

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА

О. В. Боряк

**РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ:**

теорія і практика

Навчально-методичний посібник

Суми – 2022

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

Б 82

Рекомендовано до друку вченою радою
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 10 від 27.06.2022 р.)

Рецензенти:

Н. Г. Пахомова, доктор педагогічних наук, професор

М. О. Супрун, доктор педагогічних наук, професор

О. В. Чеботарьова, доктор педагогічних наук, доцент

Боряк О. В.

Б 82 Розвиток мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями: теорія і практика / О.В.Боряк. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. 147 с.

ISBN 978-966-698-262-7

У навчально-методичному посібнику висвітлено теоретичні та практичні засади спеціальної методики розвитку мовлення молодших школярів з легкими та помірними інтелектуальними порушеннями. Розкрито особливості когнітивного компоненту мовленнєвої діяльності, причинну обумовленість та механізми мовленнєвої діяльності при інтелектуальних порушеннях; визначено та обґрунтовано змістовну наповнюваність основних напрямків корекційно-розвивальної роботи.

Навчально-методичний посібник призначений для фахівців-практиків, батьків, здобувачів вищої освіти у галузі роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

ISBN 978-966-698-262-7

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

© Боряк О. В., 2022

©СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	4
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	6
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИ НОРМОТИПОВОМУ ТА ПОРУШЕНОМУ РОЗВИТКУ	7
1.1. Ретроспектива вивчення особливостей мовлення при порушеннях інтелектуального розвитку	7
1.2. Причинна обумовленість та механізми порушень мовлення при інтелектуальних порушеннях.....	16
1.3. Особливості мовлення школярів з інтелектуальними порушеннями	29
Висновки до першого розділу	40
РОЗДІЛ 2. РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	44
2.1 Організаційно-педагогічні засади розвитку мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.....	44
2.2 Педагогічна технологія розвитку мовлення школярів з інтелекту- альними порушеннями в закладах освіти	51
2.3 Програмно-методичне забезпечення процесу розвитку мовлення обраної категорії школярів	72
2.4 Змістові та організаційно-методичні рекомендації щодо здійснення процесу розвитку мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього простору.....	81
Висновки до другого розділу.....	92
ПІСЛЯМОВА.....	94
ЛІТЕРАТУРА	95
ДОДАТКИ	102

ПЕРЕДМОВА

Порушення мовлення є найчисельнішою групою порушень психофізичного розвитку. Майже всі категорії осіб із особливими освітніми потребами (ООП), при порушеннях психофізичного розвитку (ППФР), у структурі порушення мають мовленнєві розлади.

При порушеннях інтелектуального розвитку порушення мовлення багаточисельні й різноманітні. Ці порушення різного ступеня тяжкості притаманні всім ступеням важкості інтелектуальних порушень.

Специфіка порушень мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями визначається, насамперед, особливостями вищої нервової діяльності (ВНД) та психічного розвитку. Порушення мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей мають системний характер. Їм притаманний недорозвиток мовлення як цілісної функціональної системи, наявні порушення всіх його компонентів: фонетико-фонематичного, лексико-граматичного, характерні порушення як імпресивного, так і експресивного, як усного, так і писемного мовлення. В обраної 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, реалізація мовленнєвої програми та контроль за мовленням, порівняння отриманого результату з попереднім задумом, його відповідність мотиву й меті мовленнєвого спілкування.

Молодший шкільний вік є надважливим в розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями. Саме в цьому віці є можливість охопити всіх дітей із інтелектуальними порушеннями легкого та помірного ступенів важкості.

Сьогодні в Україні, в системі спеціальної освіти дітей із інтелектуальними порушеннями легкого та помірного ступенів важкості, на жаль, досі відсутня загальноприйнята система формування та корекції мовленнєвої діяльності, яка будувалася б з урахуванням диференційованого впливу на всі її компоненти. До існуючих проблем у системі спеціальної освіти додаються проблеми пов'язані із запровадженням інклюзивної освіти, відповідно до вимог якої діти з легким ступенем інтелектуального порушення поступово інтегруються в загальноосвітній навчальний простір.

Труднощі використання багаторічного практичного досвіду системи спеціальної освіти щодо зазначеної категорії дітей в умовах інклюзивної освіти

зумовлені великою кількістю чинників як професійно-педагогічного, так і програмно-методичного забезпечення.

Навчально-методичний посібник призначений для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 016.02 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка) для вивчення освітнього компонента «Методика корекційно-розвиткової роботи з розвитку мовлення», містить як теоретичний так і практико орієнтований навчальний матеріал.

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ДІП –	діти з інтелектуальними порушеннями
ДІП МШВ	діти з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку
ООП –	особливі освітні потреби
ЗНМ –	загальний недорозвиток мовлення
ЗПР –	затримка психічного розвитку
ІРЦ –	інклюзивно-ресурсний центр
ПІР –	порушення інтелектуального розвитку
ПМД –	порушення мовленнєвої діяльності
ППФР –	порушення психічного та/або фізичного розвитку
СЗЗСО –	спеціальні заклади загальної середньої освіти
СНМ –	системний недорозвиток мовлення
СПМ –	системні порушення мовлення
ФСММ –	функціональна система мови та мовлення
ФФНМ –	фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення

РОЗДІЛ 1.

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИ НОРМОТИПОВОМУ ТА ПОРУШЕНОМУ РОЗВИТКУ

1.1. Ретроспектива вивчення особливостей мовлення при порушеннях інтелектуального розвитку

Становлення вчення про інтелектуальні порушення – психокорекційної педагогіки (олігофренопедагогіки), обумовило два напрями в розумінні характеру й сутності цього порушення: 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 (Боряк, 2014).

Ще з початку ХХ ст. активно вивчалися медичні проблеми інтелектуальних порушень розвитку (*заст.* – 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. (Синьов та ін., 2008).

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 (Боряк, 2014).

Психолого-педагогічний напрям започаткували французькі педагоги Жан Філіпп та лікар Поль Гонкур. Вивчаючи школярів із психічними розладами, вони дійшли висновку, що критерієм їх нетипового розвитку є нездатність навчатися звичайним шляхом (Боряк, 2014).

Уже в перших працях олігофренопедагогів ХІХ ст. є відомості про необхідність спеціально організованого навчання спілкуванню дітей з інтелектуальними порушеннями. 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

зкладів, у яких задоволення різноманітних потреб такої дитини залежало б від «третьої особи» (Боряк, 2015).

Е. Сеген вважав, що, на відміну від нормальних дітей, діти з інтелектуальними порушеннями, потребують спеціально організованого навчання спілкуванню. Його методика ґрунтувалася на створенні умов, за яких задоволення різноманітних потреб цих дітей 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» (Омарова, 2008).

Інший фахівець ХІХ ст. в галузі роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями – Жан Демор, як і Е. Сеген, вважав, що для них необхідно «виховання в правилах спілкування». При цьому, наголошував Демор, діти вчать швидше висловлювати власні думки, активно користуватися діалогічним мовленням (Омарова, 2008).

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 (Казанцева, 2010).

У 1936 р. за ініціативою професора П. Бутковського, керівника кафедри психопатології Харківського університету, при Харківській психіатричній лікарні відкривається відділення для дітей з інтелектуальними порушеннями, яке отримало назву «Школа у воріт лікарні» (Боряк, 2014).

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 ХІХ ст. (Боряк, 2014).

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 інтелектуальних порушень. 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 легким ступенем почали відкриватися школи або класи, інші діти направлялися в притулки та лікарні (Боряк, 2014; Казанцева, 2010).

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 (Боряк, 2014).

Характеризуючи ДІП 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 (Боряк, 2014).

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» (Казанцева, 2010). 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 (Боряк, 2014). Важливе значення надавалося читанню вголос: читання та переказ казок, на думку педагога, позитивно впливало на образне сприймання та пам'ять дітей (Казанцева, 2010).

У дослідженнях М. Супруна описується «унікальність багаторічного педагогічного експерименту В. Кащенко зі створення науково обґрунтованих педагогічних умов для виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку» (Супрун, 2005). 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 (Супрун, 2005).

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 спеціальної (допоміжної) школи. Це, насамперед, виправлення порушень мовлення (Супрун, 2005).

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 (Супрун, 2005).

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 спеціальних (допоміжних) шкіл мали порушення мовлення, що суттєво впливало на навчання їх писемному мовленню (Супрун, 2005).

На початку 1930-х р. Л. Занков розробив теоретичні основи спеціальної психології та провів різнопланове вивчення пам'яті ДІП. Науковець визначив та схарактеризував загальний напрям, етапи розвитку пам'яті та умови, які цьому сприяють. Пізніше вчений здійснив дослідження мислення й мовлення цих дітей, а також провів лонгітюдальне 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 (Боряк, 2014).

Інший учений-дефектолог, який приділив увагу мовленнєвому розвитку ДІП, – 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» (Боряк, 2014).

Даючи клінічний опис трьох ступенів інтелектуальних порушень (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» (Боряк, 2014).

Г. Сухарева, вирішуючи завдання виявлення клінічних особливостей порушень інтелектуального розвитку, розробки критеріїв відмежування їм подібних станів, зокрема, від слабко 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 (Боряк, 2014). Ці групи залишаються актуальними і для досліджень сучасної логопедичної науки (Сухарева, 1989).

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. (Супрун, 2005).

Кінець 30-х років XX ст. характеризується розробкою навчальних програм і методичних рекомендацій для спеціальних (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» (Супрун, 2005).

У дослідженнях М. Супруна період кінця 40–50-х рр. ХХ 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. Гнезділов 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» (Супрун, 2005).

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 ДІП 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. ХХ ст.) було доведено, що порушення вимови й письма в ДІП пов'язані з порушеннями їх пізнавальних процесів, спрямованих на оволодіння звуковим складом мовлення. Відповідно до результатів цих досліджень, стійкість порушень вимови в ДІП зумовлювалися не мовленнєво-руховими ускладненнями, як це стверджувалося раніше, а значно уповільненим введенням у мовлення правильно артикульованих звуків (Синьов та ін., 2008). 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 (Боряк, 2014).

У спеціальній системі, розробленій Г. Каше наприкінці 60-х р. ХХ ст. для першого класу спеціальної (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.

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 (Боряк, 2014). Наголошувалося лише на тому, що в деяких, особливо важких випадках порушення мовлення залишаються не виправленими до старших класів, а під час письма більшості учнів з інтелектуальними порушеннями притаманна велика кількість дисграфічних помилок (Замський, 1980).

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

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. Гнезділов, 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 ДІП вивчалися протягом тривалого часу науковцями, теоретиками. Вирішити питання, що мали нагальну теоретичну та практичну значущість для диференційованого навчання учнів спеціальної (допоміжної) школи, зміг уже в 70-х роках ХХ ст. колектив українських учених на чолі з професором Іваном Гавриловичем Єременком (Супрун, 2005).

Щодо специфіки мовленнєвого розвитку ДІП 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 (Боряк, 2014).

Провідні вчені-логопеди підкреслюють, що одним із пріоритетних завдань логокорекційної роботи з ДІП 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. Сухарева, В. Тищенко, Р. Шуйфер та ін.) (Лалаєва, 1988; Соботович, 2003; Сухарева, 1989; Тищенко, 2016; Engerton, 2001).

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

Порушення мовлення в ДІП різноманітні й залежать від ступеня інтелектуального порушення, 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 дітей із інтелектуальними порушеннями кінця ХІХ – першої половини ХХ ст. в Україні, яка ґрунтується на наукових пошуках В. Бондаря, Л. Одинченко та ін. і має такі основні періоди розвитку:

- перший період (кінець ХІХ ст. – 1926 р.) – становлення загальних основ теорії та практики корекційного навчання обраної категорії дітей;
- другий період (1927 – 1936 рр. ХХ ст.) – формування нових тенденцій у теорії та практиці корекційного навчання зазначеної категорії учнів;
- третій період (1937 – початок 50-х рр. ХХ ст.) – розвиток вітчизняної олігофренопедагогіки на основі перегляду попередніх концепцій розвитку корекційного навчання й утвердження його нової методології (Супрун, 2005).

У результаті ретроспективного аналізу опрацьованого матеріалу нами були визначені такі особливості становлення вчення про порушення мовлення в ДІП – інтелектуальними порушеннями різного ступеню важкості, 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 порушеннями інтелектуального розвитку різного ступеню важкості: 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 XX ст. – у навчальні плани спеціальних (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 інтелектуальних порушень від подібних станів, виділення 2-х груп за рівнем проявів порушень мовлення (Г. Сухарєва); кінець 30-х років – розробка навчальних програм та методичних рекомендацій для спеціальних (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.

- кінець 40–50-х рр. XX ст. – удосконалення навчального процесу спеціальних (допоміжних) шкіл, увага активному стимулюванню мовленнєвої діяльності учнів, вдосконалення культури мовлення педагогів (М. Гнезділов); дослідження порушень вимови й письма в дітей легкого та помірного ступенів важкості, 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. ХХ ст. – дослідження специфіки проявів порушень мовлення в дітей із інтелектуальними порушеннями різного ступеню важкості: 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. ХХ ст. – розв'язання питання диференційованого навчання дітей із легким та помірним ступенями (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. ХХ ст. – дослідження особливостей регуляційної функції мовлення при інтелектуальних порушеннях, специфіки мовленнєвого розвитку (В. Лубовський); експериментальні дослідження порушень мовлення в дітей із легким і помірним ступенями (Р. Лалаєва, Л. Парамонова та ін.);

- кінець ХХ ст. і по-теперішній час – удосконалення навчально-корекційного процесу спеціальних закладів освіти для дітей із інтелектуальними порушеннями різного ступеню важкості (В. Бондар, І. Дмитрієва, В. Липа, В. Синьов, С. Миронова та ін.); дослідження особливостей порушень мовленнєвого розвитку ДІП різного ступеню важкості, 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.).

1.2. Причинна обумовленість та механізми порушень мовлення 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) (Марцинковська, 1997) 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 (Виготський, 1981; Єременко, 1985; Лебединська, 2017).

Даючи визначення інтелектуальним порушенням різного ступеню важкості 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» (Демченко, 2011). 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» (Демченко, 2011).

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 (Корнєв, 2006). Наведені авторами результати експериментальної роботи свідчать про наявну розбіжність 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 (Das, Kirby & Jarman, 1975).

На думку вітчизняних науковців (В. Синьов, М. Матвеева, 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 (Синьов та ін., 2008).

Причинна обумовленість («causation»), за визначенням науковців, – причинно-наслідковий зв'язок: одна або кілька подій, що зумовлюють виникнення за собою інших подій (Макконнелл, 2008). Причинна обумовленість зумовлена своєю спрямованістю від чинників до наслідків (Терлецький, 2010).

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.

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 легкий та помірний ступені важкості. Вивчення вищої нервової діяльності ДІП (Л. Виготський, Г. Дульнев, Л. Занков, Х. Замський, М. Зеєман, М. Красногорський, О. Ковальова, В. Лубовський, О. Лурія, М. Матвеева, 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 ДІП (В. Петрова, С. Рубінштейн).

Як відомо, однією з необхідних умов нормального розвитку мовлення є достатній розвиток мовленнєвої моторики (Виготський, 1996). Розвиток моторики, у тому числі й мовленнєвої, у ДІП характеризується своєрідністю (Н. Вайзман, Г. Дульнев, Г. Каше, В. Лубовський, М. Певзнер, М. Савченко, Є. Соботович, Г. Сухарева, М. Хватцев, Г. Юрова та ін.). Зазначається, що особливості моторного розвитку ДІП залежать від етіології та ступеня порушення інтелекту (Лалаєва, 2008).

У літературі подана характеристика п'яти форм рухової недостатності, яка притаманна ДІП: 1) моторна дебільність, яка виявляється в зміні м'язового тону, синкенізіях, незграбності рухів; 2) руховий інфантилізм, 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 (Лалаєва, 2008). Одночасно, на думку В. Лубовського, у ДІП страждає словесне опосередкування рухів.

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 (Лалаєва, 2008).

Психологічні чинники, що обумовлюють особливості мовленнєвого розвитку та порушення мовлення в ДІП, ґрунтовно вивчалися багатьма науковцями (Лалалєва, 2014). 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 ДІП (Ліпакова, 2013).

Основними особливостями психічного розвитку ДІП 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 ДІП, необхідно віднести слабкість мовленнєвих контактів і недостатність стимуляції до мовленнєвого спілкування (Савченко, 1992).

Оскільки причинна обумовленість виникнення порушень інтелекту на сьогодні визначена й обґрунтована, ми вважаємо доцільним дослідити причинну обумовленість порушень мовлення в ДІП із визначення супутньої психосоматичної симптоматики легкого й помірного ступенів важкості, яка, на нашу думку: по-перше, впливає на рівень мовленнєвого розвитку ДІП; 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. Белова-Давид виділяють дві групи інтелектуальних порушень: 1) інтелектуальні порушення із недорозвиненням мовлення; 2) атипичні інтелектуальні порушення, ускладнена мовленнєвими розладами.

У ДІП зустрічаються всі форми порушень мовлення, як і в дітей без інтелектуальних порушень (за клініко-педагогічною класифікацією). Домінуючим у структурі системного недорозвинення мовлення є семантичний розлад. Порушення мовлення в ДІП характеризуються стійкістю, вони з великими труднощами усуваються, зберігаючись до старших класів (Лалаєва, 1998).

Особливості лексики й оперування нею в ДІП та порушення їх словесно-логічного мислення є не самостійними порушеннями, а є проявом загальних особливостей пізнавальної діяльності ДІП із порушеннями мовленнєвої діяльності (Ладиженська, 1980).

Експериментальні дослідження мовлення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями засвідчили, що саме інтелект впливає на мовленнєвий розвиток дітей (Тищенко, 1999). Аспекти їх негативного впливу визначені в дослідженнях Н. Демченко, Є. Соботович. До них належать:

1. Організація смислових операцій продукування мовленнєвих висловлювань. Мовленнєві висловлювання в ДІП 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 ДІП (Боряк, 2016). 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. ДІП не володіє стратегією швидкого декодування та дешифрування «мовленнєвого повідомлення, що порушує розвиток імпресивного мовлення дитини й негативно впливає на формування її експресивного мовлення» (Боряк, 2016).

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 ДІП. Складність проблеми обумовлена тим, що названі групи чинників мають ознаки як провідних, так і взаємо обумовлюючих. Незаперечним є той факт, що специфіка порушень мовлення та причинна зумовленість їх виникнення в ДІП визначається особливостями вищої нервової діяльності та їх психічного розвитку» (Боряк, 2018). Поширеність мовленнєвих порушень, відсутність відповідних діагностичних методик не дає змоги чіткого визначення причинної обумовленості виникнення ПМД у ДІП (Лалаєва, 2008). Але як на діагностичному, так і корекційно-розвивальному етапі роботи з обраною категорією дітей потрібно враховувати:

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

2. Соціальні чинники зумовленості ПМД – це сім'я, в якій виховується ДІП, 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 ДІП.

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

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 інтелектуальних порушень різного ступеню важкості 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 ДІП 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 ДІП 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 (Бельтюков, 1984).

У межах цього дослідження доцільним і необхідним, на нашу думку, є визначення механізмів виникнення порушень мовлення в ДІП легкого та помірного ступенів важкості.

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.

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 (Бельтюков, 1984).

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» (Жинкін, 2001), при цьому забезпечують засвоєння й використання мови.

Розрізняють два види механізмів мовленнєвої діяльності: загально-функціональні (мислення, пам'ять, увага) і специфічні мовленнєві (аналітико-синтетична діяльність аналізаторів, симультанний і сукцесивний аналіз і синтез) (Тищенко, 2013).

Усі механізми представлені пізнавальними процесами, що дозволяє поставити питання про виділення в мовленнєвій діяльності окремих структурних елементів, формування яких визначається рівнем розвитку інтелекту дитини (Тищенко, 2013).

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 (Зимня, 2001).

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) (Чередніченко Н. В., Карпенко О. М., 2016).

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. Леонт'єв, Є. Соботович, О. Шахнарович та ін.) (Чередніченко Н. В., Карпенко О. М., 2016).

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.

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.).

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.). 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 (Чередніченко Н. В., Карпенко О. М., 2016).

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 (Тищенко, 2009).

Під механізмом порушення мовлення розуміють характер відхилень у функціонуванні процесів і операцій, що обумовлює виникнення й розвиток порушень мовленнєвої діяльності (Корнєв, 2006).

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

Ураховуючи складність структури порушення, зумовленого інтелектуальним розладом різного ступеню важкості, 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 (Корнєв, 2006).

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) (Корнєв, 2006).

На думку E. Bates, D. Thal, V. Marchman, 1997; O. 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 ДІП порушені (Соботович, 2004).

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 ДІП накопичення досвіду, знань здійснюється спотворено, сповільнено й не лише через порушення пізнавальної діяльності, а й унаслідок зниження пізнавальної активності (Соботович, 1995).

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. ДІП тривалий час сприймають ситуацію глобально, цілісно, неподільно (Соботович, 1995).

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 (Соботович, 1995).

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 (Соботович, 1995).

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. Гвоздевим – «чуття мови») (Соботович, 1997). 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 ДІП пов'язані з недостатністю всіх названих інтелектуальних операцій, що й визначає специфіку форми мовленнєвого порушення обраної категорії дітей (Соботович, 1995).

У дослідженнях О. Корнева обґрунтовуються механізми недорозвитку мовлення (Корнев, 2006). Науковець наголошує, що в більшості випадків недорозвитку мовлення існує не один, а одночасно кілька механізмів. Пояснюється це тим, що недорозвиток мовлення часто є багатокomпонентним явищем (Корнев, 2006).

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 (Корнєв, 2006).

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» (Тищенко, 2013).

Нейропсихологічні, нейрофізіологічні. Інтелектуальний розвиток тісно пов'язаний із роботою ЦНС. Так, вивчаючи особливості нейродинаміки нервово-психічних 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 (Лаунтеслагер, 2003).

До факторів, що впливають на формування умовних зв'язків у обраної 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 (Марцинковська, 1997). 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 (Корнев, 2006), Р. Лалаєвої у дослідженнях, присвячених обґрунтуванню особливостей проявів взаємозв'язку інтелекту та мовної здібності в мовленнєвому розвитку дітей при нормальному та порушеному онтогенезі (Лалаєва, 2008). 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 (Тищенко, 2009).

Підсумовуючи вище викладене, можна зазначити, що механізми виникнення порушень мовлення в ДІП 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.

1.3. Особливості мовлення школярів з інтелектуальними порушеннями

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 (Синьов та ін., 2008).

Сьогодні точно визначити причини виникнення інтелектуальних порушень можна лише в 30 % осіб. Усі інші випадки розцінюють як недиференційовану форму (Колупаєва, 2009).

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 (Колупаєва, 2009).

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 (Шипіцина, 2005). 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.

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 (Шипіцина, 2005).

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).

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.

Роботи цитогенетиків і насамперед К. Форд (C. 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 (Багацька, 2014).

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 (Шипіцина, 2005).

Поступово число класифікацій розумової відсталості продовжує збільшуватися. За Геллоф (1963 р.), тільки в англійських 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.

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

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 внутрішньо-утробного 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.

Відрізняється від інших систематика розумової відсталості, запропонована А. Хорусем (A. 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.

У новому визначенні Американської асоціації фахівців у галузі психічної відсталості (Lukasson, 1992) розумова відсталість тлумачиться як «значне обмеження справжнього функціонування» (Smith, 1999). 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.

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.

Відповідно до вимог навчально-виховної діяльності розроблені класифікації К. Інграма (C. Ingram, 1953) і Дж. Гондро (J. Gandreau, 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.

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».

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 астеничну, стеничну 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.

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.

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).

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).

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.

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).

Таблиця 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

<i>Продовження таблиці 1</i>	
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
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

Сьогодні 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 (Закон України Про освіту, 2017).

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

У психологічному аспекті ДІП називають таких дітей, у яких стійко порушена пізнавальна діяльність унаслідок органічного ураження головного мозку (спадкового або набутого) (Рубінштейн, 1986).

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 короточасну затримку темпу психічного розвитку, а досить тривале, стале його порушення (Рубінштейн, 1986).

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 (Regier, 2015): 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.

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 2).

Таблиця 2

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

Діагностичні критерії розвитку сфер життєдіяльності й інтелектуальних здібностей	Легкий ступінь	Помірний ступінь
<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. 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 читанню 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 слабко 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 читанню та письму. Часто поєднується з неврологічною патологією. Відповідає імбецильності</p>

Рівень розвитку здатності до соціалізації – навички емпатії, судження про відносини, спілкування, здатності дружити й підтримувати дружбу та подібні до них здатності	Можлива часткова компенсація завдяки соціальному оточенню. Емоційна та соціальна незрілість. Схильні до навіювань, податливі ситуації.	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. 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.	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	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.

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 (Боряк, 2015).

Відповідно до вище викладеного, ДІП 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.

Під час вивчення питання актуального стану здійснення медико-психолого-педагогічного впливу на ДІП 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 ДІП МШВ.

Виокремленні проблеми не вичерпують усього спектру існуючих проблем ДІП 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.

Висновки до першого розділу

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.

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; відсутністю чітко визначених рівнів, критеріїв порушень мовленнєвої діяльності,

притаманної дітям цієї категорії з урахуванням ступеня інтелектуального порушення; 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 (легким та помірним ступенем важкості), що призводить до низького рівня ефективності корекційно-розвивальної роботи; необхідністю розробки системи формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким та помірним ступенями.

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 в загальноосвітній навчальний простір. Це вимагає створення відповідного освітнього середовища, одним із складових якого є програмно-методичне забезпечення освітнього процесу.

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

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 нашу думку, є психологічні чинники, зумовлені порушеннями пізнавальної діяльності, які впливають на процес оволодіння й подальшого розвитку мовлення.

До соціальних чинників належать 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 ДІП 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 легкого та помірного ступенів важкості 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» (Сак, 2010).

Відповідно, 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. 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 діяльності.

Було з'ясовано, що механізми виникнення порушень мовлення в ДІП 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.

Було узагальнено й виділено такі групи механізмів виникнення порушень мовленнєвої діяльності при інтелектуальних порушеннях різного ступеню важкості: 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).

РОЗДІЛ 2.

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

2.1 Організаційно-педагогічні засади розвитку мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

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 (Супрун, 2005).

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» (Супрун, 2016). Як зазначає науковець, на думку А. Капустіна, це і була перша спроба реалізації диференційованого навчання на практиці.

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» (I та II 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» (Супрун, 2016).

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 впливає 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.

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 (Блажко, 2010) або як функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах (Чижевський, 1996). 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.

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.

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.

Відповідно до рекомендації Міністерства освіти і науки України організаційно-методичні засади освітнього процесу в СЗСО 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, уміннями й навичками. Провідним підходом у концепції Нової української школи є компетентнісний підхід, спрямований на оновлення змісту освіти, заснованого на формуванні необхідних життєвих компетентностей.

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.

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.

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.

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.

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.

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 орієнтованих 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 контрольно-оцінювальна діяльність набуває для здобувачів формуального характеру.

Формувальне оцінювання має на меті:

- підтримати навчальний розвиток дітей;
- вибудувати 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.

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.

З 2018 н. р., відповідно до Типової освітньої програми початкової освіти для навчання учнів з інтелектуальними порушеннями у СЗСО подано Навчальний план початкової освіти для СЗСО 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.

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.

Безперечно, науково-практична значущість дослідження проблеми формування й корекції мовленнєвої діяльності ДІП 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 ДІП.

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 ДІП залишається однією з найбільш складних і недостатньо вирішених в Україні. Як свідчать результати наших досліджень, існуюча державна система навчання й виховання ДІП є недостатньо гнучкою та забезпеченою необхідним програмово-методичним змістом.

Сьогодні 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 ДІП.

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 ДІП.

Ми передбачаємо, що очікування корекційного ефекту щодо формування мовленнєвої діяльності ДІП 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 ДІП з урахуванням ступеню розумової відсталості та супутніх порушень розвитку.

Реалізація організаційно-педагогічних умов формування й корекції мовленнєвої діяльності ДІП 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.

2.2 Педагогічна технологія розвитку мовлення школярів з інтелектуальними порушеннями в закладах освіти

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 формуально-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.

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.

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.

Теоретико-методологічними засадами педагогічної технології формування та корекції мовленнєвої діяльності ДІП 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 (Конопляста, 2016).

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 (Корекційно-розвивальні програми, 2016).

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 ДІП. Формування та

корекція мовленнєвої діяльності є важливою умовою досягнення кінцевих результатів мовленнєвої комунікації, вдосконалення процесів життєзабезпечення школярів (Чеботарьова, 2017).

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) (Чеботарьова, 2017).

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. Лянного поданий детальний опис визначення поняття «модель» (Лянной, 2016). 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» (Лянной, 2016).

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» (Лянной, 2016). 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 (Лянной, 2016).

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 (Семіонова, 2017).

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 (Саннікова, 2014).

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 ДІП 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 діамонологічної 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 ДІП 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) (Конопляста, 2016), 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) (Лалаєва, 2008).

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. 1.

Психолого-педагогічні умови: зовнішні умови: організаційні змістовні (створення специфічного педагогічного інструментарію: здійснення керування та контролю за процесом навчання); матеріально-технічні особистісні	Пропедевтично-обов'язковий (підготовчий) (підготовчий – 1 класи) <i>Мета</i> – підвищення рівня функціональної мовної та мовленнєвої готовності			
	<i>Зміст:</i> 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		<i>Форми організації:</i> урок за типом заняття в закладі дошкільної освіти, підгрупові форми роботи (за необхідністю індивідуальна логокорекція)	
	<i>Напрями діяльності (розділи):</i>			
	<i>Психолінгвістична складова</i>	<i>Логопедична складова</i>		
	<i>Імпресивний рівень:</i> 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	Слухання-розуміння Розвиток фізіологічного слуху (визначення джерела й напрямку звучання); корекція фонематичного (слухового) сприймання; розвиток мовленнєвого слуху; корекція фонематичного (слухового) сприймання; фонематичного аналізу; формування пасивного словника на рівні сприймання; активного за лексичними темами	Говоріння 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 усного мовлення (діалогічної компетентності)	Підготовка до читання й письма Розвиток ручної та дрібної мускулатури рук; зорово-просторового сприймання та зорово-моторної координації;

Змістовно-корекційний (основний) (1(2) – 3 (4) класи)				
<i>Мета:</i> 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				
<i>Зміст:</i> автоматизація та диференціація звуків на слух і у вимові; розвиток навички звуко-буквенного 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			<i>Форма організації</i> – урок, підгрупові та фронтальні форми роботи. Основні прийоми навчання – дидактичні ігри (емоційні, імітаційні, предметні, ситуативні, мовленнєві), дидактичні вправи; практичні вправи за зразком, наслідуванням; вправлення	
<i>Напрями діяльності (розділи)</i>				
<i>Психолінгвістична складова</i>		<i>Логопедична складова</i>		
Експресивний рівень 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 контролю над власним мовленням, спонукання до активної мовленнєвої діяльності	Слухання-аудіювання 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, 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	Говоріння Розвиток дихання, голосу; формування артикуляційних укладів; робота над звуковимовою: постановка, автоматизація, автоматизація та диференціація; формування й корекція активного та пасивного словників; граматичної будови мовлення; робота з реченнями; розвиток зв'язного усного мовлення	Формування навичок читання й письма Послідовне уточнення вимовних і слухових образів кожного зі звуків, які змішуються; співставлення конкретних звуків, які змішуються у вимовному та слуховому планах; формування навичок побуквенного, поскладового, автоматизованого читання; написання елементів друкованих і рукописних букв	Специфічні розлади писемного мовлення Корекція дислексій/дисграфій

Функціонально-мовленнєвий (заключний) (4 клас)				
<i>Мета:</i> удосконалення навичок мовно-мовленнєвої діяльності, зв'язного усного мовлення (діамонологічної компетентності), корекція специфічних розладів писемного мовлення, формування навичок читання й письма				
<i>Зміст:</i> 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			<i>Форма організації</i> – урок, підгрупові та фронтальні форми роботи. Основні прийоми навчання - дидактичні ігри (емоційні, імітаційні, предметні, ситуативні), дидактичні вправи; практична самостійна робота, самостійна мовленнєва діяльність	
<i>Напрями діяльності:</i>				
<i>Психолінгвістична складова</i>		<i>Логопедична складова</i>		
Розвиток вербально-логічного типу мислення; довільної концентрації уваги, вербалізації психічних процесів	Слухання-аудіювання 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 власних думок із приводу почутого	Говоріння Розвиток комунікативних умінь і навичок відповідно до потреб навчальної та побутової діяльності	Формування навичок читання й письма Формування навичок побуквеного, поскладового, автоматизованого читання; написання рукописних букв, складів, слів	Профілактика /корекція порушень писемного мовлення Корекція семантичної дислексії, оптичної дислексії та/або дисграфії; граматичної дислексії та/або дисграфії

Рис. 1. 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, суп, 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, мімічної мускулатури. Уточнення артикуляції голосних (з опорою на кінетичні 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 односкладових 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 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). 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 цими 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), вправління 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. Вправління 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 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.

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 ([e, u, i]); вимова приголосних: свистячих ([с, с', з, з', ц, дз]), шиплячих ([ш, ж, дж, ч, щ]), 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 ([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). 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 буквенного; 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, самостійна 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. Інтенаційна 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, ju*]), 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 уміння 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 ДІП 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: ДІП, які мають фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФНМ), системний недорозвиток мовлення (СНМ), специфічні розлади писемного мовлення. Алгоритм впровадження педагогічної технології формування та корекції мовленнєвої діяльності ДІП МШВ подано в таблиці (табл. 3).

Таблиця 3

Алгоритм впровадження педагогічної технології формування та корекції мовленнєвої діяльності ДІП МШВ (підготовчий, 1 – 4 класи)

Клас	Вид порушення мовленнєвої діяльності				
	ДІП з ФФНМ	ДІП з СНМ			ДІП зі специфічними розладами писемного мовлення
		Нерізно виражений/ легкий	середній	тяжкий	
0	Розвиток звукової сторони мовлення й формування фонетичної компетентності	Формування у 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

Продовження таблиці 3

1	Розвиток звукової сторони мовлення, фонематичних процесів, навичок звукового аналізу	Формування у 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 синтезу	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-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

Продовження таблиці 3

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 ДІП 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 (Шеремет, 1997).

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 (Шеремет, 1997).

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 (Боряк, 2015). 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. 2



Рис. 2. Психолого-педагогічні умови процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності ДІП МШВ

Відповідно до розробленого нами корекційно-формуального 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).

2.3 Програмно-методичне забезпечення процесу розвитку мовлення обраної категорії школярів

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. 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.

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 формуально-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 діамонологічного (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 та 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 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 (Рощіна, 2010):

- 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. Рощіної, 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) (Рощіна, 2010).

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 ДІП 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 (Баль, 2009). На кожному уроці з розвитку мовлення ставляться завдання формування та/або за такими напрямками: фонетико-фонематичний, лексико-граматичний, діамонологічний.

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 (Баль, 2009).

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 розвиткові чітких уявлень про звуковий склад слова, виділення звуку зі слова, визначення місця звуків у словах, уточненню змісторозрізнавальної 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 (Баль, 2009).

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 діалогічної 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 (Лалаєва, 1989, 1998).

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.

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.

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.).

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 самостійно. 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 самостійно 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.

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.

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, контрольні-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).

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.

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].

2.4 Змістові та організаційно-методичні рекомендації щодо здійснення процесу розвитку мовлення 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».

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 (Методичні рекомендації, 2017).

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 діамонологічної компетентності (зв'язного мовлення, активної свідомої мовленнєвої діяльності);
- розвиток просодичної сторони мовлення;
- попередження/виправлення специфічних розладів писемного мовлення (Стахова, 2018).

У достатній кількості джерел методичного спрямування визначено посадові обов'язки вчителів-логопедів закладів дошкільної, загальної середньої освіти (Рібцун, 2012).

Організація корекційно-розвивального процесу. Відповідно до Типової освітньої програми, подано Типовий навчальний план початкової освіти для спеціальних закладів (класів) загальної середньої освіти з українською мовою навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, 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 орієнтованих очікуваних результатів».

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 напрямами 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, мимічної мускулатури, фонетичні 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.

**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, добий 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 простуканням або проплескуванням. Формування лексичної компетентності: словник іменників назвами неживих предметів, які відповідають на запитання «Що це?»

<i>Продовження таблиці 4</i>				
	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 діалогової 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 діалогової 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 діалогової компетентності: складання описової розповіді за наданими словами, початком, схемою з опорою на предметні малюнки

<i>Продовження таблиці 4</i>				
	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 діалогічної 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

<i>Продовження таблиці 4</i>				
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.

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 ДІП.

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-пересувовок» 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 ДІП МШВ подано на рис. (рис. 3).

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. 3. 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.

Висновки до другого розділу

Логопедичний напрям дослідження мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями інтелектуальних порушень сьогодні включає 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 передбачає виявлення впливу «інтелектуального чинника» на механізм порушення мовлення при різних ступенях важкості. З огляду на це, використовується комплекс завдань на виявлення рівня сформованості інтелектуального компонента 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 важкості.

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.

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, можна стверджувати, що інтелектуальні порушення 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 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, 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.

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.

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 та спрямовувалися на вирішення конкретних корекційно-розвивальних завдань.

В основу педагогічної технології 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 вживання мовлення як засобу комунікації.

Алгоритм процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності ДІП МШВ розроблений для кожного із зазначених вище етапів і напрямів та включає відповідні методи, прийоми й форми навчання, мав мету та завдання.

ПІСЛЯМОВА

Сьогодні існує стійка тенденцію до збільшення дітей з інтелектуальними порушеннями різного ступеню важкості. Досі 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 молодшого шкільного віку із легким і помірним ступенями.

Поширені групи механізмів виникнення порушень мовлення в дітей із інтелектуальними порушеннями.

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.

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), ринолалії, заїкання різного ступеня тяжкості.

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.

Змістові та організаційно-методичні рекомендації щодо міждисциплінарного супроводу молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього простору ґрунтуються 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.

Актуальними є 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.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багацька Н. В. Цитогенетика людини. Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2014. 164 с.
2. 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
3. Баль Н. М. Актуальні проблеми діагностики мовленнєвих порушень у дітей. *Актуальні проблеми корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2010. Вип. 1. С. 22–29.
4. Баль Н. Н. Диагностика как основа построения коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с нарушениями речи. *Пралеска*. 2008. № 6. С. 5–6.
5. Баль Н. Н. Характеристика нарушений речи при интеллектуальной недостаточности и направлений коррекционной работы: учеб-метод. пособие. Мн.: БГПУ, 2009. 104 с.
6. Бельтюков В. И. Пути исследования механизма развития речи. *Дефектология*. 1984. № 3. С. 24–30.
7. Блажко Л. В. Організаційно-педагогічні умови використання аудіовізуальних засобів навчання викладачами інститутів післядипломної освіти. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/6/11blappe.pdf>.
8. 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.
9. 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
10. 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.
11. 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.
12. 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.
13. 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.
14. 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.
15. Боряк О. В., Білоножка 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.

16. 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.
17. 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.
18. 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.
19. Боряк О. В. Психолінгвістичний підхід вивчення мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей. *Логопедія*. 2015. № 7. С. 22–27.
20. 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.
21. 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.
22. 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.
23. Боряк О. В. Розумово відсталі діти як медико-психолого-педагогічна проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 6 (50). С. 74–85.
24. Боряк О. В. Специфіка когнітивного компоненту мовленнєвої діяльності при розумовій відсталості. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. Т. 1. С. 38–49.
25. Боряк О. В. Формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих молодших школярів: теорія і практика. *Педагогічний часопис Волині: науковий журнал*. 2018. № 2 (9). С. 112–121.
26. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. Москва, 1981. URL: http://royallib.com/read/zeygarnik_blyuma/hrestomatiya_po_ratopsihologii.html#0
27. Выготский Л. С. Мышление и речь: Психологические исследования. М.: Лабиринт, 1996. 327 с.
28. 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.
29. 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
30. Диагностика 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
31. Етіопатогенетичні класифікації. URL: http://oplib.ru/himiya/view/1160336_et_opatogenetichn_klasif_kac

32. 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.
33. Єременко І. Г. Олігофренопедагогіка. К.: «Вища школа», 1985. 328 с.
34. Єременко І. Г. Основи спеціальної дидактики. К.: Рад. школа, 1975. 210 с.
35. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М.: Издательство Академии педагогических наук, 2001. 370 с.
36. Замский Х. С. История олигофренопедагогтики. М.: Просвещение, 1980. 398 с.
37. Зимняя И. О. Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. С. 57–190.
38. 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.
39. Колупаева А. А. Инклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. К.: «Самміт-Книга», 2009. 249 с.
40. Конопляста С. Ю. Ринолалія від А до Я: монографія. К.: Книга-плюс, 2016. 312 с.
41. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія: навч. посібник. К.: Знання, 2010. 239 с.
42. 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
43. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь, 2006. 380 с.
44. Корнев. А. Н. Системный анализ психического развития детей с недоразвитием речи: дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.04. Санкт-Петербург, 2006. 515 с.
45. 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: РОІППО, 2012. 330 с.
46. 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.
47. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Гуман. изд. центр ВЛАДОС. 1998. 224 с.
48. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. М., 2004. URL: http://pedlib.ru/Books/5/0026/5_0026-1.shtml
49. Лалаева Р. И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников. Л., 1988. 224 с.
50. 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>

51. Лаунтеслагер П. Двигательное развитие детей раннего возраста с синдромом Дауна. М.: «Монолит», 2003. 196 с.
52. 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>
53. Липакова В. И. О структуре речевого дефекта у детей с умеренной умственной отсталостью. *Образовательные технологии в коррекционном процессе*. 2013. С. 98–101.
54. Лянной Ю. О. Професійна підготовка майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах: теоретико-методологічний аспект: [монографія]. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 566 с.
55. 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>
56. Марцинковская С. Д. Диагностика психического развития детей. М.: ЛИНКАПРЕСС, 1997. 176 с.
57. 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
58. Омарова П. О. Генезис проблемы общения умственно отсталых детей в коррекционной педагогике и психологии. *Сибирский педагогический журнал*. 2008. № 9. С. 232–240.
59. 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.
60. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / за заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ, 2018. 252 с.
61. 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)
62. Орлова Д. И. Некоторые особенности звукового анализа у учащихся вспомогательной школы. *Специальная школа*. 1967. Вып. 1 (4). С. 45–53.
63. 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.
64. Педагогическая технология. URL: <https://studfiles.net/preview/5766848/>
65. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. 400 с.
66. Причины нарушений речи у умственно отсталых детей. URL: http://www.superinf.ru/view_article.php?id=321
67. 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-pochatkovoyi-osviti>
68. 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>

69. 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>
70. 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>
71. 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>
72. Про освіту: Закон України від 2017 р. № 38–39. URL: <https://законодавство.com/ukrajiny-zakony/zakon-ukrajini-pro-osvituvidomosti-verhovnoji-2017-51849.html>
73. 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>
74. 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.
75. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. Київ, 2013. URL: <http://www.balakliya-rmpmk.edu.kh.ua/Files/downloads/Програма%20розвитку%20дітей%20дошкільного%20віку%20з%20розумовою%20відсталістю.pdf>
76. 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.
77. Рібцун Ю. В. Урахування класифікацій мовленнєвих порушень у диференційній діагностиці. *Український логопедичний вісник: зб. наук. пр.* 2012. Вип. 3. С. 51–58.
78. 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
79. 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.
80. Савченко М. А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. К.: Освіта, 1992. 176с.
81. 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>
82. 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/>

83. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Ч. 2. Навчання і виховання дітей. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 224 с.
84. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Ч. 1. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 238 с.
85. Синьов В. М. Розумова відсталість як педагогічна проблема: навчальний посібник. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 118 с.
86. 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.
87. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. К.: Знання, 2008. 359 с.
88. Систематика форм умственно отсталости. URL: <http://my-talk-hamster.ru/sistematika-form-umstvennoj-otstalosti/>
89. Соботович Е. Ф. Механизмы речевой деятельности в норме и патологии. *Дети с проблемами в развитии*. 2004. № 2. С. 4–6.
90. 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
91. Соботович Е. Ф. Структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. К.: ИЗМН, 1997. 44 с.
92. Соботович Е. 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_kkr_Spec%20psihologiya%20%20ch/120.html
93. 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.
94. Супрун Д., Супрун М. Іван Гаврилович Єременко в розбудові сучасної дефектології. *Дефектологія*. 2016. № 3 (111). С. 4–8.
95. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (кінець ХІХ – перша половина ХХ ст.): монографія. К.: Вид. ПАЛИВОДА А. В., 2005. 328 с.
96. Сухарева Г. В. Клинические лекции по психиатрии детского возраста: в 3 т. М.: Медицина. 1989. Т. 3. 289 с.
97. 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.
98. Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання: наук.-допом. бібліогр. покажч. Київ, 2015. Вип. 2. С. 9.
99. Терлецкий Я. П. Статистическая физика. Изд. 2. URL: <http://www.ngpedia.ru/cgi-bin/getpage.exe?cn=399&uid=0.821825544117019&inte=2>
100. Термінологічний словник логопедії. URL: <http://korektolog.com/index.php/glossary/Глосарій-1/Н/Недорозвиток-мовлення-182/>

101. 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
102. Типові навчальні плани для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із розумовою відсталістю. URL: <http://osvita-mk.org.ua/2016-2017/123/80zizminami.pdf>
103. Типові навчальні плани для спеціальних закладів освіти. URL: <https://www.pedrada.com.ua/news/4290-zmnenno-tipov-navchaln-plani-dlya-dtey-z-osoblivimi-osvtnmi-potrebam>
104. 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/znpkr_sp_2013_23%282%29__54
105. 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>.
106. 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.
107. Умственная отсталость. Клинические протоколы МЗ РК – 2017. MedElement. URL: <https://diseases.medelement.com/disease/умственная-отсталость-2017/15429>
108. Философский энциклопедический словарь / [Гл. ред.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов]. М.: Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.
109. Характеристика связной речи детей младшего школьного возраста / под ред. Т. А. Ладыженской. М.: АПН СССР, 1980. 88 с.
110. 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.
111. 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.
112. Чижевський Б. Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні. К.: Інститут педагогіки АПН України, 1996. 249 с.
113. 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.
114. 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/>
115. 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.
116. Engerton, R. V. The hidden majority of individuals with mental retardation and intellectual disabilities. Baltimore : Books, 2001. P. 3–21.
117. Regier D. A., Kuhl E. A., Kupfer D. J. DSM-5. М.: Медицина, 2015, 672 с.
118. Smith J. D. Social Constructionis of Mental Retardation, 1999, 380–393. URL: <https://mn.gov/mnddc/parallels2/pdf/90s/99/99-MRI-MLW.pdf>

ДОДАТКИ

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 ДІП, 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 ДІП 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 мимічної 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 виконанні 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 перемикавання 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, м'який, 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.
- Покусання 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, саливації, 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.
- Надути 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 звуку, спотворення звуку, 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] – африкати [ц, ч, щ] – сонорні [л, л', р, р', м, м', н, н'] – йотовані [я, є, ю, е, і] – 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		+	+	+	
склади	+	+	+	+	+	с	+	+	-	-	г/г		+	+	+	
слова	+	+	+	-	+	с	т'	ш	-	-	г/г		+	+	+	
фрази	+	+	+	-	+	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, б/ч. – 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, л].

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, у]; 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 фонеми).

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.

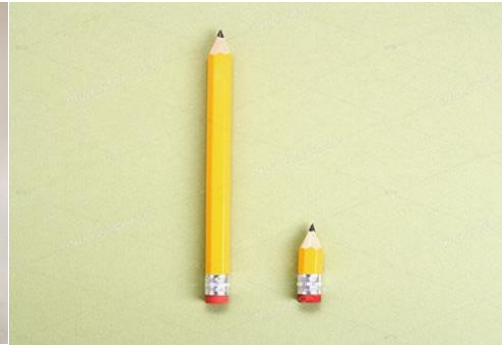
Обстеження номінативної функції мовлення

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 самотійно 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. Учням 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) відповіді на запитання: *Де лежить ручка? (на парті). Звідкіля взяли ручку? (з парти). 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 діамонологічним 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 діалогічному мовлення; наявні аграматизми, які самотійно не виправляються (*середній рівень*), 1-го до 2-х балів – несформованість діамонологічне 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, кошки, 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, складно-сурядних, 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 Б
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 _____ Смокたв (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) _____

ДОДАТКИ

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

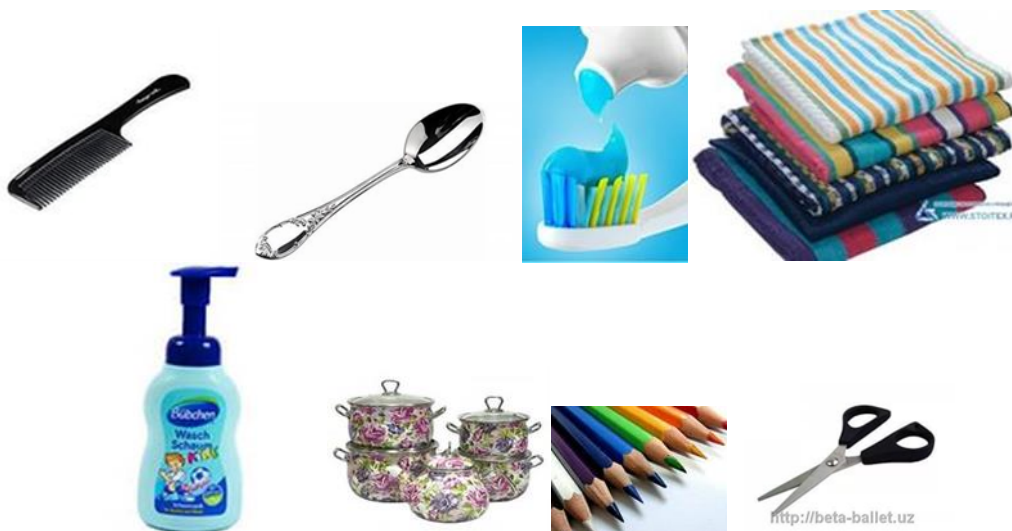
1. Розуміння цілісних словосполучень:

Завдання	Початок навчального року	Кінець навчального року
Зроби «Ладунки»		
Потупай ногами		
Відкрий рота		
Закрий очі		
Візьми олівчик		
Помахай ручкою		

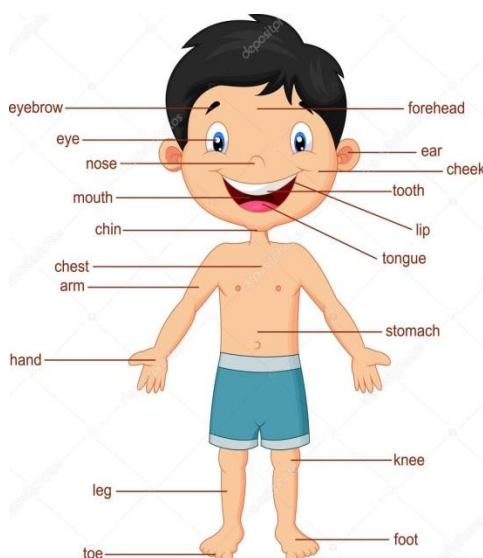
2. Назви іграшок (покажи, назви):



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. Впізнання 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 В

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 кінстетичного й динамічного (або кінетичного) праксису**(блок Б)****Б.1. Кінстетичний пальцевий та оральний праксис**

Мета – дослідження рівня сформованості кінстетичного пальцевого та орального праксису за зоровим і тактильним зразком.

Завдання на дослідження кінстетичного 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 кінстетичного 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).

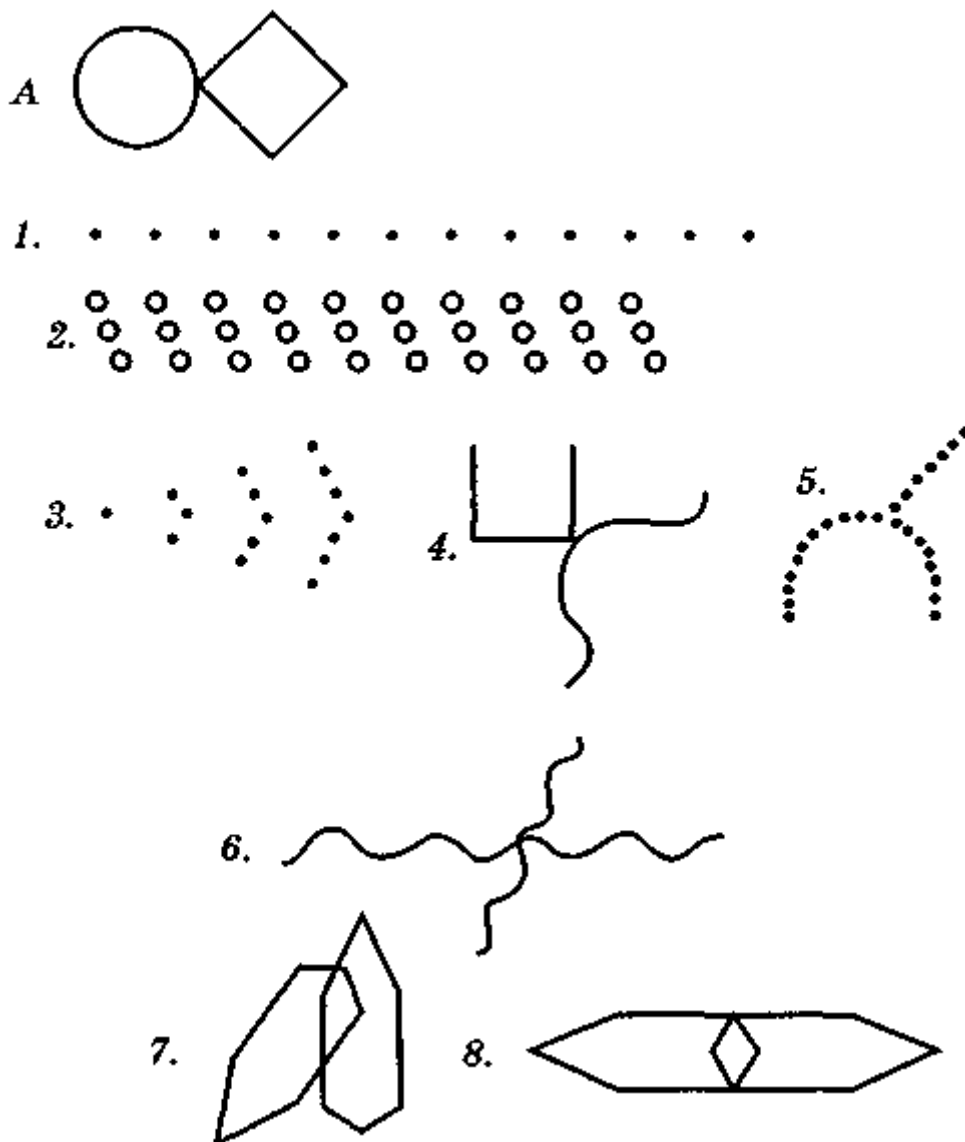
Зорово-моторна координація (гештальт-тест Бендера) – копіювання оригінальних фігур (блок Г)

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). *Матеріал* – 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 настає ...».

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 однаковиими 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)

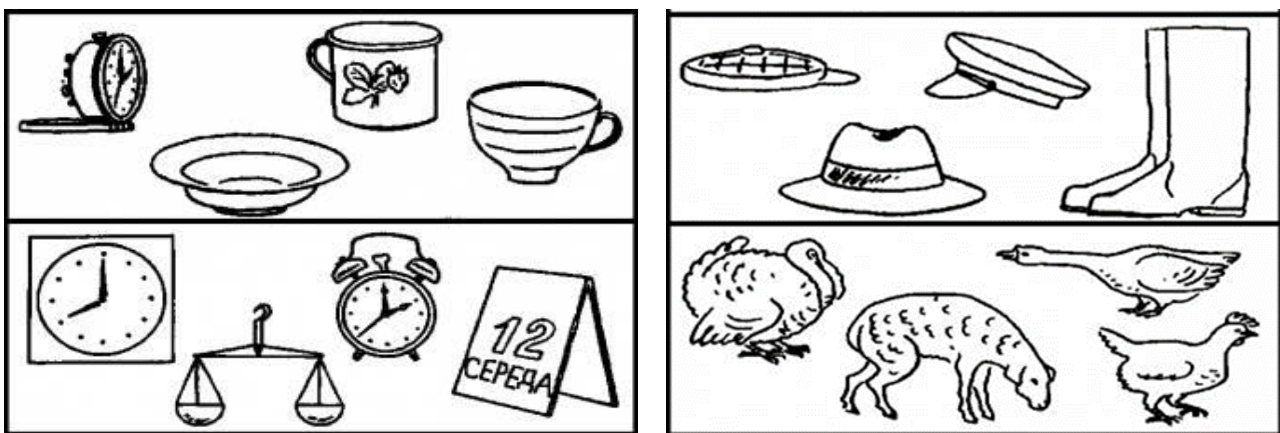
Гра (гравці, фішки, покарання, правила)

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 смисл 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, мімічна мускулатура, артикуляційна моторика, дихальна функція, звуковимова в ДІП 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.

Додаток Г

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	темп	уповільнений, іноді – пришвидшений або нормований	уповільнений, пришвидшений або нормований	нормований, повільний або швидкий
	ритм	можливе відтворення простих ритмів (одноударних), двоударні викликають труднощі	можливе відтворення 3–4 ритмів	відтворення до 5 ритмів
	інтонація	монотонна	переважно монотонна	поширене зниження модулювання
	дихання	поверхнєве, несформованість об'єму видихуваного повітря	знижений обсяг мовленнєвого дихання	без особливостей
	голос	поширена знижена сила голосу	переважно 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 автоматизованих у фразах звуків або їх заміни	порушення відсутні; іноді спостерігається нечітка вимова автоматизованих у фразах 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 незначні труднощі слухо-вимовної 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 звуків у слові, слів у реченні)	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	переважно сформований

М о в л е н н я	розуміння граматичних 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	спостерігаються труднощі в розрізненні морфологічних елементів, що позначають значення числа та роду; префіксальних і суфіксальних змін значення слів	незначні труднощі в розрізненні префіксальних і суфіксальних змін значення слів
	розуміння 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-розрізняючого 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 прийменниково-відмінкових конструкцій і конструкцій в орудному відмінку	розуміння зверненого мовлення, спостерігаються труднощі в розумінні логіко-граматичних структур, що позначають причинно-наслідкові, часові та просторові відношення	розуміння зверненого мовлення
І м п р е с и в н е					

М О В Л Е Н Н Я Е К С П Р Е С И В Н Е	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 ускладненнями, поодинокими аграматизмами; 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
	автоматизоване мовлення	порушене	ускладнене, спонтанна форма мовлення розвинена краще, ніж довільна	сформоване	сформоване
	сполучене мовлення	несформоване	ускладнене	сформоване	сформоване
	мовлення за наслідуванням	несформоване	ускладнене	сформоване	сформоване
	номінативне мовлення	несформоване	нестійке	незначна нестійкість	сформоване, стійке
	зв'язне мовлення	характеризується відсутністю або грубим недорозвитком: 1–2 прості непоширені речення замість переказу; перерахування предметів, героїв та їх дій за серією малюнків	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)	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	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 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 відмінку, дитинчат тварин, зменшувально-пестливих форм іменників	значні труднощі в утворенні присвійних, відносних, якісних прикметників префіксальних дієслів; помилки під час утворення зменшувально-пестливих форм іменників, дитинчат тварин	зустрічаються труднощі в утворенні присвійних, відносних, якісних прикметників
	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)

ДОДАТКИ

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 внаслідок розумової відсталості та СНМ, іноді – алексія, аграфія	виражена дислексія	дислексія	сформоване
	письмо	поширене порушення формування навичок писемного мовлення внаслідок розумової відсталості та СНМ, іноді – алексія, аграфія	виражена дисграфія	дисграфія	випадки дисграфії

Наукове видання

БОРЯК Оксана Володимирівна

**РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ:
теорія і практика**

Навчально-методичний посібник

Відповідальний за випуск *О. Ю. Кудріна*
Комп'ютерна верстка *О. Л. Суріна*

Підписано до друку 27.06.2022.
Формат 60×84/16. Гарнітура Calibri.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 8,54.
Ум. фарб.-відб. 7,97. Обл.-вид. арк. 7,97.
Тираж 100 пр. Вид №34.

Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка
40002. м. Суми, вул. Роменська, 87
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Виготовлювач:
ФОП Цьома С.П. 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
Серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.

