] – йотовані [я, є, ю, е, ї] – дзвінки та глухі [п-б, т-д, в-ф, г-к] – тверді та м'які [т-т', к-к', г-г' та ін.] – голосні [а, у, о, і, у].

На основі отриманих даних визначається характер порушень вимови: а) відсутність звуків; б) спотворення звуків (який вид спотворення; в) заміна звуків (який звук яким замінюється); г) змішання звуків (уточнення яких саме звуків).

У підсумку обстеження фонетичної сторони мовлення вчитель-логопед повинен заповнити таку таблицю, яка показує її стан (табл. 1).

Таблиця 1

### Умовні позначення порушень фонетичної сторони мовлення

Мовний матеріал	Звуки, що перевіряються															
	с	с'	з	з'	ц	ш	ч	щ	р	р'	л	л'	к	г	х	інші
ізо-ль.	+	+	+	+	+	с	+	+	-	-	г/г		+	+	+	
скла-ди	+	+	+	+	+	с	+	+	-	-	г/г		+	+	+	
сло-ва	+	+	+	-	+	с	т'	ш	-	-	г/г		+	+	+	
фра-зи	+	+	+	-	+	с	т'	ш	-	-	г/г		+	+	+	
Умовні позначення: «+» – правильна вимова; [с] – заміна звуку на інший (визначення яким саме); «-» – звук повністю відсутній; м/з – міжзубна вимова, г/г – губно-губна вимова, г/з – губно-зубна вимова, біч. – бічна вимова.																

*Завдання:* (Малярчук А. Я. Обстеження мовлення дітей: Дидактичний матеріал).

Наприкінці обстеження вчитель-логопед робить висновки про стан вимовної сторони мовлення учня (учениці), визначає характер порушення, групу звуків.

*Рівень виконання:* звуковимовна сторона мовлення відповідає нормі (*достатній рівень*); порушення звуковимови за типом мономорфної функціональної дислалії (*середній рівень*); порушення звуковимови за типом поліморфної дислалії, дизартрії, алалії тощо (*низький рівень*); тотальне порушення звуковимови (*вкрай низький рівень*).

## 5. Фонематичний аналіз

*Мета* – виявлення в дітей з інтелектуальними порушеннями, які мають порушення мовлення, вміння розрізняти звуки мовлення.

Нестійке сприймання звуків мовлення, змішування їх та заміни є показником недостатнього розрізнення звуків і проявляються під час

навчання в школі у вигляді ускладнень під час оволодіння процесами читання і письма.

*Оцінювання:* від 3-х до 4 балів – достатній рівень сформованості фонематичного аналізу, від 2-х до 3-х балів – середній рівень, 1-го до 2-х балів – низький рівень, від 0 до 1 – вкрай низький рівень (початковий).

Вивчення стану фонематичного сприймання, оволодіння аналізом і синтезом звукового складу слова приділяється особлива увага. Важливо дітям запропонувати такі завдання, які б допомогли виявити вміння учнів зосереджувати увагу на звуковій стороні слова, чути той чи інший звук у слові без розчленування його складової структури та звуків, а також розкладати слова на звуки, визначати точне місце звуку в слові й кількість звуків у слові; складати слово із звуків; утворювати нове, шляхом заміни окремих звуків; порівнювати слова за їх звуковим складом тощо.

Завдання й мовленнєвий матеріал добираються відповідно до програмових вимог у зв'язку з навчанням грамоти (підготовчий – 1 класи), практичним засвоєнням граматики та правопису в 2 – 4 класах.

Під час аналізу даних обстеження фонематичних процесів необхідно чітко знати, чим оволоділа дитина, в чому є певні труднощі, а що зовсім недоступно дитині.

Усі учні молодших класів, у тому числі з порушеннями мовленнєвого розвитку, до початку навчання грамоти (на кінець добукварного періоду) повинні вміти: уважно прослуховувати слово, фразу, повторювати їх; піднімати руку, показувати малюнок, коли почують слово з певним звуком; відбирати малюнки, в назвах яких (у різних позиціях) є заданий (певний) звук; виділяти з речення або ряду слів, слово, що починається певним звуком; виділяти перший і останній звук у слові; ділити просте за структурою слово на склади, у складі визначати послідовно перший і другий звуки.

У букварний період дитина поступово оволодіває різними видами аналізу, синтезу звукового складу слова у зв'язку з вивченням букв, складів і слів різної структури (відповідно до Програми з української мови та читання).



Учні 2-х класів повинні добре володіти аналізом і синтезом, передбаченим для 1 класу, крім того, бути готовими до співставлення складів і слів, що включають опозиційні звуки (глухі – дзвінкі, тверді – м'які, африкати); уміти порівнювати слова, що мають різні граматичні форми (*рама – рами, яблуко – яблука, читає – читають*).

У наступних класах учні оволодівають більш складними видами аналізу у зв'язку з оволодінням словозміною та словотворенням.

Обстеження стану фонематичного слуху дитини проводиться в ігровій формі за двома напрямками. Спочатку, використовуючи логопедичні картки, детально обстежується сприймання на слух опозиційних фонем (дзвінких і глухих, шиплячих і свистячих, звуків [р, л]), потім диференціація указаних звуків серед звукового ряду, у складах та у словах.

З метою обстеження рівня фонематичного аналізу можна запропонувати такі завдання.

Завдання підготовчі – 1 класи (перше півріччя) (перед обстеженням, з'ясовується рівень розуміння дитиною предметів, зображених на малюнках, чи володіє дитина їх назвою):

1. Показати:

де *МИСКА*, а де *МИШКА*



де *ШАПКА*, а де *САПКА*



де ВУЖ, а де ВУС;



де НІГТИ, а де КІГТИ



де ЛАК, а де ЛУК



2. Назвати звук, який найчастіше зустрічається у вірші:

*Жабка в жовтому жакеті,  
Жук в зеленому жилеті.  
Жаба гудзик застібає,  
Жук годинничка виймає.*

3. Визначити звук (голосний або приголосний) серед ряду інших і підняти руку (сигнальну картку, плеснути), коли цей звук прозвучить:

- звук [а] серед голосних [о, а, у, и];
- приголосний [н] серед [б, п, н, к, п].

Завдання 1 класи (друге півріччя) – 2–4 класи:

Перевірка слухової диференціації близьких за звучанням фонем досліджується під час диференціації дзвінких – глухих, твердих – м'яких, свистячих – шиплячих, африкатів і звуків, які входять до їх складу. Приблизні види завдань:

1. Підняти руку, якщо почуєш певний звук (звуки пропонуються в ізольованому вигляді та в складових поєднаннях): голосні [а, у, е, и, і, и]; приголосні; склади [са-ша, ша-са, са-за, ша-жа, жа-за, ач-ас, ка-га, са-ся].

2. Повторити склади [па-ба, та-да, ка-га-ка, та ін.].

3. Визначити наявність звуку в словах (наприклад звук [с] в словах *сани, лампа, миска, мишка, ніс, ноги*).

*Рівень виконання:* визначає заданий звук на слух: опозиційні фонemi (дзвінки і глухі, шиплячі і свистячі, звуків [р, л]), диференціює задані звуки серед звукового ряду, у складах та у словах, робить помилки, але виправляє їх самостійно, можливе виконання завдань більш в уповільненому темпі (*достатній рівень*); визначає голосні звуки, утруднюється під час визначення, диференціації приголосних, помилки самостійно не виправляє (*середній рівень*); самостійно не визначає, не диференціює звуки на слух (*низький рівень*); завдання залишається не зрозумілим, відмовляється від виконання (*вкрай низький рівень*).

## **6. Обстеження навичок звукового аналізу, синтезу, фонематичних уявлень**

*Мета* – виявлення рівня сформованості навичок звукового аналізу, синтезу, фонематичних уявлень.

*Оцінювання:* від 3-х до 4 балів – достатній рівень сформованості звукового аналізу, синтезу, фонематичних уявлень, від 2-х до 3-х балів – середній рівень, 1-го до 2-х балів – низький рівень, від 0 до 1 – вкрай низький рівень (початковий).

*Обстеження звукового аналізу і синтезу*

*Завдання підготовчі – 1 класи (перше півріччя):*

1. Назвати перший звук у словах: *Оля, Юра, Аня, вуха, оси, Яша*
2. Визначити останній звук в словах: *ус, кіт, сир, стакан, стіл, дах*
3. Закінчити слова: *бара ..., піве ..., бана ..., дива ..., помідо ..., замо ..., сала ..., арку ..., розу ..., зоши ..., коши ...*

*Завдання 1 класи (друге півріччя) – 2–4 класи:*

1. Визначити кількість слів у реченнях та їх послідовність (*Мама йде. Машина їде. Діти поспішають до школи*).
2. Визначити кількість складів у словах та їх послідовність (*мак, Саша, машина, пісок, клуб, альбом, мороз, лимон, брат, зал, пояс*).
3. Визначити місце звуку в слові (спочатку, середині, кінці: *сік, оса, ніс, коса, кокос*).
4. Визначити послідовність звуків у словах: *дім, мама, дошки, зошит, олівець, масло, ланцюг горох, фонтан*.
5. Визначити кількість звуків у словах: *ніс, папа, пісок, ліс, салат, клас, звір, сніжок*.
6. Порівняти слова за звуковим складом, визначити відмінні звуки у словах: *сом – лом, сом – сон, сон – син, лис – ліс, білка – булка*.
7. Визначити спільний звук у словах (відповідний звук виділяти голосом): *шубка, кішка, кришка; сани, лис, сосна; золото, вазон, віз; лижі, жито, вуж, жаба*.

*Фонематичне сприймання та уявлення* (визначається здатність дитини диференціювати звуки за: м'якістю – твердістю, дзвінкістю – глухістю, свистячі – шиплячі тощо, за допомогою карток-малюнків або іграшок, у назвах яких є схожі за вимовою фонем).

1. Назвати малюнки в назвах яких є відповідний звук: [п], [б], [т], [д], [к], [х], [г], [ш], [с], [з], [ж], [р], [л]
2. Скласти речення використовуючи предметні малюнки.
3. Вибрати іграшки, в назвах яких є заданий звук. Переважно підбираються іграшки чи предмети на звуки [с] або [ш]; [л] або [р] але можуть бути й картки-малюнки.

*Стан складового синтезу* перевіряється під час складання слів із складів, розташованих у певній послідовності (*ко, ро, ва*) та в неправильному порядку (*ла, кук; мо, ко, ло*).

Під час перевірки *фонематичного синтезу* пропонуються аналогічні завдання: скласти слова зі звуків, наданих у правильній послідовності (*м, а, к*); у порушеній (*к, о, с*).

Для виявлення вміння відтворювати слова різної складової структури учням пропонуються малюнки, назви яких мають два, три і більше складів: *відро, колобок, виноград, велосипед*.

*Завдання на перевірку стану фонематичної уяви* можуть бути такими:

1. Добрати слова на заданий звук.
2. Розкласти у дві колонки слова з опозиційним звуком [б-п]».

*Рівень виконання:* під час оцінювання слухової диференціації, мовного аналізу й синтезу, фонематичних уявлень слід визначити: слухова диференціація: сформована – *достатній рівень*, несформована – *середній рівень*, відсутня – *низький, вкрай низький рівень*; фонематичний аналіз (синтез): сформований – *достатній рівень*, несформований – *середній рівень*, відсутній – *низький, вкрай низький рівень*.

## **7. Обстеження розуміння мовлення**

*Мета* – виявлення рівня сформованості розуміння мовлення.



## Обстеження номінативної функції мовлення

### Завдання:

1. Розуміння дій, зображених на картинках: «Покажи де ...» (сюжетні картини: дівчинка шиє, малює, спить, читає).



2. Розуміння слів, що позначають ознаки: «Покажи де ...» (великий – маленький ведмідь; довгий – короткий олівець; вузький – широкий шлях; високе – низьке дерево).



### *Обстеження розуміння граматичних форм*

#### *Завдання:*

1. Розуміння відносин, виражених прийменниками. Пропонують покласти олівець: на, під, біля, за, в, над ... зошитом (дитина повинна показати відповідну дію).

2. Розуміння відмінкових закінчень іменників. Пропонують показати: лінійку ручкою, олівцем ручку, олівець лінійкою (перед дитиною кладуть ручку, лінійку, олівець).

3. Розуміння префіксальних змін дієслівних форм. Пропонують показати сюжетні картинки із зображенням відповідних дій: хлопчик входить – виходить; дівчинка наливає – виливає воду.

4. Розуміння дієслів доконаного і недоконаного виду. Пропонують показати пари картинок із зображенням скоєних і нескоєних дій: дівчинка миє, а де – вимила руки; хлопчик знімає, а де – зняв шапку; мама шиє, а де – зшила сорочку.

### **8. Обстеження словника**

*Мета* – виявлення рівня сформованості (кількісного та якісного показників) активного/пасивного словника. Під час спостереження за мовленням дітей з інтелектуальними порушеннями та раніше проведеного обстеження інших сторін мовлення дитини вчитель-логопед складає певне уявлення про словник.

У лінгвістичній літературі виділяється два види словника – активний (продуктивний) і пасивний (рецептивний). До активного словника включаються ті лексичні одиниці, які використовуються носієм мови для продукування (складання) власного висловлювання.

Пасивний словник складається з лексичних одиниць, які носій мови правильно розуміє під час сприймання чужого висловлювання. При цьому співвідношення обсягів пасивного й активного словників може бути різним в умовах різних форм порушень мовлення. Кожен із цих словників може бути охарактеризований за двома параметрами: кількісним (обсяг) та якісним

(семантичний зміст). Обсяг лексичного запасу залежить від віку дитини, рівня розвитку її пізнавальних і розумових функцій, умов виховання.

З досвіду, зручним і продуктивним є обстеження цих сторін мовлення на одній (лексичній) темі, близькій до життя й діяльності дитини: «Осінь», «Школа», «Сім'я», «Тварини» тощо. Завдання добираються в такий спосіб, щоб можна було визначити активний і пасивний словники.

Під час визначення обсягу словника, який має дитина з певної теми, спочатку краще не використовувати наочність, а попросити дитину розповісти про щось (*школу, клас, сім'ю, пору року* тощо); поставити питання, які предмети є в школі й різних її приміщеннях; назвати ознаки цих предметів; розповісти, які дії можуть бути виконані цими предметами, як вони виконуються тощо.

Далі, коли дитина вичерпає свій активний словник, треба їй запропонувати назвати окремі предмети, малюнки, пов'язані з певною темою та за допомогою питань «*Що це?*», «*Який?*», «*Чий?*», «*Скільки?*» тощо, виявити слова, які є в активному словникові дитини, але вона не змогла самостійно їх пригадати.

*Оцінювання:* від 3-х до 4 балів – обсяг та якість словника відповідають рівню інтелектуального розвитку (*достатній рівень*), від 2-х до 3-х балів – обсяг та якість нижчі за рівень інтелектуального розвитку (*середній рівень*), 1-го до 2-х балів – несформований словник, у межах побутового вжитку (*низький рівень*), від 0 до 1 – вкрай низький рівень (початковий).

*Експресивний словник. Завдання:*

1. Пропонується набір картинок за лексичними темами «Посуд», «Іграшки», «Овочі», «Фрукти», «Тварини», «Птахи» тощо: підготовчий – перший класи – до 3–5, 2 – 4 класи – від 5 до 8.

На запитання вчителя-логопеда (дефектолога) «Що (хто) це?», дитина повинна назвати їх. Якщо протягом 5 – 8 с. відповідь відсутня – переходять до іншої.



2. Добір антонімів «Назви навпаки». Пояснення та демонстрація завдання на прикладах, засвідчитись, що дитина правильно зрозуміла інструкцію:

- іменники: *літо, день, тепло, радість, ранок, небо, добро, сльози, сонце, мир, ворог;*

- дієслова: *заплести, цвісти, заходити, піднімати, загадувати, розгадувати, бігти, летіти;*

- прикметники: *добрий, великий, товстий, широкий, білий, чемний, уважний, старий, довгий, старий.*

3. Граматична сторона (знайти помилку):

- Відмінкові закінчення іменників: *Дівчинка їсть кашу. – Дівчинка їсть каша. Хлопчик читає книгу. – Хлопчик читає книга. Мама шиє сорочка. – Мама шиє сорочку. Учні співають пісню. – Учні співають пісня. Вчитель викликає до дошки. – Вчитель викликає до дошка.*

- Особові закінчення дієслів: *Я пишеш. Ти пишемо. Він пише. Вона пише. Вони пише. Я співаємо. Він співають. Вона співає. Вони співаю.*

*Імпресивний словник.* Для виявлення обсягу пасивного словника, учням даються менш поширені в побуті слова – назви предметів, ознак, дій предметів.

*Завдання:*

1. Покажи: *книжку (стелю, сіну).*

2. Що в цьому приміщенні *велике? (мале, довге, вузьке, чорне, сіре тощо).*

3. Покажи на малюнках: *де будують, формують, прибирають?* тощо.

Поряд із цим перевіряється, чи знають учні узагальнюючі слова:

4. Як можна одним словом назвати: *шафу, стільці, стіл* тощо.

5. Розуміння значення слів (*Які ти знаєш меблі?*).

Стан словника виявляється також під час аналізу розповідей дитини на вільну тему, за малюнком, під час переказу прослуханого чи прочитаного тексту.

Стан граматичної сторони частково виявляється під час аналізу результатів перерахованих вище завдань (використання й розуміння граматичних форм числа, роду, відмінку), а також аналізу спеціальних завдань.

Продуктивним є завдання, що передбачають словозміну та словотворення, складання речень і слів, поданих у потрібній граматичній формі й у початковій; складання речень за окремим опорним словом, без зміни його форми; за малюнком; доповнення речення словом у потрібній формі (*Гриб ріс під .....*); відповіді та питання типу: *Чим чистять одяг? Де чистять пальто? Де вчитель?*

Використовуються й завдання, що передбачають зміну та утворення слова за аналогією (педагог називає предмет, а учень – багато, і навпаки); добір слів – ознак предметів (*Яблуко яке?, стрічка яка?, прапор який? і навпаки – синій шарф, синя ..., синє ...*); *це вовк – вовчєня, це заєць – це ....*

Для більш точної діагностики мовленнєвих порушень у цієї категорії дітей необхідно ретельне дослідження рівня розвитку імпресивного та експресивного мовлення.

*Імпресивне мовлення.* Спочатку вчитель-логопед перевіряє рівень розуміння вербальних інструкцій: *«Покажи ....»*. Потім дітям надаються доручення. Потім інструкція ускладнюється (дитині пропонують виконати 2–3 дії, не пов’язані між собою: *Поклади книжку в портфель. Відкрий двері. Візьми зошит.*).

*Експресивне мовлення. Завдання:*

1. Визначення рівня володіння номінальною функцією мовлення:

а) називання предметів за малюнками із зображенням предметів: *Що це? Хто це?* (Пропонуються малюнки із зображенням лампи, стакану, столу, стільця, кішки, руки тощо).

б) називання предметів за їх описом без пред’явлення малюнків: *Назви предмет, яким їдять суп.*

2. Перевірка знання узагальнюючих слів: овочі, фрукти, одяг, посуд. (*Перерахуй предмети зображені на малюнку. Як вони всі разом називаються?*)

3. Визначення вживання слів, що позначають дію (дієслів теперішнього часу):

а) називання дій за сюжетним малюнком, відповісти на запитання: *Хто це? Що робить?*

б) називання дії за запропонованим предметом (з використанням малюнків). Учень повинен назвати предмет і визначити характерну для нього дію (*літак летить, машина їде, стіл стоїть*).

4. Дослідження вживання ознак різних категорій (якісних, відносних):

а) називання ознак предмету за предметними картинками (*Що це? Якого кольору? (помідор червоний, олівець зелений, плаття синє)*);

б) відповісти на питання (без запропонування малюнків), пов'язані з визначенням ознак оточуючих предметів (*Стіл який? – Дерев'яний. Платок чий? – Бабусин*).

Під час аналізу лексичної сторони мовлення важливо враховувати не тільки кількість слів, названих дитиною, але й ступінь володіння ними (правильне або неправильне вживання слів у реченні та зв'язному висловлюванні).

*Рівень виконання:* обсяг та якість пасивного словника більший або дорівнюється активному, словник становить від 5 до 8 слів за найбільш поширеними лексичними темами (*достатній рівень*), обсяг та якість пасивного словника дорівнюється або менша від активного, словник складають від 2-х до 4-х слів, переважно за темами побуту (*середній рівень*), несформований словник (пасивний не відповідає активному), у межах побутового вжитку (*низький рівень*), словник несформований (*вкрай низький (початковий) рівень*).

## **9. Обстеження граматичної будови мовлення**

*Мета* – виявлення в дітей із інтелектуальними порушеннями уміння оперувати словами, словосполученнями й реченнями під час мовленнєвого спілкування. Вивчення граматичної сторони мовлення можна поділити на два етапи, які передбачають: 1 – з'ясування розуміння граматичних категорій; 2 – дослідження безпосереднього вживання граматичних конструкцій в експресивному мовленні.

*Оцінювання:* від 3-х до 4 балів – дитина володіє словозміною, словотворенням, наявні поодинокі аграматизми, пошук правильної граматичної форми (*достатній рівень*), від 2-х до 3-х балів – несформованість процесів словотворення, недостатній рівень сформованості процесів словозміни, поширені аграматизми, які самостійно не виправляються (*середній рівень*), 1-го до 2-х балів – несформованість граматичної будови, мовлення аграматичне (*низький рівень*), від 0 до 1 – *вкрай низький (початковий) рівень*.

*Дослідження розуміння граматичних конструкцій. Завдання:*

1. Розуміння форми однини та множини: *Покажи де ручка, а де ручки?* (під час пред'явлення предметів або малюнків).
2. Диференціація форм однини та множини дієслів і прикметників: *Дівчинка малює. Дівчата малюють.* Та відповідна інструкція вчителя-логопеда (дефектолога): *Покажи де малює, а де малюють?*
3. Розрізнення ознак (*синя кулька – сині кульки*).
4. Розуміння форм чоловічого та жіночого родів дієслова: *Дівчинка спіймала рибу. Хлопчик спіймав рибу.* Учня просять показати: *Де Сашко спіймав рибу? Де Саша спіймала рибу?*
5. Диференціація форм чоловічого та жіночого родів прикметників перевіряють на матеріалі трьох предметних малюнків. Наприклад: *Синій бант. Синя чашка. Синє плаття.*
6. Розрізнення відмінкових форм. Перед дитиною розкладають три предмети: ручку, зошит, лінійку. Пропонують завдання: *Покажи ручкою зошит. Лінійкою – ручку.*
7. Розуміння прийменників: на, в, під, над, за та ін. перевіряється під час виконання завдань: *Поклади книгу на стіл, в стіл, під стіл тощо.*
8. Розуміння деяких складних конструкцій:
  - а) визначити, яка фраза правильна: *Літо буває перед весною або весна буває перед літом;*

б) чи однакові фрази: *Хлопчик біжить за собакою* та *Собака біжить за хлопчиком*. Після кожної фрази вчитель-логопед (дефектолог) запитує: *Хто біжить попереду*.

*Обстеження використання в мовленні граматичних конструкцій.*  
Завдання:

1. Вивчення функції *словозміни* (зміна іменників за числами): з'ясувати вміння вживати форму однини та множини іменників. Матеріалом для цього є іграшки, предмети, малюнки, що є в логопедичному кабінеті. Учні задають питання: *Що це? (стіл – столи, лялька – ляльки, коза – кози)*.

2. Словотворення: утворення форм родового відмінку множини (за допомогою питання: *Багато чого?*). Для цього використовують предметні малюнки із зображенням кількох предметів (*вишні, ноги, відра, ложки* та ін.).

3. Словозміна: вживання відмінків іменників (за сюжетними малюнками, за допомогою питань до них): *«Що в дівчинки на голові? (бант). У кого в руці машинка? (у хлопчика). Кому дівчинка дає молоко? (кошеняті). Дівчинка несе що? (ляльку). Хлопчик пише чим? (ручкою)*.

4. Узгодження іменників з дієсловами. Використовуються малюнки із зображенням дії предмету й питання до них: *Хто це? Що робить?*

5. Вживання чоловічого та жіночого роду у дієсловах минулого часу (за сюжетними малюнками та питаннями): *Хлопчик Валя читав книгу. А якщо Валя дівчинка, як правильно сказати? (читала)*.

6. Узгодження іменника з прикметником (за малюнками та питаннями): *Хто, що це? Який? Яка? Яке?*

7. Словотворення:

а) утворення слів зі зменшувально-пестливими суфіксами (за допомогою питань і предметних малюнків): *Я покажу тобі великий предмет, а ти назви малий*. Наприклад: *птах – пташка (голова, вухо, лоб)*;

б) утворення назв дитинчат тварин (*качка – каченя – каченята*);

в) утворення відносних прикметників (*дерево – дерев'яний*). Можна використовувати питання: *Якщо предмет зроблений зі скла, який він?*)

утворення дієслів за допомогою префіксів (*пішов – прийшов – підійшов – вийшов*).

8. Вживання займенників у самотійному мовленні:

а) відповісти на запитання: *Де лежить ручка? (на парті). Звідкіля взяли ручку? (з парті). Куди впала ручка? (під парту);*

б) називання дій вчителя-логопеда (дефектолога) (покласти книжку на стіл, у стіл);

в) складання речень за спеціально підібраними малюнками.

*Рівень виконання:* дитина володіє словозміною, словотворенням, наявні поодинокі аграматизми, пошук правильної граматичної форми (*достатній рівень*), процеси словотворення несформовані, недостатній рівень сформованості процесів словозміни, поширені аграматизми, які самотійно не виправляються (*середній рівень*), несформованість граматичної будови, мовлення аграматичне (*низький рівень*), *вкрай низький (початковий) рівень*.

## 10. Обстеження зв'язного мовлення

*Мета* – виявлення рівня сформованості особливостей проявів розладів граматичної сторони мовлення, розгорнутого мовлення в цілому (вживання типів речень: одно- двослівних, простих, складних), вживання різних частин мовлення та їх граматичне оформлення, характер мовлення (перерахування, опис); навички зв'язного висловлювання (логічність, образність, словниковий запас, виразність).

*Оцінювання:* від 3-х до 4 балів – дитина володіє розгорнутим діалоогологічним мовленням, наявні поодинокі аграматизми, помилки під час пошуку правильної граматичної форми; під час складання самотійних зв'язних висловлювань (розповідей, переказу) вимагає незначної допомоги (*достатній рівень*), від 2-х до 3-х балів – монологічне мовлення несформоване при розгорнутому діалоогологічному мовлення; наявні аграматизми, які самотійно не виправляються (*середній рівень*), 1-го до 2-х балів – несформованість діалоогологічне самотійне мовлення (*низький рівень*), від 0 до 1 – *вкрай низький (початковий) рівень*.

*Завдання:*

1. Складання речення за опорними словами наданими в роздріб: *ліс, діти, гриби, в, пішли, за.*
2. Складання розповіді за сюжетним малюнком, наприклад: *Лиса та гуси.*
3. Складання речення й невеликої розповіді за опорними словами. Приблизні слова для складання речення: *хлопчик, альбом, малюнок.* Приблизні слова для складання розповіді: *діти, ліс, кошики, ягоди, спілі, солодкі.* Дослідження розгорнутості зв'язного мовлення за питаннями: *Яка пора року весна, літо, осінь або зима тобі подобається більше всього? Що тобі відомо про цю пору року? Чому ця пора року подобається тобі більше?*
4. Переказ прослуханого тексту (тексти відповідно до програми з української мови або читання).

*Рівень виконання:* розгорнуте мовлення відповідно до запропонованих завдань: правильність і точність вживання різних частин мови, граматичних категорій, уміння складати речення й розповіді, логічність викладу матеріалу (*достатній рівень*); сформоване мовлення: усі названі компоненти розгорнутого мовлення наявні, але словниковий запас трохи обмежений, наявні труднощі у складанні розгорнутих речень, порушені логічні зв'язки (*середній рівень*); несформоване мовлення, обмежені всі компоненти експресивного мовлення: збіднений словник, неправильність і неточність вживання слів, наявні одно- та двослівні речення (*низький рівень*); несформоване мовлення з ознаками глибокого порушення: фонетичні спотворення, скорочення складової структури, відсутність фразового мовлення (*вкрай низький (початковий) рівень*).

Поряд із цими даними необхідно відзначати, чи дотримується дитина правильного наголосу, інтонації, темпу тощо: наголошений склад під час вимови слова не виділяється; погано відтворює окличну й питальну інтонації; дуже уповільнений темп вимови слова, фрази; артикуляція невиразна, що утруднює сприймання сказаного дитиною.

## **11. Писемне мовлення (за Р. Лалаєвою, Л. Бенедиктовою)**

*Мета – виявлення специфічних розладів писемного мовлення (дислексій, дисграфій).*

*Процеси читання. Завдання:*

1. Визначити характер читання: складів (простих і зі збігом приголосних); слів: односкладових, двоскладових, багатоскладових (простих і складних за складовою структурою); речень (простих непоширених, поширених, складносурядних, складнопідрядних), тексту.
2. Визначити розуміння прочитаних слів, речень, тексту.
3. Визначити швидкість читання.
4. Визначити спосіб читання (по-буквене, поскладове, автоматизоване).

*Процес письма. Завдання:*

1. Розрізнення оптично схожих букв.
2. Списування з друкованого і рукописного тексту.
3. Письмо під диктовку.

*Рівень виконання:* визначення ступеню порушення читання і письма (аграфія, дисграфія; алексія, дислексія). Характеру порушень читання і письма (вид дислексії, дисграфії).



*Додаток А.1***Мовленнєва карта**

Прізвище, ім'я, по-батькові дитини \_\_\_\_\_

Дата народження \_\_\_\_\_ Адреса \_\_\_\_\_

Дата обстеження \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_

Мобільний телефон (одного з батьків) \_\_\_\_\_

Висновки ІРЦ (ПМПК): \_\_\_\_\_

Протокол № від \_\_\_\_\_

**ВІДОМОСТІ ПРО БАТЬКІВ**

Мати \_\_\_\_\_ Рік народження \_\_\_\_\_

Національність \_\_\_\_\_ Фах \_\_\_\_\_

Місце роботи \_\_\_\_\_

Батько \_\_\_\_\_ Рік народження \_\_\_\_\_

Національність \_\_\_\_\_ Фах \_\_\_\_\_

Місце роботи \_\_\_\_\_

Мовлення батьків, родичів \_\_\_\_\_

Двомовність в сім'ї \_\_\_\_\_

**ЗАГАЛЬНИЙ АНАМНЕЗ**

Від \_\_\_\_\_ вагітності. Пологи \_\_\_\_\_ Як протікала вагітність (інфекції, вірусні захворювання, хвороби нирок, печінки; загрози, токсикози, кровотечі) \_\_\_\_\_

Пологи в \_\_\_\_\_ тижнів (стрімкі, затяжні, зневоднені) \_\_\_\_\_

Стимуляція (хімічна, механічна, електрична) \_\_\_\_\_

Крик (зразу, реанімований) \_\_\_\_\_ Асфіксія (синя, біла) \_\_\_\_\_

Вага \_\_\_\_\_ Зріст \_\_\_\_\_

Пологові травми (переломи, вивихи, гематоми) \_\_\_\_\_

Коли принесли годувати \_\_\_\_\_ Смоктав (активно, зригувало, відмовлялося, засинало) \_\_\_\_\_

Грудне годування з \_\_\_\_\_ до \_\_\_\_\_

**РАННІЙ РОЗВИТОК**

Голову тримає \_\_\_\_\_ Повзає \_\_\_\_\_ Сидить сам \_\_\_\_\_

Пішов сам \_\_\_\_\_ З'явився 1-й зуб \_\_\_\_\_

**ПЕРЕНЕСЕНІ ЗАХВОРЮВАННЯ**

До 1 року \_\_\_\_\_

Після року \_\_\_\_\_

Інфекційні (вітряна віспа, кір, коклюш, скарлатина, гепатит, краснуха тощо) \_\_\_\_\_

Травми голови (удари, струси) \_\_\_\_\_

Перебуває на диспансерному обліку (фахівець, з приводу) \_\_\_\_\_

**МОВЛЕННЄВИЙ АНАМНЕЗ**

Перші слова \_\_\_\_\_

Фрази \_\_\_\_\_

Переривався мовленнєвий розвиток \_\_\_\_\_

Відношення до свого мовлення \_\_\_\_\_

Заняття з логопедом (коли, де, результат, як проходили заняття, відношення до занять) \_\_\_\_\_

**ЛОГОПЕДИЧНЕ ОБСТЕЖЕННЯ**

## СТАН МОВЛЕННЄВОГО АПАРАТУ

Губи (товсті, тонкі) \_\_\_\_\_  
 Зуби (дрібні, завеликі, поза дугою, відсутні, нахил) \_\_\_\_\_  
 Прикус (відкритий, бічний, перехресний, прямий, про генія, прогнатія) \_\_\_\_\_  
 Піднебіння (пласке, готичне, щілина, високе, вузьке) \_\_\_\_\_  
 Язик \_\_\_\_\_

### I. Обстеження імпресивного мовлення

#### Пасивний словник

##### 1. Розуміння цілісних словосполучень:

Завдання	Початок навчального року	Кінець навчального року
Зроби «Ладунки»		
Потупай ногами		
Відкрий рота		
Закрий очі		
Візьми олівчик		
Помахай ручкою		

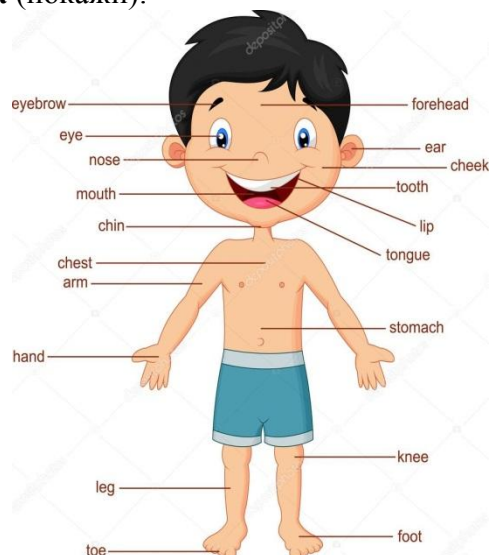
##### 2. Назви іграшок (покажи, назви):



##### 3. Назви предметів, якими користується в побуті (покажи, скажи):



#### 4. Частини тіла (покажи):



#### 5. Дії (покажи, назви, де):

Їсть \_\_\_\_\_ узувається \_\_\_\_\_ біжить \_\_\_\_\_ спить \_\_\_\_\_ малює \_\_\_\_\_  
 літає \_\_\_\_\_ катається \_\_\_\_\_ плаче \_\_\_\_\_ пливе \_\_\_\_\_  
 миють руки \_\_\_\_\_ грає \_\_\_\_\_ йде \_\_\_\_\_

#### 6. Ознаки.

#### 7. Виконання доручень за словесною інструкцією:

Дай ляльку. \_\_\_\_\_ Принеси машинку. \_\_\_\_\_  
 Посади ляльку \_\_\_\_\_ Покатай машинку. \_\_\_\_\_  
 Поклади спати. \_\_\_\_\_ Постав машинку на стілець. \_\_\_\_\_  
 Покачай ляльку. \_\_\_\_\_ Поклади машинку в коробку. \_\_\_\_\_

#### 8. Впізнавання предметів за їх призначенням (покажи, скажи).

#### 9. Розуміння граматичних форм слів.

#### II. Обстеження експресивного мовлення

#### 1. Характер експресивного мовлення (відсутнє, лепетне, однослівне, фразове).

#### III. Обстеження фонетичної сторони мовлення

#### 1. Стан звуковимови

#### 2. Можливості звуконаслідування

*Характеристика за результатами обстеження (початок/кінець навчального року):*

Звуковимова (порушення поліморфне або мономорфне; характеристика за групами звуків: сигматизм свистячих, шиплячих, ламбдацизм, ротацизм або ін. порушення; змішання або заміна звуків та ін.).

Складова структура (порушена в словах, в реченнях, тип порушень).

Фонематичні уявлення (сформовані, несформовані).

Лексика (лексичний запас несформований, нижче вікової норми, за віком).

Граматична будова (помилки в словозміні, словотворення).

Зв'язне мовлення (відсутнє, на початковому рівні, за допомогою дорослого, по навідним питань, сформоване).

ВИСНОВОК \_\_\_\_\_

**Додаток Б**

**Вивчення актуального стану інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності (ІКМД), підсистем ФСММ молодших школярів з інтелектуальними порушеннями (психолінгво-педагогічний напрям)**

**Вивчення ІКМД**

***Дослідження слухової перцепції та слухомовленнєвого гнозису (блок А)***

***А.1. Дослідження просторового компоненту слухової перцепції***

*Мета* – дослідження здатності локалізувати звуки в просторі.

*Завдання:* потрібно визначити джерело звуку (дзвіночок, бубон, сопілка тощо), при цьому очі – зав'язані.

*Рівень виконання (оцінювання):* дитина з першої спроби визначає джерело звуку, вказує його рухом, або називає (від 3-х до 4-х балів – *достатній рівень*); дитина сумнівається, підшукує слова або рухи для визначення, довго вслуховується, повертаючи голову в різні боки (від 2-х до 3-х балів – *середній рівень*); дитина з 3 – 5 спроби визначає джерело звуку, робить помилки, їх виправляє, сумнівається (від 1 до 2-х балів – *низький рівень*); завдання залишається незрозумілим, хаотичне, неправильне виконання (від 0 до 1 балу – *вкрай низький (початковий) рівень*).

***А.2. Дослідження часового компоненту слухової перцепції***

*Мета* – дослідження здатності розрізнення на слух тривалості звучання.

*Завдання:* визначити довгі і короткі звуки, які відтворюються або голосом, або на музичному інструменті (сопілка, піаніно): вербально (словами) або за допомогою сигнальної картки (червоного кольору – довгий, зеленого – короткий).

*Рівень виконання (оцінювання):* дитина з першої спроби, безпомилково визначає ряд звучань (до п'яти) і вербально і за допомогою картки, може поєднати ланцюжок звучань (довгий, короткий, довгий тощо) – від 3-х до 4-х балів – *достатній рівень*; дитина ускладнюється у визначенні тривалості звучання, просить повторити, визначає тривалість словами, ланцюжок звучань не запам'ятовує, плутається, помилки виправляє самостійно – від 2-х до 3-х балів – *середній рівень*; з п'яти спроб тільки дві визначені правильно, дитина робить помилки, самостійно їх не виправляє, домінують пошукові дії, побудовані на «вгадуванні», сигнальні картки не використовує, вимагає тривалого пояснення, з демонстрацією зразка виконання – від 1 до 2-х балів – *низький рівень*; завдання залишається незрозумілим, хаотичне, неправильне виконання – від 0 до 1 балу – *вкрай низький (початковий) рівень*.

***А.3. Тембровий компонент слухової перцепції***

*Мета* – дослідження вміння розрізняти на слух звуки, різного тембрального звучання.

*Завдання:* дитині пропонується визначити звучання, які відтворюються на музичному інструменті (піаніно): ведмідь – низьке, лисичка – середнє, мишка – високе. Альтернативним може бути завдання, при якому дитина визначає низьке, середнє й високе звучання голосу вчителя-логопеда (дефектолога) під час розповіді фрагменту казки «Рукавичка».

*Рівень виконання (оцінювання):* дитина з першої спроби, безпомилково визначає тембральні окраси запропонованого звучання на рівні: низький, середній, високий; самостійно відтворює різні тембри – від 3-х до 4-х балів – *достатній рівень*; дитина робить помилки, які самостійно виправляє, потрібний певний час для розуміння завдання, незначний рівень допомоги; найбільші труднощі виникають під час диференціації середнього й високого тембрів – від 2-х до 3-х балів – *середній рівень*; дитина робить помилки, які самостійно не виправляє, домінує «вгадування», з п'яти запропонованих спроб тільки дві – правильні – від 1 до 2-х балів – *низький рівень*; завдання залишається незрозумілим, хаотичне, неправильне виконання – від 0 до 1 балу – *вкрай низький (початковий) рівень*.

#### *А.4. Ритмічний компонент слухової перцепції*

*Мета* – дослідження слухового сприйняття й моторного відтворення різних за складністю ритмічних структур.

*Завдання:* дитині пропонується повторити (словами, прохлопати, простукати) різні за складністю ритми: довгий – ТА, короткий – ТІ: ТА – ТА; ТІ-ТІ – ТА; ТА – ТІ-ТІ – ТА тощо.

*Рівень виконання (оцінювання):* дитина з першої спроби, дещо в уповільненому темпі виконує завдання, поодинокі помилки виправляє самостійно, визначає та відтворює ланцюжок із п'яти ритмічних структур – від 3-х до 4-х балів – *достатній рівень*; дитина з другої – третьої спроби визначає та відтворює поодинокі ритми, ритмічні структури не більше ніж з трьох поєднань; темп виконання – уповільнений, наявні помилки, пошук правильного виконання за зразком, кількаразове виконання за допомогою вчителя-логопеда (дефектолога) – від 2-х до 3-х балів – *середній рівень*; дитина імітує виконання завдання, при цьому воно залишається невиконаним; ритми диференціює на рівні – довгий, короткий – вербально, труднощі під час відтворення навіть поодиноких ритмічних структур; із п'яти запропонованих ритмів тільки два – правильні; домінує «вгадування» – від 1 до 2-х балів – *низький рівень*; завдання залишається незрозумілим, хаотичне, неправильне виконання – від 0 до 1 балу – *вкрай низький (початковий) рівень*.

Під час аналізу результатів рівня розвитку цього показника враховувалися результати виконання завдань на фонематичний аналіз, подані в логопедичному напрямі дослідження.

***Дослідження кінестетичного й динамічного (або кінетичного) праксису***  
(блок Б)

***Б.1. Кінестетичний пальцевий та оральний праксис***

*Мета* – дослідження рівня сформованості кінестетичного пальцевого та орального праксису за зоровим і тактильним зразком.

*Завдання* на дослідження кінестетичного пальцевого праксису: дитині пропонують відтворити кожну з трьох запропонованих позицій пальцями рук спочатку за зоровим зразком, а потім пропонують відтворити по-черзі позиції за тактильним зразком: з'єднати 1 і 2 палець у кільце; пальці стиснуті в кулак, 2 і 3 витягнуті; пальці стиснуті в кулак, 2 і 5 витягнуті.

*Завдання* на відтворення пози пальців за тактильним зразком (очі дитини закриті): дослідник надає руці дитини певну позу, а потім знімає її, дитині потрібно відтворити позу тією самою рукою. Пальці затиснуті в кулак, 2 і 3 пальці витягнуті; пальці затиснуті в кулак, 2 і 5 пальців витягнуті; аналогічно лівою рукою.

*Завдання* на дослідження кінестетичного орального праксису: дитині пропонують утворити органами артикуляції: губами – «усмішку», «парканчик», «трубочку»; язиком – «лопатку», «чашечку», «голочку». Відтворення спочатку за зоровим зразком, потім – впізнати за тактильним зразком, спочатку перед дзеркалом, а потім без нього, опираючись на свої тактильні відчуття.

*Рівень виконання (оцінювання)*: дитина з першої спроби, дещо в уповільненому темпі виконує завдання, поодинокі помилки виправляє самостійно, правильне виконання завдань як пальцевого, так і орального праксису, як за зоровим, так і тактильним зразком – *достатній рівень* (від 3-х до 4-х балів); дитина з другої – третьої спроби відтворює запропоновані пози; темп виконання – уповільнений, наявні помилки, пошук правильної пози за зразком, завдання за тактильним зразком у більшості випадків виконується неправильно, але притаманний пошук правильного виконання – *середній рівень* (від 2-х до 3-х балів); дитина імітує виконання завдання, при цьому воно залишається невиконаним; домінує «вгадування», труднощі виконання завдань як за зоровим зразком, так і тактильним – *низький рівень* (від 1 до 2-х балів); завдання залишається незрозумілим, хаотичне, неправильне виконання – *вкрай низький (початковий) рівень* (від 0 до 1 балу).

***Б.2. Кінетичний (динамічний) пальцевий та оральний праксис.***

*Мета – дослідження рівня сформованості кінетичного (динамічного) пальцевого та орального праксису.*

*Завдання на кінетичний пальцевий праксис:*

1. Дитині пропонується виконання рухів на зміну трьох позицій кисті руки: ребро – кулак – долоня: вдарити кулаком по столу, вдарити ребром долоні по столу, вдарити долонею з випрямленими пальцями по столу.

2. Дитині пропонується покласти перед собою руки, одна з яких стиснута в кулак, а інша розпрямлена. Потім потрібно одночасно змінювати положення обох кистей, розтуляючи одну та стискаючи іншу.

*Завдання на кінетичний оральний праксис:* дитині пропонується виконання в середньому темпі динамічних переключень з однієї позиції на іншу губами та язиком три рази підряд: «посмішка» – «трубочка»; гострим кінчиком язика доторкнутися до правого кута губи, а потім до лівого кута губи; широкий язик опустити на нижню губу, а потім підняти й покласти на верхню губу. Завдання потрібно виконувати перед дзеркалом.

*Рівень виконання (оцінювання) аналогічний до попереднього.*

***Короткочасна і оперативна пам'ять (слухомовленнєва) (блок В)***

*Мета – дослідження рівня сформованості короткочасної та оперативної (слухомовленнєвої) пам'яті.*

*Завдання:* дитині пропонують повторення двох груп слів: «холод, квітка, книга», «слон, вода, підлога». Потім запитують: «Які слова я казала спочатку?», після цього: «Які слова були потім?». Процедура повторюється не більше 5 раз.

*Завдання:* дитині пропонують відтворення слів у заданому порядку: «будинок, кіт, ліс, ніч, дзвін». Завдання повторюється, але не більше 5 раз.

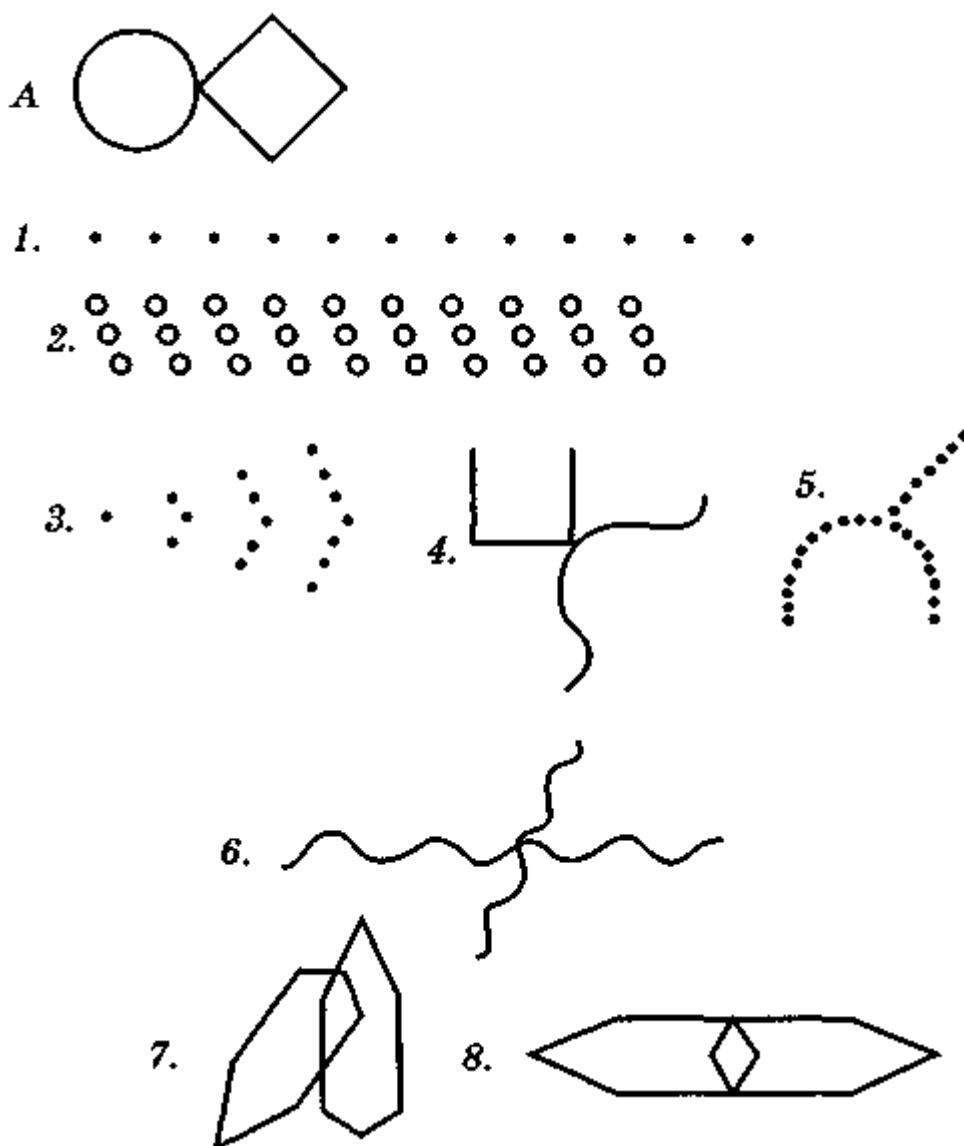
*Рівень виконання (оцінювання):* дитина повторює слова в потрібному порядку – *достатній рівень* (від 3-х до 4-х балів); дитина з третьої – четвертої спроби виконує запропоновані завдання, при цьому міняє слова місцями, самостійно порядок слів не визначає – *середній рівень* (від 2-х до 3-х балів); часткове виконання завдання: дитина називає тільки одне – два із запропонованих слів, у хаотичному порядку; слова не запам'ятовує – *низький рівень* (від 1 до 2-х балів); завдання не виконується – *вкрай низький (початковий) рівень* (від 0 до 1 балу).

***Зорово-моторна координація (геіштальт-тест Бендера) – копіювання оригінальних фігур (блок Г)***

*Мета – дослідження рівня сформованості зорово-моторних координацій.*

*Завдання (інструкція):* «Я пропоную ряд картинок, які необхідно перемалювати так, як ти їх бачиш». Необхідно попередити про те, що картки можна переміщати в якусь нову позицію. Якщо з якихось причин це важко зробити або попередження не діє, то потрібно дозволити переміщення. Буде правильним порекомендувати розмістити копію першої з фігур у верхньому лівому кутку паперу, але на цьому не потрібно наполягати, якщо дитина починає малювати по-своєму.

Часові обмеження на виконання тесту відсутні, фігури непотрібно прибирати до тих пір, поки випробуваний не закінчить копіювання.



*Рівень виконання (інтерпретація результатів):* інтерпретація результатів тесту спирається не тільки на форму репродукованих фігур, але й на їх розташування по відношенню один до одного, орієнтацію на аркуші паперу, відповідність порядку копіювання порядку пред'явлення, а також на спостереження.



Дитина копіює запропоновані фігури під керівництвом і незначною допомогою експериментатора, розташовує їх у потрібному порядку, переносить обрис запропонованих фігур, не дотримуючись кількісного копіювання (фігури з крапками) – *достатній рівень* (від 3-х до 4-х балів); дитина частково копіює запропоновані фігури, потребує постійного керівництва з боку експериментатора, з восьми запропонованих комбінацій половину відтворює – *середній рівень* (від 2-х до 3-х балів); часткове виконання завдання: дитина копіює тільки дві комбінації із запропонованих, у вільному порядку поєднує їх, фіксує тільки їх обрис – *низький рівень* (від 1 до 2-х балів); завдання не виконується – *вкрай низький (початковий) рівень* (від 0 до 1 балу).

***Вербалізація просторових уявлень (Н. Семаго, М. Семаго) (блок Д)***

*Мета* – дослідження рівня сформованості вербалізації просторових уявлень.

*Завдання* на дослідження уявлення про простір власного тіла:

1. Аналіз частин обличчя та їх розташування по відношенню один до одного. *Інструкція*: «Закрий очі та скажи, що в тебе знаходиться над / під очима, під / над носом, над чолом, під губами. Що в тебе знаходиться збоку від носа, збоку від вуха, збоку від чола, збоку від ока, збоку від рота?».

Якщо дитина не виконує завдання, їй пропонується допомога, наприклад: дитина виконує аналіз розташування частин обличчя із закритими очима, але за допомогою промацування; виконує завдання з відкритими очима, з орієнтацією на обличчя дорослого; виконує завдання, дивлячись у дзеркало; виконує завдання, дивлячись у дзеркало та обмацуючи своє обличчя.

2. Аналіз розташування частин власного тіла. *Інструкція*: «Покажи, що в тебе знаходиться над плечима, під шиєю, під колінами».

Слід зазначити, які слова, що позначають частини тіла, відомі дитині, і врахувати це під час аналізу словникового запасу, формулювання завдань.

*Рівень виконання (оцінювання)*. Під час виявлення рівня розуміння практичного використання просторових уявлень про власне тіло: дитина правильно визначає вказані частини тіла, зроблені помилки виправляє самостійно – *достатній рівень* (від 3-х до 4-х балів); дитина правильно називає половину із запропонованого, потребує кількаразового повторення завдання, контролю й підтримки з боку експериментатора; притаманний повільний темп виконання – *середній рівень* (від 2-х до 3-х балів); дитина частково «вгадує», потребує багаторазового повторення завдання після пояснення та демонстрації зразка виконання – *низький рівень* (від 1 до 2-х балів); завдання залишається невиконаним, хаотичне виконання, яке не

відповідає сенсу завдання; відмова від виконання – *вкрай низький (початковий) рівень* (від 0 до 1 балу).

*Завдання* на дослідження рівня вербалізації просторових уявлень. Просторові взаємні розташування спочатку аналізуються на рівні розуміння й показу дитиною (імпресивний рівень), далі – на рівні самостійного вживання дитиною прийменників і складання нею просторових мовленнєвих конструкцій (експресивний рівень). *Material* – малюнки з просторовими зображеннями.

1. Дослідження розуміння просторових прийменників на предметних зображеннях. *Інструкція*: «Покажи будь-який предмет *над* зошитом». «Покажи, що знаходиться під книгою».

2. Дослідження володіння дитиною понять ліво, право, зліва, справа. *Інструкція*: «Покажи, що знаходиться праворуч від пеналу». «Покажи, що знаходиться зліва від стаканчика з олівцями». «Скажи, що знаходиться на дошці зліва від картинки». «Скажи, що знаходиться на полиці праворуч від книги».

*Рівень виконання (оцінювання)*: дитина правильно визначає (показує) названий предмет, вживає прийменники за призначенням, зроблені помилки виправляє самостійно – *достатній рівень* (від 3-х до 4-х балів); дитина частково правильно називає (показує) половину із запропонованого, потребує кількаразового повторення завдання, контролю й підтримки з боку експериментатора; помилки самостійно не виправляє; володіє 1 – 3 прийменниками; притаманний повільний темп виконання – *середній рівень* (від 2-х до 3-х балів); дитина «вгадує», потребує багаторазового повторення завдання після пояснення та демонстрації зразка виконання; прийменники не вживає, не диференціює їх значення не розуміє – *низький рівень* (від 1 до 2-х балів); завдання залишається невиконаним, хаотичне виконання, яке не відповідає сенсу завдання; відмова від виконання – *вкрай низький (початковий) рівень* (від 0 до 1 балу).

*Завдання* на дослідження просторових уявлень на рівні власного тіла в напрямку вправо / вліво.

Спочатку проводиться просте орієнтування, якщо це завдання виконано, то переходять до наступного, якщо ні – вивчення припиняють.

*Інструкція* для простого орієнтування: «Підніми ліву руку (Починати тільки з лівої руки), покажи праве око, ліву ногу».

*Інструкція*: «Візьмися лівою рукою за праве вухо, правою рукою – за праве вухо, правою рукою – за ліве вухо, покажи лівою рукою праве око».

*Рівень виконання (оцінювання)*: дитина правильно виконує запропоновані завдання, дещо в повільному темпі, можуть бути пошукові

реакції, зроблені помилки виправляє самостійно – *достатній рівень* (від 3-х до 4-х балів); дитина частково правильно виконує завдання на просте орієнтування; друге завдання не виконує, плутається, помилки самостійно не виправляє – *середній рівень* (від 2-х до 3-х балів); дитина не виконує завдання на просте орієнтування, плутає ліво – право, «вгадує», потребує багаторазового повторення завдання після пояснення та демонстрації зразка виконання – *низький рівень* (від 1 до 2-х балів); завдання залишаються невиконаними, хаотичне виконання, яке не відповідає сенсу завдання; відмова від виконання – *вкрай низький (початковий) рівень* (від 0 до 1 балу).

*Завдання на дослідження лінгвістичних уявлень (простір мови).*

Оцінюється розуміння й можливість оперування мовними конструкціями, в тому числі просторово-часовими та причинно-наслідковими. Для цього послідовно аналізуються:

- можливість словотворення, включаючи формування порівняльних ступенів прикметників;
- підбір антонімів;
- розуміння й формування просторово-тимчасових і причинно-наслідкових мовних конструкцій.

1. Формування порівняльних ступенів прикметників. *Інструкція:* «Підбери потрібне слово: олівець довгий, а лінійка ще ... Стілець жорсткий, а стіл ще ... Стіл гладкий, а скло ще ... ».

2. Підбір антонімів. *Інструкція:* «Стіл жорсткий, а подушка ... Олівець довгий, а гумка ...».

3. Розуміння та формування просторово-часових і причинно-наслідкових мовленнєвих конструкцій. *Інструкція:* «Після зими настає ...». «Перед літом настає ...». «Перед суботою настає ...». «Після неділі наступає ...».

*Рівень виконання (оцінювання):* дитина правильно виконує запропоновані завдання, дещо в повільному темпі, зроблені помилки виправляє самостійно – *достатній рівень* (від 3-х до 4-х балів); дитина частково правильно виконує завдання але при цьому плутається, помилки самостійно не виправляє – *середній рівень* (від 2-х до 3-х балів); дитина не виконує завдання, потребує багаторазового повторення завдання, навідні питання – *низький рівень* (від 1 до 2-х балів); завдання залишаються невиконаними, хаотичне виконання, яке не відповідає сенсу завдання; відмова від виконання – *вкрай низький (початковий) рівень* (від 0 до 1 балу).

### ***Вербально-логічний тип мислення (блок Ж)***

*Мета – дослідження рівня сформованості вербально-логічного типу мислення.*

Матеріал: 20 картинок предметів, що належать до двох класів близьких за змістом понять, наприклад, диких і домашніх тварин, овочів і фруктів, одягу та взуття та ін. Для дітей із помірним ступенем розумової відсталості, підготовчих – перших класів може використовуватися легший матеріал: зображення понять, далеких одне від одного, наприклад, одяг і транспорт. Можуть бути використані картинки з лото, картинки, вирізані з книжок або намальовані. Важливо, щоб вони були однаковими за яскравістю (неповинно бути поєднання кольорових і чорно-білих зображень) і за розміром, а також кількість картинок у кожній групі має бути однаковою.

Завдання на диференціацію суттєвих і несуттєвих ознак предметів і найпростіших понять. *Інструкція*: «Я називаю слова, тобі потрібно відібрати тільки три слова, які мають відношення та головного слова». Наприклад.

*Сад* (рослини, садівник, собака, земля)

*Річка* (берег, риба, трактор, вода)

*Місто* (автомобіль, будівлі, вулиця, велосипед)

*Читання* (очі, книга, окуляри, слово)

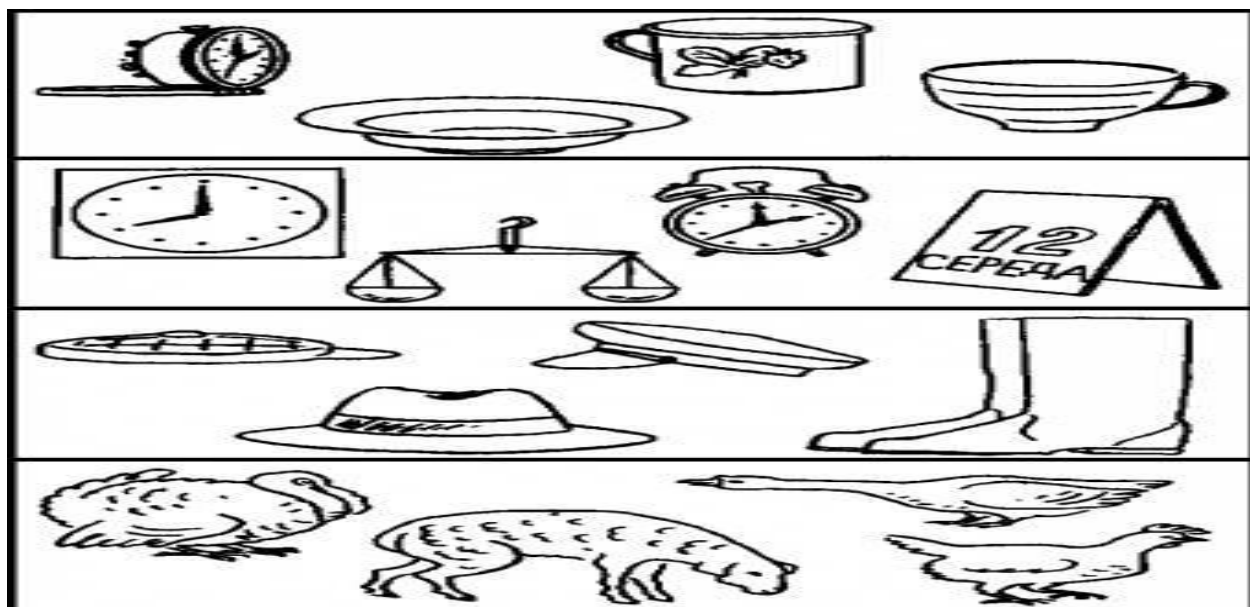
*Гра* (гравці, фішки, покарання, правила)

*Книга* (малюнки, оповідання, папір, текст)

*Спів* (музика, голос, оплески, мелодія)

*Бібліотека* (столи, книги, читальний зал, читачі)

Завдання «Четвертий зайвий». Результати його проведення дозволяють виявити рівень сформованості операцій узагальнення, абстрагування, виділення істотних ознак предметів і явищ. *Інструкція*: «На кожній із запропонованих картинок один із чотирьох зображених на ній предметів є зайвим. Уважно подивіться на картинки та визначте, який предмет і чому є зайвим».



*Завдання на висновки за аналогією.* Вони вимагають розумових навичок встановлення відносин і логічних зв'язків між поняттями. *Інструкція:* Ось пірамідка, збери таку саму. Збери за кольором, у відповідно встановленому порядку. Порахувати запропоновані предмети.

*Рівень виконання (оцінювання):* дитина правильно виконує запропоновані завдання, дещо в повільному темпі, зроблені помилки виправляє самостійно – *достатній рівень* (від 3-х до 4-х балів); дитина частково правильно виконує завдання але при цьому плутається, помилки самостійно не виправляє – *середній рівень* (від 2-х до 3-х балів); дитина не виконує завдання, потребує багаторазового повторення завдання, навідні питання – *низький рівень* (від 1 до 2-х балів); завдання залишаються невиконаними, хаотичне виконання, яке не відповідає сенсу завдання; відмова від виконання – *вкрай низький (початковий) рівень* (від 0 до 1 балу).

### ***Пізнавальна діяльність (блок 3).***

(Експрес-методика для обстеження пізнавальної діяльності дітей  
Н. Стадненко з внесенням доповнень)

*Мета – дослідження рівня сформованості пізнавальної діяльності.*

*Завдання на вивчення узагальненості мислення на наочно сприйнятому матеріалі, який не містить прихованого логічного смислу.* Завдання має два варіанти.

*Наочний матеріал:* довга карточка, на якій послідовно зображені 4 тире і 4 крапки; 8 маленьких карточок з тире або крапкою на кожній.

*Інструкція:* «Подивись на цю велику картку і скажи, що тут намальовано. Ця велика картка моя, а ці маленькі – твої, розклади свої карточки так, щоб у тебе вийшло так само, як у мене». Велика карта лежить перед дитиною до кінця виконання завдання. За наявності помилок дитині пропонується порівняти її роботу зі зразком.

*Рівень виконання (оцінювання):* завдання виконується без помилок, у послідовності чергування знаків, але при неправильному їх просторовому розташуванні – *достатній рівень* (від 3-х до 4-х балів); завдання виконується тільки після другої – третьої спроби, з помилками у просторовому розташуванні, при нераціональних діях, у сповільненому темпі. Мовленнєва опосередкованість тільки з активною допомогою – *середній рівень* (від 2-х до 3-х балів); помилки в просторовому розташуванні, імпульсивність у діях, нераціональність дій, відсутність мовленнєвої опосередкованості – *низький рівень* (від 1 до 2-х балів); завдання залишаються невиконаними, хаотичне виконання, яке не відповідає сенсу завдання; відмова від виконання – *вкрай низький (початковий) рівень* (від 0 до 1 балу).

*Завдання на вивчення узагальненості мислення на матеріалі, що має предметний зміст. Інструкція:* «Подивись уважно на ці картинки. На трьох із них намальовані чимось подібні предмети, їх можна назвати одним словом, а на четвертій – зовсім інший. Подумай, яка з картинок зайва» (заєць, вівця, коза, капуста; виноград, огірок, лимон, відро; літак, корабель, трамвай, трактор ...).

*Рівень виконання (оцінювання):* узагальнення на основі виділених родових ознак – *достатній рівень* (від 3-х до 4-х балів); орієнтація на зовнішню неістотну ознаку (колір) – *середній рівень* (від 2-х до 3-х балів); ситуативне узагальнення – *низький рівень* (від 1 до 2-х балів); маніпуляція картинками – *вкрай низький (початковий) рівень* (від 0 до 1 балу).

*Завдання на розуміння сюжетної картинки. Інструкція:* дитині пропонується пояснити зміст серії картинок: «Розглянь послідовно картинки і скажи, що трапилось».



*Рівень виконання (оцінювання):* самостійна розповідь дитини, адекватна змісту зображення – *достатній рівень* (від 3-х до 4-х балів); дитина називає предмети, які зображені на картинках, самостійно не складає розповідь, не встановлює логічних зв'язків у розгортанні подій – *середній рівень* (від 2-х до 3-х балів); повне невиконання завдання: дитина не розуміє смислу малюнків і обмежується перерахуванням предметів і безпосередніх дій, не об'єднуючи їх спільним сюжетом – *низький рівень* (від 1 до 2-х балів); маніпуляція картинками – *вкрай низький (початковий) рівень* (від 0 до 1 балу).

### **Дослідження семіотичної підсистеми ФСММ**

Показники семіотичної підсистеми ФСММ на експресивному рівні (А):

А.1. – фонологічний блок: загальна та дрібна моторика, мимічна мускулатура, артикуляційна моторика, дихальна функція, звуковимова в ДПІ молодшого шкільного віку; А.2. – лексичний блок (іменники, дієслова, прикметники); А.3. – граматичний блок: особливості граматичної систем словозміни та словотворення.

Показники семіотичної підсистеми ФСММ на імпресивному рівні (Б): фонематичні процеси – фонематичний слух, фонематична увага, слуховий контроль, фонематичні уявлення; стан писемного мовлення.

*Мета – дослідження рівня сформованості семіотичної підсистеми ФСММ.*

*Завдання:* діагностичні завдання вивчення актуального стану семіотичної підсистеми ФСММ співпадають з аналогічними, які було подано в логопедичному напрямі дослідження (додаток А).

### **Дослідження підсистеми програмування й інтерпретації мовленнєвих актів**

*Мета: дослідження рівня сформованості підсистеми програмування й інтерпретації мовленнєвих актів.*

*Базові показники:* слухова перцепція та слухомовленнєва пам'ять, кінестетична перцепція та кінестетичний і динамічний (або кінетичний) праксис, короткочасна й оперативна пам'ять (слухомовленнєва та моторна).

Показники рівня розвитку цієї підсистеми співпадали з аналогічними показниками рівня сформованості інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності.

### **Дослідження стану регуляційної підсистеми ФСММ**

*Мета – дослідження рівня сформованості регуляційної підсистеми ФСММ.*

*Базові показники:* довільна регуляція сенсомоторної (рухової) активності; довільна регуляція (довільність) психічних процесів і функцій (власної діяльності); сформованість довільної регуляції емоцій, поведінки в цілому.

На цьому етапі дослідження використовувався метод якісного аналізу попередньо одержаних результатів.

**Характеристика ступенів СНМ**  
**зумовлених інтелектуальними порушеннями**

Показник		СНМ тяжкого ступеня	СНМ середнього ступеня	СНМ легкого ступеня	СНМ нерізко виражений
Оральний праксис		поширене невиконання рухів (відмова); іноді дитина відкриває рота, показує язик, виконує прості рухи язиком, губами, нижньою щелепою; грубо порушений обсяг, точність, активність, перемикання рухів язиком та губами	порушена точність, перемикання рухів органів артикуляції, тонких диференційованих рухів язика	незначно знижена точність, активність, перемикання рухів язика; незначно ускладнені тонкі диференційовані рухи язика	незначно ускладнені тонкі диференційовані рухи язика, точність відтворення не завжди з першої спроби
Просодична та мелодико-інтонаційна сторона мовлення	темп	уповільнений, іноді – пришвидшений або нормований	уповільнений, пришвидшений або нормований	нормований, повільний або швидкий	нормований
	ритм	можливе відтворення простих ритмів (одноударних), двоударні викликають труднощі	можливе відтворення 3–4 ритмів	відтворення до 5 ритмів	відтворення 5 і більше ритмів
	інтонація	монотонна	переважно монотонна	поширене зниження модулювання	незначне зниження інтонаційної виразності
	дихання	поверхнєве, несформованість об'єму видихуваного повітря	знижений обсяг мовленнєвого дихання	без особливостей	без особливостей
	голос	поширена знижена сила голосу	переважно без особливостей	без особливостей	без особливостей
Звуковимова		поліморфне порушення звуковимови; порушена чіткість, зрозумілість (багаточисельні заміни, спотворення, змішування, відсутність звуків)	поліморфні або мономорфні порушення звуковимови, порушення диференціації автоматизованих звуків (змішування, нестійкі заміни звуків)	порушення відсутні або мають мономорфний характер (переважно сонорні, іноді – свистячі та/або шиплячі); в мовленні спостерігається нечітка вимова	порушення відсутні; іноді спостерігається нечітка вимова автоматизованих у фразах звуків або їх заміни



			автоматизованих у фразях звуків або їх заміни	
Звукоскладова структура слів та фраз	ускладнене відтворення малознайомих трьохскладових слів, фраз, які складаються з 3–4 та більше слів; порушена структура багаточастотних і складних слів та фраз	порушення або труднощі під час відтворення структури багаточастотних та складних слів і фраз (поширене порушення звуконаповнюваності – перестановки, заміни звуків та складів, спрощення складних слів	зустрічаються труднощі у відтворенні багаточастотних та/або складних слів та фраз (пропуски та/або перестановки слів, порушення звуконаповнюваності слів)	без особливостей
Фонематичне сприйняття	грубе порушення фонематичного сприйняття	сформована слухо-зорова та слухо-вимовна диференціація опозиційних звуків у словах, але порушена або ускладнена слухо-вимовна диференціація опозиційних звуків у складах	фонематичне сприйняття переважно сформоване, але нерідко поширені труднощі слуховимовної диференціації опозиційних звуків у словах	переважно сформоване
Звукоскладовий аналіз і синтез	грубі порушення фонематичного аналізу та синтезу (як складних, так і простих форм);	недорозвиток фонематичного аналізу й синтезу (визначають перший та/або останній звук у слові, кількість складів у знайомих 2–3-х складових словах, певні труднощі у визначенні характеристик звуків, кількість і послідовність	фонематичний аналіз і синтез переважно сформований, але спостерігаються труднощі у визначенні кількості й послідовності звуків у слові, слів у реченні на складному мовленнєвому матеріалі;	переважно сформований

			звуків у слові, слів у реченні)	нестійкість провідних понять	
Імпресивне мовлення	розумін- ня грама- тичних змін слів	відсутність або початковий стан розуміння значень граматичних змін слова: порушене розрізнення однини – множини іменників і дієслів, свійських дієслів, форм чоловічого та жіночого роду, зменшувально- пестливих форм іменників, значення прийменників	розрізнення форм однини та множини іменників і дієслів, форм чоловічого та жіночого роду дієслів минулого часу, значення простих прийменників, розрізнення префіксальних дієслів, складних прийменників, зменшено- пестливої форми іменників подібних за структурою речення	спостеріга- ються труднощі в розрізненні морфологіч- них елементів, що позначають значення числа та роду; префіксаль- них і суфіксальних змін значення слів	незначні труднощі в розрізненні префіксаль- них і суфіксаль- них змін значення слів
	розумін- ня фраз	під час сприймання мовлення домінує лексичне значення: розуміє прості соціально-побутові інструкції, прості запитання; грубо порушене розуміння логіко-граматичних конструкцій	морфологічні елементи набувають змісто- розрізнявальн ого значення: розвивається розуміння простих логіко- граматичних конструкцій (2–3 ступеневих інструкцій, простих порівнянь), порушене розуміння прихованого та переносного значення, інверсії, складних порівнянь, питань та інструкцій, складних	розуміння зверненого мовлення, спостеріга- ються труднощі в розумінні логіко- граматичних структур, що позначають причинно- наслідкові, часові та просторові відношення	розуміння зверненого мовлення

			прийменни- ково- відмінкових конструкцій і конструкцій в орудному відмінку		
Експресивне мовлення	фраза	складається з 1–4 лепетних, скорочених слів, малозрозуміле, поза конкретної ситуації незрозуміле	проста поширена, з ускладненням (вживання простих сполучників), аграматична; поширене вживання однослівних або неповних за складом фраз	спонтанна фраза – поширена, з ускладнен- нями, пооди- нокими аграматизма- ми; доступна складна за структурою розгорнута фраза, але в мовленні вживається недостатньо; у довільному мовленні часто вживається спрощена фраза	доступна складна за структурою розгорнута фраза, яка поширена в мовленні; у довільному мовленні часто вживається спрощена фраза
	діалог	розвинуте слабо, на рівні однослівних відповідей ( <i>так, ні</i> )	пасивне	розвинене	розвинене
	автома- тизоване мовлення	порушене	ускладнене, спонтанна форма мовлення розвинена краще, ніж довільна	сформоване	сформоване
	сполу- чене мовлення	несформоване	ускладнене	сформоване	сформоване
	мовлення за насліду- ванням	несформоване	ускладнене	сформоване	сформоване
	номіна- тивне мовлення	несформоване	нестійке	незначна нестійкість	сформоване, стійке
	зв'язне мовлення	характеризується відсутністю або грубим недорозвитком: 1–2 прості непоширені	сформоване недостатньо: у переказах і розповідях на	наближене до норми, спостеріга- ються такі	наближене до норми, спостеріга- ються такі

		речення замість переказу; перерахування предметів, героїв та їх дій за серією малюнків	наочній основі спостерігаються пропуски та спотворення змістовних ланцюгів, порушена послідовність подій. Значно ускладнене контекстне мовлення (без опори на наочність)	елементи недорозвитку: під час переказу – незначні пропуски другорядних змістовних ланцюгів, невідображені деякі смислові відносини; у контекстному мовленні – недотримання послідовності й повноти викладу	елементи недорозвитку: під час переказу – незначні пропуски другорядних змістовних ланцюгів, невідображені деякі смислові відносини; у контекстному мовленні – недотримання послідовності й повноти викладу
Пасивний та активний словник		на побутовому рівні (обмежений словник ознак, частин предметів, прислівників, прийменників; недостатньо дієслів та іменників; відсутні прості форми узагальнення, номінації нестійкі, пасивний словник дорівнюється активному	словниковий запас обмежений, номінації відсутні, простим узагальненням володіють частково; антоніми добирають зі значними помилками, синоніми не добирають; пасивний словник незначно перебільшує активний	словник обмежений, володіють простими узагальненнями, номінації недостатньо стійкі, антоніми й синоніми добирають із незначними помилками, пасивний словник значно більший за активний	достатньо розвинений, але його обсяг не відповідає нормі, володіють простими узагальненнями, номінації недостатньо стійкі, антоніми й синоніми добирають не з першого разу; пасивний словник більший за активний
Стан граматичних процесів	слово-зміна	процеси словотворення несформовані	порушення складних форм словотворення, значні труднощі в утворенні прикметників від іменників, іменників множини родового	значні труднощі в утворенні присвійних, відносних, якісних прикметників префіксальних дієслів; помилки під	зустрічаються труднощі в утворенні присвійних, відносних, якісних прикметників

			відмінку, дитинчат тварин, зменшувально-пестливих форм іменників	час утворення зменшувально-пестливих форм іменників, дитинчат тварин	
	слово-творення	порушення складних і простих форм словозміни, виражені аграматизми	аграматизми в складних формах словозміни (під час зміни прийменниково-відмінкових конструкцій; узгодженні прикметників та іменників середнього роду в різних відмінках, іменників із чисельниками)	труднощі під час вживання складних прийменників, під час узгодження прикметників та іменників множини в різних відмінках (за винятком – називного), іменників із чисельниками	труднощі під час вживання складних прийменників, під час узгодження прикметників та іменників множини в різних відмінках (за винятком – називного)
Загальна та дрібна моторика		розвинена слабо, латералізація часто не встановлена	розвинена недостатньо, латералізація частіше сформована (правобічна або лівобічна)	розвинена (специфічних особливостей не виявлено)	розвинена (специфічних особливостей не виявлено)
Оптиково-просторовий гнозис і праксис		порушений	значно ускладнений	частково сформований	сформований
Писемне мовлення	читання	поширене порушення формування навичок писемного мовлення	виражена дислексія	дислексія	сформоване
	письмо	внаслідок розумової відсталості та СНМ, іноді – алексія, аграфія	виражена дисграфія	дисграфія	випадки дисграфії

**Програма з розвитку мовлення для учнів із помірним ступенем****розумової відсталості 1 класу****ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА**

Одним із найголовніших завдань навчання дітей із помірним ступенем розумової відсталості є розвиток, формування й корекція мовленнєвої діяльності, а саме таких компетентностей мовленнєвої діяльності: словникового запасу або лексичної компетентності, граматичної будови мовлення або граматичної компетентності, вимови звуків або фонетичної компетентності, зв'язного мовлення або діалогової компетентності, писемного мовлення.

Програму з розвитку мовлення розроблено з урахуванням особливостей психічного, пізнавального, мовленнєвого розвитку, підготовленості дітей із розумовою відсталістю до навчання. З урахуванням того, що розвиток цих дітей відбувається особливо повільно в перші роки навчання, Програма з розвитку мовлення передбачає врахування темпів формування й корекції мовленнєвої діяльності – впродовж чотирьох років (1–4 класи).

Зміст Програми з розвитку мовлення передбачає урахування індивідуальних можливостей учнів (психічних, пізнавальних, мовленнєвих), забезпечує оптимальну динаміку розвитку мовленнєвої діяльності; передбачає варіативність його використання в початковій школі (на основі можливості перерозподілу навчального матеріалу відповідно до індивідуальних можливостей молодших школярів).

Поетапне формування й корекції як основа розвитку мовленнєвої діяльності розглядається з точки зору врахування індивідуальних особливостей молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості. Формування й корекція мовленнєвої діяльності є важливою умовою досягнення кінцевих результатів – формування мовленнєвих компетентностей, як запоруки самостійного вживання мовлення, як засобу комунікації.

Реалізація Програми з розвитку мовлення здійснюється на основі забезпечення корекційно-розвивальної спрямованості розвитку мовленнєвої діяльності зазначеної категорії дітей з урахуванням різних сфер особистості:

- *пізнавальної* (розв'язування в процесі мовленнєвої діяльності пізнавальних завдань у наочно-дійовому, наочно-образному та вербально-логічному плані; дотримання етапів оволодіння й удосконалення усного та

писемного мовлення; формування й удосконалення усного зв'язного мовлення на основі провідних пізнавальних (мисленнєвих) процесів);

- *сенсомоторної* (формування вмінь звуко-буквеного та звуко-складового аналізів, оволодіння лексико-граматичною стороною мовлення на основі слухової, тактильної, зорової чутливості; розвиток дрібної моторики пальців і кистей рук);

- *емоційно-вольової* (формування інтонаційно-мелодійної сторони мовлення, з метою висловлювання й розуміння відчуттів і емоцій; розвиток небайдужого ставлення до персонажів під час прослуховування та переказу текстів, які містять емоційно забарвлені компоненти, акцентують на них увагу, відтворюють більшу виразність, ніж інші частини тексту; розвиток тенденції співпереживання та співчуття);

- *особистісної* (формування позитивного ставлення до вживання мовлення як засобу комунікації, готовності доводити розпочатий вислів до кінця; усвідомленої навчально-практичної мовленнєвої діяльності тощо);

- *соціальної поведінки* (формування системи свідомості), усвідомлення й узагальнення соціально ціннісних поведінкових актів, дій, почуттів через мовленнєву діяльність).

В основу Програми з розвитку мовлення покладений формувально-корекційний розвиток загальноприйнятих чотирьох видів мовленнєвої діяльності, які і стали її провідними напрямками: слухання-аудіювання (розуміння) (розвиток фонематичних процесів, розвиток слухової пам'яті й усвідомленого сприймання мовлення, розвиток звуко-буквеного аналізу й синтезу, розвиток уваги до морфологічного складу слова, словозміни та словотворення), говоріння (формування/корекція навичок правильної звуковимови, збагачення й уточнення словникового запасу, робота над граматичною структурою речення, формування вміння правильного вживання простих поширених речень, розвиток діалогологічного (зв'язного) усного мовлення), читання (формування поскладового, автоматизованого читання), письма (формування графічних навичок письма), профілактика/корекція специфічних розладів писемного мовлення та формування на цій основі вживання мовлення як засобу спілкування.

Основні завдання й напрями роботи з розвитку мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями викладено в програмному розділі «*Мовленнєва діяльність*», який є структурною частиною програми для кожного з початкових класів. Розділ складається з чотирьох підрозділів. У кожному з них визначено зміст навчального матеріалу, а також вимоги щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів.

У підрозділі «Слухання-розуміння усного мовлення (аудіювання)» визначено зміст роботи з аудіювання: слухання, сприймання й розуміння усного мовлення та знання, вміння й навички з цього виду мовленнєвої діяльності, яких мають набути учні підготовчого, 1–4 класів.

У підрозділ «Говоріння» визначено зміст роботи з розвитку усного діалогічного й монологічного мовлення: формуванню вмінь керувати своїм голосом, спілкуватися в діалогічній формі, дотримуватися правил мовленнєвого етикету, переказувати прочитаний чи прослуханий текст, складати власні усні висловлювання на доступну для кожної вікової групи тему.

Саме в цьому підрозділі подано основний зміст роботи щодо формування й корекції компетентностей мовленнєвої діяльності: фонетичної, лексичної, граматичної, діамонологічної.

До підрозділу «Читання» включено навчальний матеріал, спрямований на вдосконалення навички читання як виду мовленнєвої діяльності: вимовляння слів відповідно до орфоепічних норм; правильне інтонсування речень, різних за структурою та метою висловлювання; змістовий поділ речень за допомогою пауз, мелодики тощо.

Метою підрозділу «Письмо» є формування в молодших школярів умінь будувати писемні зв'язні висловлювання: писати під диктування, самостійні (або з допомогою вчителя) перекази, розповіді.

Основний зміст цих підрозділів подано в напрямі попередження / виправлення специфічних розладів писемного мовлення.

Мета Програми – визначити зміст навчального матеріалу процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким та помірним ступенями розумової відсталості, спрямованого на розвиток мовно-мовленнєвих компетентностей обраної категорії дітей.

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань:

- формування в учнів мотивації вивчення мови;
- забезпечення розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письма) на основі формування та/або корекції, з урахуванням психолінгвістичного підходу, відповідно до якого, мовленнєва діяльність є одним із видів пізнавальної діяльності та являє собою самостійну діяльність зі специфічною мотивацією та структурою (мовленнєві дії, мовленнєві операції, мовленнєвий акт, мовленнєва ситуація);
- формування комунікативних умінь і навичок;
- соціально-культурний розвиток особистості;
- формування вміння вчитися.



## ПРОГРАМА

Перший клас (4 години на тиждень)

№ з/п	К-сть год.	Зміст навчального матеріалу	Вимоги до навчальних досягнень учнів	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи
1	2	3	4	5
		<i>Добукварний період навчання (обов'язково-пропедевтичний етап)</i>		
		<i>Слухання – аудіювання</i>		
1		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Визначення джерела звуку, сили, висоти звучання.</li> <li>- Диференціація музичних і шумових звуків.</li> <li>- Визначення кількості звучань (до 5).</li> <li>- Слухання-розуміння мовлення вчителя</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- визначає джерело звуку (музичного, голосу), диференціює за силою (тихий, нормальний, гучний) та висотою (високий, середній, низький);</li> <li>- диференціює шумові (скрип, стук) та музичні (сопілка, бубон, піаніно тощо) звуки;</li> <li>- визначає від двох до п'яти звучань почергово;</li> <li>- сприймає звернене мовлення вчителя</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- формування слухової уваги до оточуючих звуків, зверненого мовлення;</li> <li>- формування та розвиток слухового сприймання;</li> <li>- формування й розвиток зорової уваги та зорового сприймання;</li> <li>- розвиток уміння сприймати, слухати, чути, ідентифікувати та впізнавати звуки довкілля;</li> <li>- розвиток уміння імітувати звуки довкілля;</li> <li>- формування навичок слухового контролю над власним мовленням та оточуючими звуками</li> </ul>
		<i>Говоріння</i>		
2		<p><u>Фонетична компетентність</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Формування мовленнєвого дихання: носового вдиху, ротового видиху.</li> <li>- Вимова односкладових слів із закритим складом. Повторення за вчителем простих слів</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- користується мовленнєвим диханням;</li> <li>- вимовляє ланцюжки голосних на одному видиху із різною силою та висотою звучання;</li> <li>- вимовляє за зразком односкладові</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- формування мовленнєвого дихання: діафрагмально-черевного (мішаного) з носовим вдихом та ротовим видихом;</li> <li>- активізація потреби в спілкуванні;</li> <li>- розвиток артикуляційної моторики, кінетичних відчуттів під час артикуляції</li> </ul>

		(звуконаслідування)	слова типу: <i>мак, дах, ліс, день, яма</i> ; - звуконаслідує звукам тварин, птахів;	звуків, складів, слів; - формування / корекція звуковимови
3		<u>Лексична компетентність</u> - Розширення, актуалізація словника за лексичними темами: «Школа», «Шкільне приладдя», «Шкільні меблі» («Меблі класу»).	- знає і називає слова в межах лексичних тем (до п'яти); - вживає слова за призначенням; - складає прості словосполучення з вивченими словами, визначає назви предметних малюнків за лексичними темами	- формування вміння слухати та виконувати інструкції вчителя; - конкретизація в слові назв оточуючих предметів: частин класної кімнати, шкільних меблів, навчального приладдя, приміщень школи тощо; - розвиток та активізація словникового запасу; - розвиток розуміння значення слів-назв предметів; - розвиток усного мовлення
4		<u>Граматична компетентність</u> - Засвоєння слів-назв неживих предметів (Що це?). - Засвоєння слів – назв живих предметів (Хто це?)	- вживає слова-назви живих і неживих предметів, диференціює їх за запитаннями Хто? Що?	- розвиток розуміння значення слів-назв предметів; - розвиток усного мовлення
5		<u>Діамонологічна компетентність</u> - Добирання назв до оточуючих предметів. - Складання словосполучень із наданих слів, за зразком вчителя.	- вживає слова-назви оточуючих предметів; - складає словосполучення із наданих слів, за зразком вчителя, з опорою на предметні малюнки;	- розвиток розуміння зверненого мовлення; - конкретизація в слові назв предметів; - диференціація слів-назв живих і неживих предметів;
<i>Читання</i>				
6		- Засвоєння елементів друкованих літер: <i>////</i> (великих і малих)	- визначає та розрізняє елементи друкованих літер <i>////</i> (великі та малі)	

<i>Письмо</i>				
7		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Розвиток дрібної моторики пальців, кистей рук.</li> <li>- Формування правильного тримання навчального приладдя (олівця, ручки).</li> <li>- Формування навичок орієнтування на листі паперу: вгорі, внизу, збоку</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- бере до рук різні предмети, в тому числі дрібні, утримує їх у руці, намагається працювати з ними;</li> <li>- з допомогою вчителя робить спроби збирати дрібні предмети до коробочки, сортувати їх за розміром,</li> <li>- робить спроби викладати з дрібних предметів нескладний візерунок за даним контуром (по прямій лінії, по колу) в горизонтальному положенні за даним зразком і з допомогою;</li> <li>- викладає під керівництвом учителя з дрібних предметів різні прості фігури (паркан, вікно, прапорець, драбинку, ялинку тощо) за даним контуром, за зразком;</li> <li>- робить спроби нанизувати на тонку дротинку дрібні бусинки, гудзики;</li> <li>- намагається розкласти з допомогою вчителя за зразком зліва направо предмети чи їх малюнки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- розвиток предметно-практичної діяльності;</li> <li>- розвиток та корекція дрібних рухів пальців, рухів кисті руки;</li> <li>- формування ритмічності рухів;</li> <li>- формування співвіднесеності дій очей і рук;</li> <li>- розвиток прослідковуючої функції зору;</li> <li>- формування вміння обстежувати предмети за допомогою дотику та (або) зору, визначати їх просторове розташування;</li> <li>- розвиток уявлень про напрямки виконуваних дій (прямо, по колу, вертикально, зліва направо, згори-донизу та ін.);</li> <li>- формування вмінь працювати за зразком;</li> <li>- формування навички уважно слухати та сприймати інструкцію вчителя, керуватися нею під час виконання практичних завдань;</li> <li>- формування навички працювати в колективі;</li> <li>- виховання акуратності, дисциплінованості, старанності</li> </ul>
<i>Слухання-аудіювання</i>				
8		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Сприймання, розрізнення й виділення ізольованих голосних і</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- сприймає та розрізняє ізольовані голосні та приголосні звуки, що</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- розвиток слухового сприймання;</li> <li>- розвиток уміння сприймати,</li> </ul>

		<p>приголосних звуків, що правильно вимовляються, із низки звуків, слів.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Розпізнавання та називання слів, що розпочинаються голосними.</li> <li>- Виділення першого та останнього голосного звуку в слові, наголошеного голосного в однодвоскладових словах.</li> <li>- Виділення й називання першого звуку в складі слова.</li> <li>- Виділення останнього звуку в слові.</li> <li>- Визначення місця голосного та приголосного звуку (початок, кінець) в складі, слові.</li> <li>- Диференціація голосних і приголосних звуків.</li> <li>- Визначення звукового складу односкладових слів типу: <i>мак, суп, дим</i> (перший, останній; звук).</li> </ul>	<p>правильно вимовляє, із низки звуків, слів;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- розпізнає та називає слова, що розпочинаються голосними;</li> <li>- виділяє перший та останній голосний звук у слові;</li> <li>- виділяє і називає перший звук у складі слова;</li> <li>- виділяє останній звук у слові;</li> <li>- визначає місце голосного та приголосного звуку (початок, кінець) у складі, слові;</li> <li>- диференціює голосні та приголосні звуки;</li> <li>- визначає звуковий склад односкладових слів типу: <i>мак, суп, дим</i> (перший, останній; звук)</li> </ul>	<p>слухати, чути, ідентифікувати та впізнавати звуки мовлення;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- розвиток умінь імітувати звуки в мовленні;</li> <li>- розвиток фонематичних процесів: уваги, сприймання, пам'яті;</li> <li>- формування передумов звукового аналізу</li> </ul>
		<i>Говоріння</i>		
9		<p>Розвиток мовленнєвого типу дихання: носового вдиху, ротового видиху, з додаванням вимови голосних звуків, ланцюжку складів, 2–3-х простих слів.</p> <p>Вимова звуків, складів із різною силою голосу, інтонацією; розвиток сили, точності, координованості, синхронності артикуляційних рухів і</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- володіє мовленнєвим типом дихання;</li> <li>- вимовляє звуки, склади із різною силою голосу, висотою;</li> <li>- правильно повторює за вчителем окремі звуки, звукосполучення, слова (з одного, двох, 3-4 звуків);</li> <li>- називає з допомогою вчителя слова за предметними малюнками;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- розвиток та корекція звуковимови;</li> <li>- розширення словникового запасу назвами предметів довкілля та назвати їх дій;</li> <li>- розвиток взаємодії з учителем у процесі виконання різних завдань;</li> <li>- розвиток взаємодії з іншим учнем, групою учнів, класом у цілому;</li> <li>- виховання культури спілкування з дітьми та дорослими, дотримання правил</li> </ul>

		кінестетичних відчуттів до рівня мінімальної достатності для роботи над конкретним звуком і створення його артикуляційного образу	<ul style="list-style-type: none"> <li>- робить спроби показувати предмети за даним малюнком і запитанням учителя;</li> <li>- виділяє з допомогою вчителя на слух із простих слів деякі голосні звуки (<i>а, у, о</i>), розпізнає їх та називає слова, що починаються ними</li> </ul>	поведінки в класі, під час перерви
10		<p><u>Фонетична компетентність</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Розвиток артикуляційної моторики, мимічної мускулатури.</li> <li>- Уточнення артикуляції голосних (з опорою на кінетичні відчуття, слуховий аналізатор).</li> <li>- Формування артикуляційних укладів, образу ізольованої вимови звуків з опорою на зорові, слухові аналізатори, кінестетичні відчуття.</li> <li>- Відпрацювання чіткої вимови (формування / корекція порушень) свистячих ([<i>с, с', з, з', ц</i>]), шиплячих ([<i>ш, ж, ч, щ</i>]), сонорних приголосних ([<i>л, л', р, р'</i>]).</li> <li>- Введення поставлених звуків у склади (закриті, відкриті, зі збігом приголосних), слова.</li> <li>- Порівняння слів за двома виділеними звуками [<i>а-о, о-у, м-х, м-с, х-с</i>].</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- відтворює ізольовану вимову звуків з опорою на зорові, слухові аналізатори, кінестетичні відчуття;</li> <li>- вміє чітко вимовляти голосні, губно-губні, губно-зубні приголосні;</li> <li>- порівнює слова за двома виділеними звуками [<i>а-о, о-у, м-х, м-с, х-с</i>];</li> <li>- диференціює у вимови тверді та м'які звуки;</li> <li>- вимовляє двоскладові слова з одним закритим складом, слова різної складової структури;</li> <li>- повторює прості непоширені речення;</li> <li>- складає словосполучення за зразком, словами, предметними малюнками</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- розвиток артикуляційної моторики, мимічної мускулатури;</li> <li>- уточнення артикуляції голосних (з опорою на кінетичні відчуття, слуховий аналізатор).</li> <li>- формування / корекція порушень свистячих ([<i>с, с', з, з', ц</i>]), шиплячих ([<i>ш, ж, ч, щ</i>]), сонорних приголосних ([<i>л, л', р, р'</i>]);</li> <li>- закріплення правильної вимови звуків, які ще неавтоматизовані: відсутні або спотворені в самотійному мовленні;</li> <li>- уточнення правильного артикуляційного укладу під час вимови цих звуків, з одночасним розвитком фонематичного аналізу.</li> <li>- автоматизація та диференціація виправлених звуків у власному мовленні: за кінетичними відчуттями, зором</li> </ul>

		<p>- Уточнення вимови твердих і м'яких приголосних.</p> <p>- Закріплення вимови звуків, які ще неавтоматизовані: відсутні або спотворені в самостійному мовленні.</p> <p><i>Автоматизація звуків</i></p> <p>Голосних звуків ([а, е, и, і, о, у] з одночасним розвитком фонематичного аналізу й синтезу та складової структури в простих односкладових словах (на початку, в кінці слова).</p> <p>Уточнення правильного артикуляційного укладу під час вимови цих звуків, з одночасним розвитком фонематичного аналізу.</p> <p><i>Автоматизація та диференціація</i> (слухова й вимовна):</p> <p>- з опорою на кінетичні відчуття та слух, з одночасним розвитком фонематичного слуху, аналізу й синтезу в 1, 2, 3-ох складових словах (на початку слова, в середині слова, в кінці слова).</p> <p>- Закріплення диференційованої вимови звуків за твердістю – м'якістю: [с-с', з-з', т-т', д-д'].</p>		
--	--	---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Вимова двоскладових слів з одним закритим складом, слів різної складової структури; повторення (складання) простих непоширених (поширених) речень.</li> <li>- Складання словосполучень</li> </ul>		
11		<p><u>Лексична компетентність</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Розуміння слів на основі порівняння, розрізнення й узагальнення предметів, дій, явищ.</li> <li>- Розвиток та актуалізація словника за лексичними темами: «Меблі класу», «Навчальне приладдя», «Сім'я», «Рання осінь», «Овочі», «Фрукти», «Осінь. Урожай», «Праця людей восени», «Зима», «Зимові свята», «Розваги дітей узимку», «Тварини», «свійські тварини», «Дикі тварини», «Птахи: зимуючі і перелітні», «Рослини: «Дерева», «Кущі», «Квіти», «Іде весна»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- розуміє слова на основі порівняння, розрізнення й узагальнення предметів, дій, явищ;</li> <li>- вживає, розуміє значення слів за лексичними темами: «Меблі класу», «Навчальне приладдя», «Сім'я», «Рання осінь», «Овочі», «Фрукти», «Осінь. Урожай», «Праця людей восени», «Зима», «Зимові свята», «Розваги дітей узимку», «Тварини», «свійські тварини», «Дикі тварини», «Птахи: зимуючі і перелітні», «Рослини: «Дерева», «Кущі», «Квіти», «Іде весна»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- розвиток та активізація словникового запасу;</li> <li>- розвиток розуміння значення слів за лексичними темами;</li> <li>- розвиток усного мовлення</li> </ul>
12		<p><u>Граматична компетентність</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Слова, які відповідають на запитання «Хто?», «Що?» в однині – множині.</li> <li>- Утворення форм множини, за допомогою закінчення – <i>и</i>.</li> <li>- Розпізнавання за силою звучання, кольором, розміром (родові закінчення жіночого та чоловічого родів).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- диференціює слова за запитаннями «Хто?», «Що?», за одністю – множиною;</li> <li>- утворює форми множини;</li> <li>- розпізнає за силою звучання,</li> <li>- визначає ознаки предметів за кольором, розміром;</li> <li>- розуміє числові поняття (однина – множина),</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- розвиток процесу словотворення: утворення форм множини, за допомогою закінчення – <i>и</i>;</li> <li>- формування числових понять (однина – множина),</li> <li>- вправляння у вживанні форм числа – роду іменників (<i>огірок – огірки, помідор – помідори</i>), відповідно до лексичних тем;</li> <li>- розвиток вміння вживання</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Формування числових понять (однина – множина), вправлення у вживанні форм числа – роду іменників (<i>огірок – огірки, помідор – помідори</i>), відповідно до лексичних тем.</li> <li>- Вживання іменників у непрямах відмінках.</li> <li>- Порівняння значень слів, які мають різну граматичну форму, розуміння та вживання їх у власному мовленні.</li> <li>- Вправлення у вживанні слів, які відповідають на запитання: який, яка, які; що робить? що роблять?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- за допомогою вчителя вживає форми числа – роду іменників (<i>огірок – огірки, помідор – помідори</i>), відповідно до лексичних тем;</li> <li>- порівнює значення слів, які мають різну граматичну форму, розуміє їх значення</li> </ul>	<p>іменників у непрямах відмінках;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- вправлення у вживанні слів, які відповідають на запитання: який, яка, які; що робить? що роблять?</li> </ul>
13		<p><u>Діамонологічна компетентність</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Складання речень за предметними й сюжетними малюнками, наданими слова, наданим початком – кінцем.</li> <li>- Складання розгорнутих відповідей за запитаннями, відповідно до лексичних тем.</li> <li>- Складання речень за дією, що спостерігається з виділенням предмета та дії (за опорними словами; з однорідними підметами).</li> <li>- Складання словосполучень: предмет – дія, простих трьохслівних речень (за опорними словами).</li> <li>- Розвиток діалогічного типу</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- складає словосполучення (прості непоширені речення) за предметними й сюжетними малюнками, наданими словами, наданим початком – кінцем;</li> <li>- складає відповіді на запитання, відповідно до лексичних тем;</li> <li>- складає речення за дією, що спостерігає з виділенням предмета та дії (за опорними словами; з однорідними підметами);</li> <li>- складає словосполучення: предмет – дія;</li> <li>- підтримує бесіду за змістом нескладних казок («Курочка Ряба», «Колосок» тощо), відповідає на запитання;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- формування діалогічного типу мовлення;</li> <li>- розвиток мелодико-інтонаційної сторони мовлення;</li> <li>- розвиток уміння моделювання власних висловлювань;</li> <li>- розвиток уміння конструювати речення способом накладання, за зразком;</li> <li>- розвиток уміння співвіднесення однакових речень, речень із відповідними малюнками</li> </ul>



		мовлення з опорою на наочність. Бесіда за змістом нескладних казок («Курочка Ряба», «Колосок» тощо), складання відповідей на запитання. Переказ короткого тексту за питаннями, з опорою на наочність, із заміною картинок на слова, з додаванням фактів	- переказує короткі тексти за запитаннями, з опорою на наочність, із заміною картинок на слова	
	<i>Читання</i>			
14		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Впізнавання елементів друкованих літер.</li> <li>- Співвіднесення слів з відповідними предметними зображеннями.</li> <li>- Визначення кількості слів у словосполученнях, реченнях.</li> <li>- Складання моделі речення, мовленнєвого висловлювання</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- впізнає, визначає елементи друкованих літер;</li> <li>- співвідносить слова за відповідними предметними зображеннями;</li> <li>- визначає кількість слів у словосполученнях, реченнях</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- виявлення, розвиток і корекція зорових відчуттів;</li> <li>- розвиток зорової пам'яті;</li> <li>- формування навичок зорового контролю та самоконтролю;</li> <li>- корекція процесів впізнавання, порівняння, розрізнення предметів за суттєвою ознакою;</li> <li>- розвиток просторових уявлень на основі аналізу форми й розміру предметів, місця їх розташування;</li> <li>- формування перцептивних дій (дій обстеження об'єктів);</li> <li>- розвиток дрібної моторики рук;</li> <li>- формування й розвиток навичок коментування практичних дій;</li> <li>- формування оцінного ставлення до продуктів власної діяльності</li> </ul>
	<i>Письмо</i>			
15		- Розвиток дрібної моторики пальців і кистей рук,	- намагається правильно сидіти за партою під час письма і малювання;	- корекція поведінки під час сидіння за партою;

	<p>конструювання образів за їх допомогою, удосконалення рухових функцій кистей рук за допомогою вправ на релаксацію та динамічних вправ.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Розвиток праксису постави при імітації окремих рухів дорослого (до 5 рухів).</li> <li>- Автоматизація правильного захоплення олівця, стимулювання ритмічних ігор з олівцем.</li> <li>- Формування уявлень про «схему тіла», закріплення навичок просторового орієнтування (у просторі «Я» і просторі навколо дитини).</li> <li>- Формування уявлень і понять про простір, орієнтації в зошиті</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- намагається правильно розташовувати на парті необхідне для письма й малювання приладдя, аркуш, зошит, альбом;</li> <li>- робить спроби правильно користуватися олівцем;</li> <li>- намагається приймати участь у всіх видах практичних робіт, спрямованих на розвиток координації рухів кисті й пальців руки;</li> <li>- складає з допомогою вчителя прості візерунки й фігурки з паличок, кольорових смужок, за даним зразком;</li> <li>- робить спроби викладати прості кольорові візерунки з мозаїки під керівництвом учителя;</li> <li>- малює під керівництвом учителя олівцем на папері прямі лінії в різних напрямках (вертикально, горизонтально, похило);</li> <li>- розфарбовує під керівництвом учителя прямими лініями прості візерунки, не виходячи за межі малюнка;</li> <li>- малює під керівництвом учителя прямі лінії та нескладні предмети з них (драбинка, паркан, прапорець, віконна рама, ялинка)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- розвиток орієнтування в малому просторі;</li> <li>- розвиток координованості рухів;</li> <li>- формування предметно-практичної діяльності;</li> <li>- розвиток дрібної моторики пальців рук (м'язового тону, сили утримання предмета, точності рухів) і тактильних відчуттів;</li> <li>- формування й корекція уявлень про напрямки розташування предметів, проведення ліній тощо;</li> <li>- розвиток відчуття форми, розміру, кольору, просторового розташування предметів та їх елементів;</li> <li>- розвиток аналітико-синтетичної діяльності учнів під час попереднього аналізу зразків, завдань, предметів тощо;</li> <li>- розвиток довільної уваги та контролюючих дій;</li> <li>- розвиток зорового сприймання та просторової орієнтації з метою підготовки до сприймання образу букви</li> </ul>
--	--	---	--

## Додаток Г.1

## Календарне планування уроків з розвитку мовлення для учнів із помірним ступенем розумової відсталості

## 1-х класів (136 годин)

№ з/п	Звук, буква	Формування фонематичних уявлень	Фонетична компетентність	Лексична компетентність	Граматична компетентність	Діамонологічна компетентність	Кількість годин	Дата	Індивідуальна форма роботи	Примітки
<i>Обстеження актуального рівня сформованості мовленнєвої діяльності (8 годин)</i>										
<u>Добукварний період</u>										
<i>Сприймання й розрізнення немовних і мовних звуків. Уточнення вимови слів різної складової структури (24 годин)</i>										
1		Визначення джерела звуку (Д/гра «Що звучало?»)	Вимова односкладових слів із закритим складом. Повторення за вчителем простих слів (звуковнаслідування)	Назви навчального приладдя. Лексичний матеріал теми «Школа»	Розпізнавання за звучанням	Моделювання різних ситуацій, складання простих словосполучень	4		Постановка/корекція звуку [с]	
2		Визначення джерела звуку (Д/гра «Що звучало?»)	Вимова односкладових слів із закритим складом. Повторення за вчителем простих слів, складів	Назви навчального приладдя. Лексичний матеріал теми «Школа»	Засвоєння слів-назв неживих предметів (Що це?)	Складання назв до оточуючих предметів. Формування мовленнєвого дихання	4			

			(звуконаслідування)							
3		Визначення джерела звуку (Д/гра «Що звучало?»)	Вимова односкладових слів із закритим складом. Повторення за вчителем простих слів, складів (звуконаслідування)	Назви навчального приладдя. Лексичний матеріал теми «Школа»	Засвоєння слів-назв неживих предметів (Що це?)	Добирання назв до оточуючих предметів. Формування мовленнєвого дихання, сили голосу	4		Автоматизація звуку [с]	
4		Визначення кількості звучань (до 3 (5))	Вимова односкладових слів із закритим та відкритим складом	Лексичний матеріал теми «Школа»	Засвоєння слів-назв живих предметів (Хто це?)	Складання простих непоширених речень за зразком, повторення за вчителем	4			
5		Визначення джерела звучання, приналежність оточуючих звуків. Звуконаслідування	Вимова односкладових слів із закритим та відкритим складом	Лексичний матеріал теми «Школа»	Диференціація слів-назв живих і неживих предметів за запитаннями «Хто? Що?»	Добір назв до оточуючих предметів. Розвиток мовленнєвого дихання, сили, висоти голосу	4			
6		Визначення джерела звучання, приналежність	Вимова односкладових слів із закритим	Лексичний матеріал теми	Диференціація слів-назв живих і неживих	Добір назв до оточуючих	4			

		оточуючих звуків. Звуконаслідування	та відкритим складом	«Школа» (власні назви)	предметів за запитаннями «Хто? Що?»	предметів. Розвиток мовленнєвог о дихання, сили, висоти голосу				
<b>Виділення першого, останнього звуку в слові. Практичне засвоєння граматичних форм числа і роду (60 годин)</b>										
7	[А, У, О]	Розпізнавання та називання голосних на початку слова. Визначення першого голосного на початку, складу, слова	Уточнення артикуляції голосних. Повторення за вчителем слів різної складності (одно- двоскладових)	Лексична тема «Навчальне приладдя»	Утворення однини – множини слів- назв предметів (д/гра «Один – багато»)	Складання простих непошире- них речень, словосполу- чень за зразком (наслідуван ня зразка за вчителем)	4		Поста- новка/ корек- ція звуку [с']	
8	[А, У, О]	Виділення голосного на початку, в кінці слова	Уточнення артикуляції голосних за наслідуванням, кінестетичними відчуттями	Лексична тема «Навчальне приладдя»	Утворення однини – множини слів- назв предметів (д/гра «Один – багато»)	Складання простих речень, словосполу- чень з наданими словами	4		Поста- новка/ корек- ція звуку [с']	
9	[Б, П, М]	Розпізнавання та називання слів, що починаються голосним, приголосними [б, п, м].	Уточнення артикуляції губно-губних твердих приголосних за наслідуванням. Повторення за	Лексична тема «Шкільні меблі»	Диференціація слів-назв предметів за запитаннями «Хто? Що?» (д/гра «Живий – неживий»)	Складання простих речень, словосполу- чень з наданими словами	4		Автома- тизація звуку [с']	

		Визначення наявності/відсутності цих звуків в словах	вчителем слів з цими звуками							
10	[Б', П', М']	Розпізнавання та називання слів, що починаються м'якими приголосними [б', п', м'], визначення наявності/відсутності цих звуків у словах	Уточнення артикуляції губно-губних м'яких приголосних за наслідуванням. Повторення за вчителем слів з цими звуками	Лексична тема «Шкільні меблі»: розширення, актуалізація словника	Диференціація слів-назв предметів за запитаннями «Хто? Що?» (д/гра «Живий – неживий»)	Складання простих речень за наданим початком	4		Автоматизація звуку [с']	
11	[В, Ф]	Розпізнавання та називання слів, що починаються твердим приголосними, визначення наявності/відсутності губно-зубних звуків у словах	Закріплення правильної вимови губно-зубних твердих звуків у власному мовленні. Самостійна вимова слів з цими звуками (за зразком учителя)	Актуалізація і розширення словника за лексичною темою «Сім'я»	Вживання форм числа у власному мовленні	Складання простих речень, словосполучень за наданим початком, наданими словами	4		Диференціація у вимові звуків [с-с']	
12	[В', Ф']	Розпізнавання та називання слів, що починаються м'яким приголосними, визначення наявності/відсутності	Закріплення правильної вимови губно-зубних м'яких звуків у власному мовленні. Самостійна	Актуалізація і розширення словника за лексичною темою «Рання осінь»	Вживання форм числа у власному мовленні	Складання простих речень, словосполучень за наданим початком, наданими	4		Диференціація у вимові звуків [с-с']	

		губно-зубних звуків у словах	вимова слів з цими звуками (за зразком учителя)			словами				
13	[Б-Б', П-П', М-М', В-В', Ф-Ф']	Співставлення та диференціація складів, слів за двома твердими і м'якими приголосними. Виділення першого звуку в простих (односкладових) словах	Закріплення вимови губно-зубних, губно-губних приголосних	Актуалізація і розширення словника за лексичною темою «Рання осінь»	Вживання форм роду	Складання простих речень з ознакою предметів (колір, розмір)	4		Диференціація у вимові звуків [с-с']	
14	[Д, Т, Н]	Виділення першого, останнього звуку в простих (односкладових-двоскладових) словах	Закріплення правильної вимови передньоязикових звуків [д, т, н]	Актуалізація і розширення словника за лексичною темою «Овочі»	Вживання форм роду	Складання простих речень з ознакою предметів (колір, розмір)	4		Постановка/корекція звуку [з]	
15	[Д', Т', Н']	Виділення першого, останнього звуку в простих (односкладових-двоскладових) словах	Закріплення правильної вимови передньоязикових звуків [д', т', н']	Актуалізація і розширення словника за лексичною темою «Овочі»	Вживання форм роду	Складання простих речень з ознакою предметів (колір, розмір)	4		Постановка/корекція звуку [з]	
16	[Д-Д', Т-Т', Н-Н']	Диференціація звуків за твердістю – м'якістю	Закріплення (наслідування) вимови передньоязикових звуків	Актуалізація і розширення словника за лексичною темою «Фрукти»	Вживання форм числа і роду у власному мовленні (наслідування зразка вчителя)	Складання простих речень з ознакою предметів (колір,	4		Автоматизація звуку [з]	

						розмір). Складання усних підписів				
17	[I, И, Е]	Диференціація звуків за твердістю – м'якістю. Виділення першого, останнього звуку в простих (односкладових-двоскладових) словах. Поділ слів на склади	Закріплення правильної вимови передньоязикових звуків [д-д', т-т', н-н']	Актуалізація і розширення словника за лексичною темою «Осінь. Урожай»	Вживання форм роду і числа у власному мовленні (наслідування зразка вчителя)	Складання простих речень з ознакою предметів (колір, розмір). Складання усних підписів	4		Автоматизація звуку [з]	
18	[С]	Виділення звуку [С] що стоїть на початку і в кінці слова, складу. Виділення раніше вивчених звуків	Наслідування правильної вимови звуку у складах, словах, власному мовленні	Актуалізація і розширення словника за лексичною темою «Зима. Зимові свята»	Вживання слів - назв дій предметів в однині і множині	Складання простих речень з дією предметів	2		Постановка/ корекція звуку [з']	
19	[С']	Виділення звуку [С'] що стоїть на початку і в кінці слова, складу. Виділення раніше вивчених звуків	Наслідування правильної вимови звуку у складах, словах, власному мовленні	Актуалізація і розширення словника за лексичною темою «Зима. Зимові свята»	Вживання слів - назв дій предметів в однині і множині	Складання простих речень з дією предметів	2		Постановка/ корекція звуку [з']	
20	[С-С']	Диференціація звуків [С-С'] в складах, словах. Визначення наголошеного / ненаголошеного голосного	Диференціація вимови звуків у складах, словах, власному мовленні	Актуалізація і розширення словника за лексичною темою «Розваги дітей узимку»	Практичне вживання слів, що відповідають на запитання Що роблять? Що робить?	Складання простих речень із дією предметів з опорою на сюжетні малюнки	4		Автоматизація звуку [з']	



21	[З]	Виділення звуку [З] на початку, в кінці, в середині слова. Визначення складів з цим звуком. Поділ слів на склади	Наслідування правильної вимови звуку у складах, словах, власному мовленні	Актуалізація та розширення словника за лексичною темою «Дикі тварини»	Практичне використання слів що відповідають на питання Який? Яка? Які?	Складання простих поширених речень з ознакою і дією предметів з опорою на сюжетні малюнки	2		Постановка/корекція звуку [ц]	
22	[З']	Диференціація звуків [З] у складах, словах. Називання слів з цими звуками. Звуковий синтез: складання простих слів із заданих звуків	Диференціація вимови звуків у власному мовленні за зразком, допомогою вчителя	Актуалізація і розширення словника за лексичною темою «Свійські тварини»	Практичне використання слів що відповідають на питання Який? Яка? Які? Що робить? Що роблять?	Складання словосполучень у родовому відмінку однини	2		Автоматизація звуку [ц]	
23	[Ц]	Виділення звуку [Ц] на початку, в кінці, в середині слова. Визначення складів із цим звуком. Поділ слів на склади	Наслідування правильної вимови звуку у складах, словах, власному мовленні	Актуалізація і розширення словника за лексичною темою «Птахи»	Практичне використання слів що відповідають на питання Який? Яка? Які? Що робить? Що роблять? Родовий відмінок однини	Складання словосполучень у родовому відмінку однини. Простих поширених речень із наданих слів, опорою на сюжетний малюнок	2		Диференціація свистячих звуків	

24	[С-С'-З-З'-Ц]	Диференціація свистячих звуків. Визначення складів з цими звуками. Складання слів із складів, поділ слів на склади	Наслідування правильної вимови звуків у складах, словах, власному мовленні	Актуалізація і розширення словника за лексичною темою «Птахи»	Практичне використання слів що відповідають на питання Який? Яка? Які? Що робить? Що роблять? Родовий відмінок однини	Складання речень із 3-4 слів за допомогою запитань	2		Диференціація свистячих звуків	
<b>Визначення послідовності звуків в словах різної звукової і складової будови. Практичне засвоєння відмінювання іменників однини (16 годин)</b>										
25	[Ш]	Визначення голосних на початку й у середині слова. Визначення звуку [Ш] в складах, словах. Добір слів із цим звуком	Наслідування правильної вимови звуку у складах, словах, власному мовленні	Актуалізація та розширення словника за лексичною темою «Свійські птахи»	Практичне вживання слів у непрямих відмінках	Складання речень з 3-4 слів за допомогою запитань	4		Постановка/ корекція звуку [ш]	
26	[Ж]	Визначення звуку [Ж] в складах, словах. Добір слів із цим звуком. Визначення голосних на початку й у середині слова.	Наслідування правильної вимови звуку у складах, словах, власному мовленні	Актуалізація і розширення словника за лексичною темою «Зимуючі птахи»	Практичне вживання слів у родовому відмінку однини та множини	Конструювання речень. Співвіднесення речень із відповідним сюжетним малюнком	4		Автоматизація звуку [ш]	

27	[Ч]	Звуковий аналіз складів, слів. Визначення послідовності звуків у словах	Наслідування правильної вимови звуку у складах, словах, власному мовленні	Актуалізація і розширення словника за лексичною темою «Перелітні птахи»	Практичне вживання слів у давальному відмінку однини	Конструювання речень. Ознаки речень на письмі	2		Постановка/корекція звуку [ч]	
28	[Щ]	Звуковий аналіз складів, слів. Визначення послідовності звуків у словах	Наслідування правильної вимови звуку у складах, словах, власному мовленні	Актуалізація і розширення словника за лексичною темою «Перелітні птахи»	Вживання сполучників <i>і, та</i> . Практичне вживання слів у давальному відмінку однини	Конструювання речень. Ознаки речень на письмі	2		Постановка/корекція звуку [щ]	
29	[Ш-Ж-Ч-Щ]	Аналіз і синтез слів, що включають шиплячі приголосні	Уточнення вимови шиплячих, диференціація у вимові	Актуалізація та розширення словника за лексичною темою «Рослини»	Вживання сполучників <i>і, та</i> . Практичне вживання слів у давальному відмінку однини	Складання зв'язних висловлювань	4		Автоматизація шиплячих	
<b>Аналіз і синтез слів. Диференціація фонем за дзвінкістю – глухістю, твердістю - м'якістю (20 години)</b>										
30	[Л]	Звуковий аналіз і синтез слів, що включають глухі та дзвінкі приголосні	Закріплення правильної вимови звуку [л]	Актуалізація і розширення словника за лексичною темою «Дерева»	Вживання однини, множини в теперішньому та минулому часі	Складання розгорнутих відповідей за запитаннями (формування діалогічного мовлення)	4		Постановка/корекція звуку [л]	



**Додаток Д**

**Міжпредметні зв'язки уроків розвитку мовлення та інших  
навчальних предметів**

*Таблиця 1*

Клас	Навчальний предмет	Дата проведення (місяць)	Тема уроку	Напрями корекційно-розвивальної роботи
2	Українська мова	вересень	Речення. Велика буква на початку речення. Крпка в кінці речення	- Розвиток загальної і дрібної моторики. - Формування діалоногічної компетентності: складання простих поширених речень
		жовтень	Перенос слів із рядка в рядок. Вивчення правил переносу	- Розвиток фонематичного слуху: фонематичний аналіз, звуковий аналіз і синтез
		листопад	Тверді і м'які приголосні	- Розвиток фонематичного слуху: фонематичний аналіз, звуковий аналіз і синтез
		грудень	Списування слів, складів, словосполучень, речень	- Попередження розладів писемного мовлення. - Розвиток фонематичного слуху, звукового аналізу, синтезу
		січень	Розпізнавання слів за питаннями: Хто? Що?	- Формування лексичної компетентності: словника іменників
	Читання	вересень	Поділ речень з 2-4 слів на слова, слів – на склади, склади – на звуки	- Розвиток фонематичного слуху, звукового аналізу й синтезу. - Розвиток синтаксичної сторони мовлення
		жовтень	Цілісне сприймання та розуміння тексту	- Формування діалоногічної компетентності: складання простих розповідей
		листопад	Відповіді на запитання до змісту прочитаного	- Формування діалоногічної компетентності: складання простих розповідей
		грудень	Заголовок твору, його відповідність змісту	- Формування діалоногічної компетентності: складання простих розповідей
		січень	Дитячий ігровий фольклор	- Формування діалоногічної компетентності: складання простих розповідей
	Природознавство	вересень	Погода. Погода щодня. Погода у різні пори року. Пори року. Спостереження за змінами у житті тварин та рослин у різні пори року	- Формування лексичної компетентності: розширення словника за темами: «Осінь», «Пори року». - Формування діалоногічної компетентності: складання описових розповідей на основі спостережень, сюжетних малюнків «Зміни у житті тварин, рослин у різні пори року»

		жовтень	Овочі: цибуля, буряк, гарбуз. Ознаки: колір, розмір, форма, смак, запах. Споживання	- Формування лексичної компетентності: розширення словника іменників за темою: «Овочі», прикметників (колір, розмір, форма, смак, запах). - Формування діалогової компетентності: складання описових розповідей на основі спостережень, сюжетних малюнків «Овочі»
		листопад	Тварини. Різноманітність тваринного світу: звірі, птахи, комахи, риби, плазуни	- Формування лексичної компетентності: розширення словника іменників за темою: «Тварини», прикметників (колір, розмір, форма). - Формування діалогової компетентності: складання описових розповідей на основі спостережень, сюжетних малюнків «Різноманітність тваринного світу»
		грудень	Дикі тварини: білка, заєць. Зовнішній вигляд, харчування	- Формування лексичної компетентності: розширення словника іменників за темою: «Дикі тварини», прикметників (колір, розмір, форма). - Формування діалогової компетентності: складання описових розповідей на основі спостережень, сюжетних малюнків «Дикі тварини»
		січень	Рідний край. Місто Суми	- Формування діалогової компетентності: складання описових розповіді «Рідне місто»
2	Соціально-побутове орієнтування	вересень	Види житлових будинків у місті і селі	- Формування лексичної компетентності: розширення словника іменників за темою: «Меблі», прикметників (колір, розмір, форма)
		жовтень	Правила безпечної поведінки в приміщенні школи та надворі	- Формування лексичної компетентності: розширення словника іменників за темою: «Меблі», прикметників (колір, розмір, форма)
		листопад	Безпека школяра	- Формування діалогової компетентності: складання діалогу за темою «Безпека школяра»
		грудень	Призначення одягу та взуття (повсякденний, святковий, спортивний)	- Формування лексичної компетентності: розширення словника іменників за темою «Одяг», «Взуття». - Формування діалогової компетентності:

				складання описової розповіді за темами: «Мій одяг», «Моє взуття»
	Музичне мистецтво	вересень	Виразальні засоби, інтонаційні особливості, відмінності в характері музики маршу, пісні, танцю	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Формування мовленнєвого дихання.</li> <li>- Розвиток мелодико-інтонаційної сторони мовлення: сили, висоти, модульованості, тембральної окраси.</li> <li>- Формування фонетичної компетентності: голосні, дзвінкі приголосні</li> </ul>
		жовтень	Вираження музикою внутрішнього світу людини (її характеру, настроїв, почуттів, думок)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Розвиток ритмічного слуху.</li> <li>- Формування тембрального, мелодико-інтонаційного сприймання.</li> <li>- Формування фонетичної компетентності: вимова голосних, приголосних, розвиток мовленнєвого дихання</li> </ul>
		листопад	Музична мова як виразник образного змісту творів різних жанрів	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Формування просодичної та мелодико-інтонаційної сторони мовлення</li> </ul>
2	Музичне мистецтво	грудень	Пісенність, танцювальність і маршовість в інструментальних творах	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Формування просодичної та мелодико-інтонаційної сторони мовлення.</li> <li>- Формування ритмічної сторони мовлення</li> </ul>
3	Українська мова	вересень	Слова ввічливості, які вживаються під час зустрічі і прощання	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Формування лексичної компетентності: слова ввічливості.</li> <li>- Формування граматичної компетентності: словозміна, словосполучення</li> </ul>
		жовтень	Відтворення змісту прослуханого своїми словами	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Формування діалогової компетентності: побудова власних розгорнутих висловлювань</li> </ul>
		листопад	Розвиток вміння після двох-трьох прослуховувань виділяти в звуковому потоці кількість складових одиниць (звуків, складів)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Розвиток фонематичного слуху, звукового аналізу, синтезу.</li> <li>- Розвиток фонетичної компетентності: чітка вимова складів, слів; правильне розташування наголосів у звуковому потоці; ритмічна структура слова</li> </ul>
		грудень	Розширення кола відомих власних назв: вулиць, сіл, міст, річок, морів	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Формування лексичної компетентності: словник власних назв</li> </ul>
		січень	Добір слів-назв дій до слів-назв предметів	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Формування лексичної компетентності: розширенні словника слів-назв предметів, слів-назв дій предметів.</li> <li>- Формування граматичної</li> </ul>

				компетентності: узгодження іменників однини та множини з дієсловами за родами й часом
	Читання	вересень	Цілісне сприймання і розуміння тексту	- Формування діалогологічної компетентності: цілісне сприймання текстового матеріалу, його відтворення у власному мовленні
		жовтень	Знаходження ключових слів, речень в тексті для характеристики дійових осіб, явищ, подій.	- Формування діалогологічної компетентності: побудова власних розгорнутих висловлювань для характеристики дійових осіб, явищ, подій.
		листопад	Поділ оповідання на частини	- Формування навички сприймання й розуміння текстового матеріалу на слух
		грудень	План оповідання на частини	- Формування навички сприймання й виокремлення складових текстового матеріалу на слух
	Я у Світі	вересень	Азбука сімейних стосунків (повага, шана, любов, турбота)	- Формування лексичної компетентності: розширення словника почуттів. - Формування мелодико-інтонаційної сторони мовлення
		жовтень	Ввічливі слова, правила ввічливості	- Формування лексичної компетентності: розширення словника ввічливих слів
		листопад	Кухонне начиння (меблі, посуд, техніка)	- Формування лексичної компетентності: розширення словника за темою «Кухонне приладдя»
		грудень	Школа. Склад шкільного товариства: імена учнів, учителів, вихователів	- Формування лексичної компетентності: розширення словника за темою «Шкільне товариство»
3	Музичне мистецтво	вересень	Пісенність як особливість музики, проникнутої співучістю, мелодійністю, але не обов'язково призначеної для співу	- Розвиток мелодико-інтонаційної сторони мовлення: мовленнєвого дихання, модульованості, сили, висоти, тембральної окраси голосу; чуття ритму. - Розвиток плавності, текучості мовлення
		жовтень	Спільність розмовної та музичної мов (посилення і послаблення звучання, чергування сильних і слабких часток, смислові наголоси, паузи)	- Формування мелодико-інтонаційної та просодичної сторони мовлення. - Диференціація на слух розмовного й музичного мовлення. - Розвиток вміння диференціювати музичні звуки на слух: їх тривалість, тембральну приналежність, висоту



		листопад	Розвиток музики як процес відображення почуттів, настроїв, думок людини в їх динаміці та якісному перетворенні	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Розвиток мелодико-інтонаційної сторони мовлення.</li> <li>- Розвиток слухового сприймання.</li> <li>- Формування вміння передавати голосом настрій, враження, почуття</li> </ul>
		грудень	Куплетна форма музичного твору	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Розвиток мелодико-інтонаційної сторони мовлення, правильної постави під час співу й говоріння; активізації роботи діафрагми, розвиток мовленнєвого дихання</li> </ul>
4	Українська мова	вересень	Заміна імен на займенники (без визначення термінології)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Формування граматичної компетентності: словотворення – заміна іменників на займенники.</li> <li>- Формування діалогологічної компетентності: побудова власних висловлювань із займенниками</li> </ul>
		жовтень	Голосні звуки та букви: сприймання й розрізнення, місце у слова.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Розвиток фонематичного слуху, звукового аналізу і синтезу.</li> <li>- Формування фонетичної компетентності: вимова і диференціація голосних.</li> <li>- Попередження розладів писемного мовлення: голосні букви: друковані й рукописні</li> </ul>
		листопад	Глухі і дзвінкі приголосні звуки, які утворюють пари. Порівняння артикуляції і звучання, позначення на письмі	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Розвиток фонематичного слуху, звукового аналізу й синтезу.</li> <li>- Формування фонетичної компетентності: вимова і диференціація дзвінких і глухих приголосних.</li> <li>- Попередження розладів писемного мовлення: диференціація приголосних (друкованих і рукописних)</li> </ul>
		грудень	Апостроф. Розрізнення на слух слів з апострофом, правильна вимова, читання, запис	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Розвиток фонематичного слуху, звукового аналізу й синтезу.</li> <li>- Фонетична компетентність: вимова твердих і м'яких приголосних.</li> <li>- Попередження розладів писемного мовлення: м'який знак і апостроф</li> </ul>
	Літературне читання	вересень	Літературне читання творів українських письменників і поетів	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Формування діалогологічної компетентності: розвиток діалогічного мовлення; переказ прочитаних творів за планом, навідними питаннями</li> </ul>
		жовтень		
		листопад		
		грудень		
		січень		

	Природознавство	вересень	Столиця країни - Київ	- Розвиток лексичної компетентності: розширення словника іменників, прикметників за темою «Київ – столиця України»
		жовтень	Основні ознаки осені в живій і неживій природі, життя людей	- Формування лексичної компетентності: розширення словника прикметників за темою «Ознаки осені». - Формування граматичної компетентності: словозміна іменників і прикметників однини та множини за відмінками
		листопад	Дитина, доросла людина, людина похилого віку – що спільне, що відмінне	- Формування лексичної компетентності: розширення словника прикметників, дієслів. - Формування діалогічної компетентності: побудова власних розповідей-описів
		грудень	Нежива природа	- Формування лексичної компетентності: розширення словника за темою «Нежива природа». - Формування діалогічної компетентності: складання розповідей-описів
		січень	Вода на землі. Значення для рослин, тварин	- Формування діалогічної компетентності: складання бесід за темою «Значення води на Землі» (робота в парах)
	Соціально-побутове орієнтування	вересень	Правила безпечної поведінки вдома та на вулиці	- Формування діалогічної компетентності: складання бесід за темою «Безпечна поведінка вдома і на вулиці»
		жовтень	Безпека на дорозі	- Формування діалогічної компетентності: складання бесід за темою «Безпека на дорозі»
		листопад	Гігієна оселі	- Формування діалогічної компетентності: складання бесід за темою «Гігієна оселі»
		грудень	Засоби для прання	- Формування лексичної компетентності: розширення словника за темою «Електроприлади». - Формування діалогічної компетентності: складання бесід за темою «Техніка в домі»
		січень	Розпорядок дня школяра	- Формування монологічної компетентності: складання розповіді за темою «Розпорядок дня школяра»
	Музичне мистецтво	вересень	Джерела і традиції української народної музичної творчості	- Розвиток мелодико-інтонаційної та просодичної сторони мовлення, голосу. - Розвиток музичного слуху

		жовтень	Пісні народів світу	- Голосоутворення: розвиток мовленнєвого дихання, сили, висоти, модульованості
		листопад	Найхарактерніші риси української народної музики: наспівність, яскрава емоційність, ліричність	- Слухання та визначення ознак музичних творів на слух. - Формування лексичної компетентності: розширення словника ознак. - Формування монологічної компетентності: складання розповідей-описів своїх вражень про прослухану музику
		грудень	Сучасна українська музика: виконавці і композитори	- Формування монологічної компетентності: складання розповідей-описів своїх вражень про прослухану музику

*Додаток Ж*

**Опитувальний лист учителів-логопедів (дефектологів)  
спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з  
інтелектуальними порушеннями  
(розумовою відсталістю легкого та помірного ступенів тяжкості)**

Прізвище, ім'я (за бажанням) \_\_\_\_\_

Повна назва закладу освіти, де працюєте \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Стаж роботи на посаді вчителя-логопеда (дефектолога) (років)

Потижневий розподіл годин:

підготовчий – 4 класи: \_\_\_\_\_

Загальна кількість дітей-логопатів молодшого шкільного віку \_\_\_\_\_

серед них: I відділення \_\_\_\_\_, II відділення \_\_\_\_\_

Логопедичні діагнози РВД (на основі висновків ПМПК, логопедичного обстеження) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Методичне забезпечення навчально-корекційного процесу (назви програм, планів, методичних рекомендацій, за якими працюєте: П.І.П. автора, повна назва):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Форми організації навчального процесу, які домінують у роботі (підкреслити):  
урок, індивідуальні заняття, підгрупові заняття, групові, фронтальні заняття.

Домінуючі напрями роботи з розвитку мовлення на різних вікових етапах:

Підготовчий клас \_\_\_\_\_

1 клас \_\_\_\_\_

2 клас \_\_\_\_\_

3 клас \_\_\_\_\_

4 клас \_\_\_\_\_

Рекомендації (побажання) щодо вдосконалення логокорекційного процесу з дітьми з вадами інтелектуального розвитку: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Дякуємо за співпрацю!

**ПРОГРАМА**  
вибіркової навчальної дисципліни  
**СПЕЦІАЛЬНА МЕТОДИКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ**  
підготовки бакалавра  
(назва освітнього рівня)  
напряму (спеціальність) 016 Спеціальна освіта

**ВСТУП**

Програма вивчення вибіркової навчальної дисципліни «Спеціальна методика розвитку мовлення» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки напрям 016 Спеціальна освіта ОКР «бакалавр».

**Предметом** вивчення навчальної дисципліни є теоретичні та практичні основи спеціальної методики розвитку мовлення.

**Міждисциплінарні зв'язки:** вивченню самостійного навчального курсу передують озброєння студентів знаннями з низки відповідних медичних і психолого-педагогічних дисциплін, зокрема: [ПП07 – ПП11; ПП022 – ПП024, ПП026 – ПП029, ПП031 – ПП035]. Окремі змістовні компоненти цього навчального курсу в подальшій освіті студентів будуть предметом поглибленого вивчення у курсах спеціальних методик викладання предметів виховної та корекційно-реабілітаційної роботи, спецкурсах і спецсемінарах, зокрема – [ПП070 – ПП078; ПП126 – ПП130] відповідно до вікових особливостей, типів дизонтогенезу, специфіки організації форм роботи з особами, які мають інтелектуальні порушення.

Програма навчальної дисципліни складається з таких **розділів**:

*Розділ 1.* Науково-теоретичні засади розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями

*Розділ 2.* Спеціальна методика розвитку мовлення в дітей з інтелектуальними порушеннями

**1. Мета та завдання навчальної дисципліни**

1.1. Метою викладання навчальної дисципліни «Спеціальна методика розвитку мовлення» є ознайомлення студентів з основами спеціальної методики розвитку мовлення в закладах освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями.

1.2. Основними завданнями вивчення дисципліни «Спеціальна методика розвитку мовлення» є:

- завданнями лекційного курсу є ознайомлення студентів із теоретичними основами мовленнєвого дизонтогенезу зумовленого

інтелектуальними порушеннями, особливостями розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями, симптоматикою порушень мовленнєвої діяльності; методичними основами розвитку мовлення, принципами та особливостями навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в спеціальних закладах загальної середньої освіти; висвітлення завдань, змісту та форм організації корекційно-розвивальної роботи з розвитку мовлення в початковій ланці навчання;

- завданнями практичних занять є практичне оволодіння організацією навчального процесу на уроках із розвитку в початкових класах спеціальних закладів загальної середньої освіти; методами та прийомами розвитку зв'язного усного та писемного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями; спеціальною методикою формування та корекції мовленнєвої діяльності;

- завдання самостійної роботи передбачають поглиблене ознайомлення та опрацювання додаткових тем, питань навчального курсу, що не увійшли до переліку основних тем; роботу з додатковою методичною літературою, ознайомлення з передовим практичним досвідом і відповідною документацією; узагальнення отриманих знань і використання їх на практиці.

1.3. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні **знати:**

- фізіологічні та психолінгвістичні основи мови й мовлення;
- передумови розвитку мовлення, ознаки мовленнєвого дизонтогенезу, зумовленого інтелектуальними порушеннями;
- структуру порушень мовлення при інтелектуальних порушеннях;
- прояви, симптоматику порушень мовленнєвої діяльності в дітей з інтелектуальними порушеннями;
- характеристику ступенів тяжкості при системному недорозвитку мовлення;
- вимоги до уроків із розвитку мовлення: структуру, напрями корекційно-розвивальної роботи;
- прийоми й форми організації індивідуального та диференційованого підходу під час уроку;
- алгоритм оформлення розгорнутого конспекту уроку з розвитку мовлення;

**вміти:**

- проводити диференціальну діагностику порушень мовленнєвої діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями з урахуванням ступеня розумової відсталості, віку дитини;

- визначати напрями корекційно-розвивальної роботи з урахуванням структури порушення мовлення, етапу логокорекційної роботи;
- працювати з науковою та методичною літературою;
- вивчати й аналізувати шкільну документацію, складати календарні плани, розгорнуті плани-конспекти уроків із розвитку мовлення;
- визначати тематику й формулювати завдання уроків;
- розробляти моделі окремих уроків і системи уроків за визначеною тематикою на різних етапах навчання;
- впроваджувати різні форми корекційно-розвивального навчання під час уроків із розвитку мовлення; проводити аналіз і самоаналіз уроків.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 60 годин / 2 кредити ECTS.

## **2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни**

### **РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

#### **Тема 1. Характеристика мовленнєвої діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями**

Мовленнєва діяльність при типовому розвитку й інтелектуальних порушеннях Дизонтогенез мовленнєвого розвитку, зумовлений інтелектуальними порушеннями. Причинна обумовленість і механізми порушень мовленнєвої діяльності при інтелектуальних порушеннях. Специфіка когнітивного компоненту мовленнєвої діяльності при інтелектуальних порушеннях.

#### **Тема 2. Системний недорозвиток мовлення при інтелектуальних порушеннях**

Характеристика порушень мовлення при розумовій відсталості легкого та помірного ступенів тяжкості. Показники порушень мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Диференціація мовленнєвих розладів при інтелектуальних порушеннях. Системний недорозвиток мовлення різного ступеня тяжкості.

### **РОЗДІЛ 2. СПЕЦІАЛЬНА МЕТОДИКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

#### **Тема 3. Диференціальна діагностика порушень мовлення при інтелектуальних порушеннях**

Спеціальна методика виявлення порушень мовлення в дітей з інтелектуальними порушеннями. Показники мовленнєвих компетентностей у дітей з інтелектуальними порушеннями. Критерії рівнів розвитку мовленнєвої діяльності при розумовій відсталості легкого та помірного ступенів тяжкості.

#### Тема 4. Спеціальна методика формування й корекції мовленнєвої діяльності в дітей з інтелектуальними порушеннями

Організаційно-педагогічні засади формування мовленнєвої діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку. Комплексна диференційована система формування й корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Спеціальна методика формування й корекції фонетичної, лексичної, граматичної, діалогової компетентності. Попередження та виправлення специфічних розладів писемного мовлення.

#### Тема 5. Вимоги до уроків із розвитку мовлення

Урок із розвитку мовлення: структура, форми проведення. Змістові та організаційно-методичні рекомендації щодо здійснення процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього простору.

### 3. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		ДФН	ЗФН
Кількість кредитів – 2	Галузь знань 01 Освіта (шифр і назва)	Вибіркова	
	Напрямок підготовки 010101 Педагогічна освіта (шифр і назва)		
Загальна кількість годин – 60 год.	Спеціальність (професійне спрямування): 016 Спеціальна освіта	Рік підготовки:	
		4-й	4-й
		Семестр	
		7-й	7-й
		Лекції	
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 4 год., самостійної роботи студента – 6 год.	Освітні ступінь – «бакалавр»	10 год.	6 год.
		Практичні, семінарські	
		12 год.	6 год.
		Лабораторні	
		- год.	- год.
		Самостійна робота	
		38 год.	48 год.
Вид контролю: залік			



#### 4. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин			
	Усього	Лекції	Практичні	Самостійна робота
<b>РОЗДІЛ 1. Науково-теоретичні засади розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями</b>				
<i>Тема 1. Характеристика мовленнєвої діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями</i>	8	2	2	4
<i>Тема 2. Системний недорозвиток мовлення при інтелектуальних порушеннях</i>	8	2	2	4
<b>РОЗДІЛ 2. Спеціальна методика розвитку мовлення в дітей з інтелектуальними порушеннями</b>				
<i>Тема 3. Диференціальна діагностика порушень мовлення при інтелектуальних порушеннях</i>	14	2	2	10
<i>Тема 4. Спеціальна методика формування й корекції мовленнєвої діяльності в дітей з інтелектуальними порушеннями</i>	16	2	4	10
<i>Тема 5. Вимоги до уроків із розвитку мовлення</i>	14	2	2	10
<i>Усього годин</i>	<b>60</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>38</b>

#### 5. Рекомендована література.

##### *Базова:*

1. Боряк О. В. Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку теорія і практика: [монографія]. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 458 с.

2. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. М.: Просвещение. 1987. 160 с.

3. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. 158 [2] с.

4. Гальперин П. Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка. *Вопросы психологии*. М. 1969. № 1. С. 15–25.
5. Геращенко С. І. Розвиток діалогічного мовлення у розумово відсталих учнів на логопедичних заняттях. *Логопедія*. 2013. № 3. С. 24–27.
6. Голубева О. Характеристика уровней СНР при обследовании школьников с нарушениям интеллекта (умственной отсталостью). URL: <https://zametkilogopeda.jimdo.com/теория/онр-и-снр-характеристики/>
7. Граборов А. Н. Очерки по олигофренопедагогике. М., 1981. 196 с.
8. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1981. 176 с.
9. Єременко І. Г. Матеріали дослідження процесу навчання у допоміжній школі. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія. Кам'янець-Подільський, 2004. С. 157–160.
10. Єременко І. Г. Олігофренопедагогіка. К.: «Вища школа», 1985. 328 с.
11. Єременко І. Г. Основи спеціальної дидактики. К.: Рад. школа, 1975. 210 с.
12. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь, 2006. 380 с.
13. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Гуман. изд. центр ВЛАДОС. 1998. 224 с.
14. Лалаева Р. И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников. Л., 1988. 224 с.
15. Липакова В. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с умеренной умственной отсталостью: учебное пособие. СПб.: Из-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. 252 с.
16. Миронова С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. М.: Просвещение, 1991. 208 с.
17. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией): учеб. пособие для студентов. М.: Классике Стиль, 2003. 160 с.

**Додаткова:**

1. Алієва І. А. Профілактика та корекція фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення в учнів допоміжної школи. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 3 (51). С. 137–145.
2. Андрусишина Л. До питання про диференційну діагностику в логопсихології. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013. № 4. С. 23–27.
3. Баль Н. М. Актуальні проблеми діагностики мовленнєвих порушень у дітей. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2010. № 14.
4. Баль Н. М. Актуальні проблеми діагностики мовленнєвих порушень у дітей. *Актуальні проблеми корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2010. Вип. 1. С. 22–29.
5. Баль Н. Н. Диагностика как основа построения коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с нарушениями речи. *Пралеска*. 2008. № 6. С. 5–6.
6. Баль Н. Н. Характеристика нарушений речи при интеллектуальной недостаточности и направлений коррекционной работы: учеб-метод. пособие. Мн.: БГПУ, 2009. 104 с.
7. Брунер Дж. Онтогенез речевых актов. *Психолінгвістика*. М., 1984. 124 с.
8. Варданян Г. А. Диагностика умственного развития младших школьников на основе поэтапного формирования умственных действий. *Вопросы психологии*. 1979. № 5. С. 130–133.
9. Державний стандарт початкової освіти: 2018. (Постанова від 21 лютого 2018 р. № 87). Київ, 2018. URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/KP180087.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP180087.html)
10. Забрамная С. Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей: пособие для психол-мед.-пед. комис. М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005. 32 с.

11. Ковальчук В. А., Попова О. М. Навчання дошкільників з порушенням інтелекту мовленнєвому спілкуванню. *Теорія і практика олігофренопедагогіки*. 2008. Вип. 3. С. 141–147.

12. Комарова С. В. Развитие речи как средство общения младших школьников с интеллектуальными нарушениями. *Логопед*. 2004. № 6. С. 25–32.

13. Кошелева Е. Н., Мартемьянова А. Н. Особенности речевого развития школьников с умственной отсталостью. *Успехи современного естествознания*. 2014. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-rechevogo-razvitiya-shkolnikov-s-umstvennoy-otstalostyu>

## **6. Форма підсумкового контролю успішності навчання: залік**

### **7. Засоби діагностики успішності навчання:**

1. Усне опитування на практичних (семінарських) заняттях.
2. Практичні письмові роботи.
3. Розв'язання педагогічних завдань і ситуацій.
4. Розробка планів індивідуальних та фронтальних занять для дітей із різними порушеннями мовлення.
5. Демонстрація фрагментів фронтальних та індивідуальних занять різних етапів корекційно-розвивальної роботи.
6. Виконання завдань самостійної роботи.
7. Тестовий контроль (тематичний та підсумковий).

## Додаток К

## Показники результатів констатувального (КЕ) та формувального (ФЕ) етапів дослідження

Таблиця 1

№ з/п	Констатуючий експеримент КЕ								Формувальний експеримент ФЕ																примітки	
	Легкий ступінь				Помірний ступінь				Легкий ступінь								Помірний ступінь									
									КГ				ЕГ				КГ				ЕГ					
	156				292				114				248				106				120					
	Д	С	Н	П	Д	С	Н	П	Д	С	Н	П	Д	С	Н	П	Д	С	Н	П	Д	С	Н	П		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
Інтелектуальний компонент мовленнєвої діяльності (ІКМД) (кількісні показники)																										
Слухова перцепція і слухомовленнєвий гнозис																										
1	57	72	19	8	37	62	102	91	43	56	11	4	179	54	18	0	15	25	33	32	38	41	18	23		
2	34	61	34	27	41	49	129	73	28	50	21	15	119	110	11	8	19	26	38	23	43	43	26	8		
3	62	69	17	8	35	72	129	56	47	53	10	4	178	70	0	0	15	34	41	16	32	60	22	6		
4	28	38	58	32	0	20	129	143	22	32	39	21	95	136	17	0	1	13	47	45	22	39	30	29		
	Кінестетичний і динамічний праксис																									
5	19	44	53	40	0	24	135	133	19	32	36	27	99	96	35	18	10	28	34	34	35	62	14	9		
6	14	19	72	54	0	18	137	137	13	17	48	36	70	101	55	22	5	13	47	41	26	47	24	23		
7	16	38	75	27	0	13	94	185	17	30	50	17	73	114	52	9	6	16	29	55	23	38	31	29		
8	22	39	65	30	0	26	166	100	19	32	46	17	74	113	50	11	6	14	53	33	29	34	34	23		
	Короткочасна та оперативна пам'ять																									
9	6	14	81	55	0	13	155	124	8	13	55	38	61	97	54	36	3	12	52	39	20	29	36	35		
	Зорово-моторна координація																									
10	14	18	85	39	0	12	91	189	13	23	55	23	95	100	53	0	1	9	40	56	14	29	41	36		
	Вербалізація просторових уявлень																									
11	9	19	85	43	0	13	98	181	10	17	59	28	73	121	54	0	2	9	34	61	16	27	41	36		
	Вербально-логічний тип мислення																									
12	6	23	26	101	0	0	81	211	8	19	16	71	72	75	51	50	0	1	36	69	0	30	40	50		

## Продовження таблиці 1

	<i>Пізнавальна діяльність</i>																								
13	0	29	72	55	0	0	63	229	2	23	51	38	37	121	54	36	0	5	27	74	6	14	52	48	
<b>Логопедичний напрям</b>																									
<i>Загальна моторика</i>																									
1	59	73	24	0	45	56	13	0	124	124	0	0	14	44	188	46	9	21	66	10	30	36	48	6	59
<i>Артикуляційна моторика</i>																									
2	7	51	72	26	10	39	51	14	42	102	93	11	0	29	130	133	13	50	34	9	23	65	26	6	7
<i>Мімічна мускулатура</i>																									
3	20	122	14	0	19	90	5	0	54	184	10	0	0	27	232	33	4	24	72	6	24	33	57	6	3
<i>Звуковимовна сторона мовлення</i>																									
4	20	69	51	16	17	54	36	7	61	170	10	7	0	34	139	128	2	18	46	40	10	38	48	24	4
<i>Фонематичний слух</i>																									
5	45	69	42	0	34	53	27	0	97	124	27	0	0	36	112	144	0	18	43	46	3	26	59	32	5
<i>Звуковий аналіз і синтез</i>																									
6	22	35	66	33	19	28	47	20	60	75	86	27	0	42	141	109	0	18	53	35	5	26	64	25	6
<i>Розуміння мовлення</i>																									
7	38	52	51	15	33	42	33	6	103	101	44	0	13	82	124	73	9	33	44	20	20	48	39	13	7
<i>Словник</i>																									
8	22	37	61	36	19	29	45	21	85	83	80	0	0	84	100	108	5	34	46	21	15	41	44	20	8
<i>Граматична будова мовлення</i>																									
9	13	37	60	46	13	31	44	26	44	72	103	29	0	33	124	135	0	9	54	43	8	21	51	40	9
<i>Зв'язне мовлення</i>																									
10	14	38	77	27	16	35	45	18	66	97	64	21	0	12	76	204	0	9	37	60	5	26	48	41	10
<b>Психолінгво-педагогічний напрям</b>																									
<i>ІКМД</i>																									
1	22	37	57	40	21	31	38	24	70	97	54	27	9	25	116	142	7	12	52	35	18	35	43	24	1
<i>Семіотична підсистема ФСММ</i>																									
2	18	46	57	35	17	37	40	20	73	98	50	27	12	34	137	109	10	18	46	32	20	35	41	24	2

Продовження таблиці 1

Підсистема програмування та інтерпретації мовленнєвих актів																									
Підсистема програмування та інтерпретації мовленнєвих актів																									
3	23	45	53	35	20	36	38	20	61	99	65	23	0	43	124	125	0	18	46	42	1	24	53	42	3
Регуляційна підсистема ФСММ																									
4	26	33	61	36	24	28	43	19	79	83	62	24	0	24	134	134	0	13	50	43	4	22	54	40	4

## Додаток К 1

## Таблиця 2

Критерій однорідності  $\chi^2$  Пірсона

№ з/п	Показники	КЕ – ФЕ КГ легкий ступінь	КЕ – ФЕ КГ легкий ступінь	КЕ – ФЕ КГ помірний ступінь	КЕ – ФЕ КГ помірний ступінь
		$\chi^2 < 7,82$	$\chi^2 > 7,82$	$\chi^2 < 7,82$	$\chi^2 > 7,82$
1	2	3	4	5	6
<b>Логопедичний напрям</b>					
1	Загальна моторика	4,56	9,52	5,17	58,90
2	Артикуляційна моторика	2,85	31,34	4,86	182,09
3	Мімічна мускулатура	2,65	9,59	5,59	136,90
4	Звуковимова	1,69	39,87	6,36	58,02
5	Фонематичний слух	3,28	9,53	1,91	24,84
6	Звуковий аналіз і синтез	1,96	15,34	4,19	22,45
7	Розуміння мовлення	2,66	39,01	3,81	29,98
8	Активний словник	1,04	76,27	5,49	48,76
9	Граматична будова	2,06	23,62	2,39	25,29
10	Зв'язне мовлення	4,01	39,92	7,05	64,33
<b>Психолінгво-педагогічний напрям</b>					
1	Інтелектуальний компонент мовленнєвої діяльності (ІКМД)	1,86	33,28	6,09	60,86
2	Семіотична підсистема	1,58	31,34	7,01	43,97
3	Програмування та інтерпретації мовленнєвих актів	1,27	20,86	0,46	32,50
4	Регуляційна підсистема	2,38	30,48	1,89	20,72