

Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка  
Навчально-науковий інститут педагогіки та психології  
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

**Васильєва Марина Павлівна**

**РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ МОЛОДШОГО  
ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ЗАСОБОМ  
ДИДАКТИЧНИХ ІГОР**

Спеціальність: 016. Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Галузь знань: 01. Освіта

Кваліфікаційна робота

на здобуття освітнього ступеню магістра

Науковий керівник

\_\_\_\_\_ В. В. Кобильченко,  
доктор психологічних наук, старший  
науковий співробітник, професор  
кафедри спеціальної та інклюзивної  
освіти

«\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ року

Виконавець

\_\_\_\_\_ М. П. Васильєва  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ року

**Суми – 2020**

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	6
1.1. Значення усного мовлення для соціального розвитку особистості..	6
1.2. Особливості розвитку дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.....	15
1.3. Специфіка розвитку зв'язного мовлення в молодших школярів із інтелектуальними порушеннями .....	21
Висновки до розділу 1.....	30
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	33
2.1. Критерії, рівні та методика діагностування розвитку зв'язного мовлення в молодших школярів із порушеннями інтелекту.....	22
2.2. Стан розвитку зв'язного мовлення в учнів зазначеної категорії на констатувальному етапі дослідження.....	41
Висновки до розділу 2.....	52
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ КОМПЛЕКСУ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР З РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ .....	53
3.1. Комплекс дидактичних ігор з розвитку зв'язного мовлення для молодших школярів із порушеннями інтелекту.....	53
3.2. Методика проведення дидактичних ігор.....	61
3.3. Аналіз результативності формувальної частини експерименту....	68
Висновки до розділу 3.....	79
ВИСНОВКИ.....	81
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	83
ДОДАТКИ.....	91

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Повноцінне мовлення дитини – це засіб підвищення її пізнавальної діяльності, рівня розвитку комунікації та способів соціальної адаптації, що в підсумку забезпечує розвиток особистості.

Основою мовленнєвого розвитку дитини є засвоєння нею фонетичних, лексичних, морфологічних і синтаксичних одиниць, що утворюють систему мови. Однак їх засвоєння саме по собі ще не є гарантом вдосконалення мовлення учнів. Велике значення в цьому процесі відіграє досвід свідомого використання учнями мовних засобів в процесі мовленнєвої діяльності.

Пошук педагогічних шляхів корекції зв'язного мовлення учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями зумовив необхідність вивчення специфічних особливостей мовленнєвого розвитку, що проявляються в обмеженості словника, домінуванні одних частин мови над іншими, неправильному розумінні значення слова, в неточності їх вживання, труднощі актуалізації вивчених слів і понять (О. Боряк, В. Воронкова, О. Граборов, Г. Дульнев, І. Єременко, Б. Пузанов та інші).

Дослідники відзначали труднощі засвоєння синтаксичних норм при побудові словосполучень, оволодіння простими і складними реченнями (Г. Савельєва, К. Омїрбекова, А. Федченко, Т. Чебикіна та інші).

Науковці відмічають своєрідність порушення змісту і мовного оформлення діалогічних і монологічних форм мовлення (Л. Вавіна, К. Гордієнко, С. Комарова, Ю. Круглова, Р. Лалаєва, Л. Логвінова, Р. Луцкіна, Л. Матвєєва, В. Петрова, М. Шишкова та інші).

Незважаючи на численні дослідження, присвячені вивченню мовленнєвої діяльності школярів із порушеннями інтелектуального розвитку, й донині залишається не до кінця вивченим питання розвитку зв'язного мовлення учнів молодшого шкільного віку означеної категорії шляхом застосування дидактичних ігор.

Актуальність, теоретична і практична значущість окресленої проблеми зумовили вибір теми нашого дослідження: «Розвиток зв'язного мовлення в

учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту засобом дидактичних ігор».

**Зв'язок роботи з науковою темою кафедри.** Дослідження виконано в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка: «Методологія та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (державний реєстраційний номер 0116 U 000895).

**Мета дослідження** – теоретично узагальнити та експериментально перевірити ефективність методики та комплексу дидактичних ігор з розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів із порушеннями інтелекту.

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

1. Провести теоретичний аналіз науково-методичної педагогічної літератури з проблеми дослідження.
2. Визначити критерії та рівні розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку.
3. Розробити комплекс дидактичних ігор з розвитку зв'язного мовлення та методику його застосування в навчанні учнів молодших класів із порушеннями інтелекту.
4. Експериментально перевірити ефективність запропонованого комплексу дидактичних ігор з розвитку зв'язного мовлення в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту та методику його застосування.

**Об'єкт** – процес розвитку зв'язного мовлення в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку.

**Предмет** – розвиток зв'язного мовлення в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту засобом дидактичних ігор.

**Елементи наукової новизни** одержаних результатів полягають у тому, що розроблено комплекс дидактичних ігор з розвитку зв'язного мовлення та методику його застосування в навчанні учнів молодших класів із

порушеннями інтелекту; розроблено критерії об'єктивного визначення рівня розвитку зв'язного мовлення в дітей означеної категорії; адаптовано діагностичну методику для визначення рівня розвитку зв'язного мовлення у дітей з порушеннями інтелекту. Отримані результати можуть бути використані на лекційних та практичних заняттях з курсів «Спеціальна методика української мови», «Корекційна психопедагогіка з історією».

**Практичне значення** одержаних результатів дослідження полягає в розробленні та адаптації існуючих діагностичних методик для визначення рівня розвитку зв'язного мовлення в молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку.

**Апробація результатів та публікації** здійснено на: VII Міжнародній науково-практичній конференції студентів, аспірантів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (21 травня 2020 року, м. Суми); VI Міжнародній науково-практичній онлайн-конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (25 листопада 2020 року, м. Суми); II Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Сучасні музеї – центри збереження та використання історико-культурної спадщини (24-25 жовтня 2019 р., м. Суми); III Регіональному науково-практичному семінарі зі спеціальної педагогіки «Новітні технології спеціальної педагогіки: проблеми, перспективи та шляхи запровадження» (9 грудня 2019 р., м. Суми). Матеріали магістерського дослідження висвітлені у 2 публікаціях.

**Структура.** Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загального висновку, списку використаних джерел (89), 5 додатків на 12 сторінках. У роботі міститься 2 таблиці та 14 рисунків. Загальний обсяг магістерської роботи складає – 102 сторінки, з них – 82 сторінки основного тексту.

## РОЗДІЛ 1.

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

#### 1.1. Значення усного мовлення для соціального розвитку особистості

Людина володіє безцінним даром – мовленням. Вона опановує ним в ранньому дитинстві і удосконалює його довгі роки: вчиться, вибираючи точне і влучне слово, вибудовує речення, вчиться володіти диханням і голосом, інтонаціями тощо. Людина вчиться писати і читати, тобто переходить від усного мовленнєвого коду на графічний, буквенний, – і навпаки.

Мовлення – найважливіша психічна функція, властива тільки людині. Завдяки спілкуванню, сприйняттю оточуючого світу у свідомості однієї людини постійно поповнюється і збагачується тим, що відбивається в суспільній свідомості, зв'язується з досягненнями всієї суспільно-виробничої і культурної діяльності людства.

У педагогічному словнику поняття «мовлення» розглядається як форма спілкування (комунікації) людей за допомогою мови, яка організовує спільну діяльність людей, сприяє пізнанню один одного, а також є істотним чинником у формуванні і розвитку міжособистісних відносин [66].

У словнику іншомовних термінів, мовлення визначається як послідовність знаків мови, організована за його законами і відповідно до потреб вираженою інформацією [65].

У психології мовлення розуміється, як історично сформована форма спілкування людей за допомогою мовних конструкцій, створених на основі відповідних правил [9; 11].

Загальна характеристика мовлення, як правило, дається через протиставлення їй мові. В. Буніна наводить наступні порівняння – мовлення є послідовністю слів, воно є лінійним, а мова має рівневу організацію; мовлення прагне до злиття слів в мовленнєвий потік, а мова зберігає їх окремість; мовлення є навмисним і спрямоване до певної мети, на відміну від нецілеспрямованості мови; мовлення рухливе, а мова стабільна; мовлення відображає досвід індивідуума, а мова відображає досвід колективу. Загальне (мова) і особистісне (мовлення) різні і в той же час єдині. Засоби спілкування, взяті без прив'язки до конкретного їх застосування називають мовою. Ті ж самі засоби спілкування, конкретно застосовані, тобто ті, які вступили в зв'язок з конкретним змістом (думками, почуттями, настроями людини), називаються мовленням [8].

Мова є знаряддям мовлення. Вона створена і постійно збагачується сотнями поколінь народу. Мова – це система знаків будь-якої фізичної природи, яка служить засобом людського спілкування, способом вираження самосвідомості особистості, передачі від покоління до покоління і зберігання інформації. Мова існує, реалізується і вдосконалюється через мовлення, як звуко-словесне спілкування. Мова і мовлення – дві сторони одного і того ж явища. Мова притаманна будь-якій людині, а мовлення – конкретній людині [8].

В. Буніна зазначає, що під мовленням розуміють діяльність людей з використанням мовного коду, вживання знакової системи. Мовлення – це мова в дії. У мовленні одиниці мови вступають в різні відносини, утворюючи безліч комбінацій. Мовлення завжди розгортається в часі, воно відображає особливості людини, яка говорить, залежить від контексту і ситуації спілкування [8].

Якщо мова існує незалежно від того, хто нею розмовляє, то мовлення завжди прив'язане до особи, яка говорить. Тільки мовлення окремої людини може бути правильним або неправильним, зіпсованим або покращеним. Мова ж є об'єктивною даністю, вона поза старань окремої людини її покращити чи

зробити гіршою. Для успішного спілкування недостатньо існування розвиненої мови. Важливу роль відіграє якість її використання або якість мовлення кожної особи, яка говорить, рівень комунікативної мовної компетенції співрозмовників тощо.

Під комунікативною мовною компетенцією розуміється сукупність лінгвістичних (знання мовної системи), соціолінгвістичних (володіння соціальними нормами: мовленнєвим етикетом, нормами спілкування між представниками різних вікових груп, статей і соціальних груп) і прагматичних (навички використання мовних засобів в певних функціональних цілях, розпізнавання різних типів текстів, вміння вибирати мовні засоби залежно від особливостей ситуації спілкування тощо) знань і умінь, що дозволяють здійснювати певну діяльність за допомогою мовленнєвих засобів.

О. Власова відзначає, що під усним мовленням прийнято розуміти, як сам процес говоріння, так і результат цього процесу, тобто мовленнєву діяльність, мовленнєві твори, що фіксуються пам'яттю або письмом. Мовленнєва діяльність – це сукупність психофізіологічної роботи людського організму, необхідного для побудови мовлення. Продуктом мовленнєвої діяльності стають конкретні тексти, створені особою, яка говорить в усній або письмовій формі [9].

За даними О. Волянської і А. Ніколаєвської, поняття «мова», «мовлення», «мовленнєва діяльність» тісно пов'язані і взаємодіють з терміном «слово». Дослідниці вважають поняття «слово» – центральною одиницею мови. Це основна номінативна і когнітивна одиниця мови, що служить для іменування і повідомлення про предмети, ознаки, процеси і відношення. Слово є структурно-семантичною двосторонньою одиницею мови, що володіє формою (планом вираження) і значенням (планом змісту). [11].

Усне мовлення тісно інтегроване з усіма психічними процесами людини. На основі усного мовлення і його смислової одиниці – слова

формуються і розвиваються такі психічні процеси, як сприйняття, уявлення, пам'ять.

Значення усного мовлення у формуванні особистості відзначав Л. Виготський, наголошуючи на тому, що розвиток мовлення є насамперед історію того, як формується одна з найважливіших функцій культурної поведінки дитини, що лежить в основі накопичення її культурного досвіду.

За Л. Виготським, будучи системою опосередкованих мовних знаків, які науковець назвав «психічним знаряддям», мовлення перебудовує всі психічні процеси людини, які досягають рівня довільного, свідомого функціонування. Вчений стверджував, що мовлення є неодмінною умовою і необхідним компонентом здійснення будь-якої діяльності – теоретичної, практичної, колективної та індивідуальної [14].

А. Арушанова визначає усне мовлення як найважливішу творчу психічну функцію людини, область де проявляються властиві всім людям здібності до пізнання, самоорганізації, саморозвитку, до побудови своєї особистості, свого внутрішнього світу через діалог. На думку вченої, цьому питанню педагог повинен приділяти велике значення, адже разом із мовою дитина засвоює цілу систему ідей, розуміння світу і людини в ньому, тобто набуває соціального досвіду. Все це сприяє інтеграції дитини в суспільство.

На думку А. Арушанової, особливе значення в мовленнєвому розвитку дитини відіграє діалог однолітків. Саме під час діалогу діти по-справжньому відчують себе рівними, вільними й розкутими. Тут вони вчаться самоорганізації, самодіяльності, самоконтролю. У діалозі народжується зміст, яким не володіє окремо жоден з партнерів, він народжується лише у взаємодії. У діалозі з однолітками дитині доводиться орієнтуватися на певні особливості партнера, враховувати його можливості (часто обмежені) і тому довільно будувати своє висловлювання, використовуючи контекстне мовлення [2].

У зв'язку з цим С. Шаховська зазначає, що мова і усне мовлення, відіграють провідну роль в когнітивному та емоційному розвитку дитини, є

основою соціальної взаємодії, регулятором поведінки, організатором навчання. Через мову відбувається опосередкування процесів пізнання, переживання, уявлення, пам'яті [82].

На переконання Н. Бабкіної, Г. Волкової та І. Коробейнікова, за допомогою усного мовлення пізнається навколишній світ, будуються взаємини між дітьми. Уміння правильно розуміти і передавати інформацію є одним з факторів успішної адаптації дитини [9; 33].

Як бачимо, простежується взаємозв'язок між процесом формування повноцінної мовленнєвої діяльності, яка неможлива поза соціального життя дитини, і процесом соціалізації, умовою успішності якої виступає повноцінне спілкування дитини з оточуючими людьми, що вимагає від неї володіння мовними засобами, комунікативними навичками, як обов'язковими компонентами соціальної взаємодії.

Усне мовлення активно розвивається в шкільний період розвитку дитини. Під час навчання в школі, процес соціалізації дитини здійснюється через оволодіння нею новим видом діяльності – вченням.

Б. Ананьєв відзначав, що навчання є не тільки передачею і засвоєнням інформації – знань і правил діяльності. Навчання є разом з тим є мовленнєвим спілкуванням, комунікацією, відповідно до структури суспільства і пануючого в ньому типу міжособистісних відносин [1].

В. Кустарева, Н. Нікітіна, Н. Рождественський, підкреслюючи роль навчання усному зв'язному мовленню та грамоті учнів початкової школи, відзначали, що ученьлегше набуває знання з усіх предметів, якщо він добре читає, вміє сприймати чужі думки, виражені в усній і письмовій (друкованій) формі, вміє досить швидко і правильно записати прочитане або прослухане [42].

В. Сухомлинський зазначав, що читання – це віконце в світ, найважливіший інструмент навчання, воно повинно бути легким, швидким і лише тоді цей інструмент буде готовий до дії. На думку педагога, читання є одним із важливих інструментів розвитку усного мовлення школяра та

засобом формування моральних переконань і соціо-нормативної поведінки, що має значний вплив на соціалізацію дитини [77].

Сучасна організація навчального процесу сприяє розвитку усного зв'язного мовлення школярів, адже дітям необхідно вміти працювати в групі, аналізувати і узагальнювати отриману інформацію, доводити власну точку зору тощо. Необхідною умовою для цього є досить високий рівень розвитку мовлення. Наявність у дитини сформованого, граматично правильного мовлення і вміння користуватися ним як основним комунікативним засобом в середовищі ровесників і дорослих є неодмінною умовою забезпечення ефективності навчальної діяльності та важливою складовою готовності до шкільного навчання.

У дослідженнях присвячених проблемі усного мовлення (Б. Ананьєв, А. Бодалєв, Л. Виготський, А. Ковальов, А. Леонтєв, Б. Ломов, В. М'ясищев, А. Петровський та інші) відмічається, що мовлення спочатку виступало як засіб спілкування людей, як спосіб обміну між ними інформацією.

У наукових джерелах є низка визначень категорії «спілкування»:

1) спілкування є взаємодією двох або більше людей з метою встановлення і підтримки міжособистісних відносин, досягнення загального результату спільної діяльності; один з найважливіших факторів психічного і соціального розвитку дитини [5];

2) спілкування – це взаємодія людей один з одним, що складається в обміні між ними інформацією пізнавального або афективно-оціночного характеру [49];

3) спілкування – це багатоплановий процес розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами спільної діяльності [56];

4) спілкування – важливе середовище духовного, суспільного і особистісного прояву людини, засіб досягнення взаєморозуміння між людьми. Соціально-психологічна сутність спілкування полягає в тому, що воно завжди є живим і ніколи не припиняється процес взаємодії людей, людини з самим собою і світом [44];

5) спілкування – це взаємодія суб'єктів, при якій відбувається обмін раціональною та емоційною інформацією, діяльністю, досвідом, знаннями, навичками і вміннями, а також результатами діяльності [54];

Існує два типи зв'язного мовлення: діалогічне і монологічне. Діалог – це розмова двох або кількох осіб. Монолог – це розмова однієї особи, спрямована до слухачів. Монологічне мовлення в психологічному і лінгвістичному відношенні – це складніша форма усного мовлення. Монолог потребує ретельної попередньої підготовки, значного вольового зусилля, композиційних і логічних умінь. Монологічне мовлення як мовлення однієї особи потребує розгорнутості, повноти, чіткості і взаємозв'язку окремих частин розповіді, уміння мовця зосередити свою думку на головному. У роботі з розвитку монологічного мовлення у дітей важливо створювати такі ситуації, в яких вони відчували, усвідомлювали користь від своїх розповідей, переказів.

Важливо відмітити, що дослідники виділяють три функції усного зв'язного мовлення:

- комунікаційний, тобто під час усного мовлення між співбесідниками відбувається обмін інформацією;
- перцепційний, тобто під час усного мовлення відбувається процес сприйняття і розуміння людини людиною;
- інтеракційний, тобто під час усного мовлення між співбесідниками відбувається взаємодія. По факту процес усної мовленнєвої взаємодії (спілкування) виступає як сукупність цих компонентів.

У соціально-психологічної теорії В. Бехтерева використання усного мовлення людиною виступає механізмом об'єднання в групи, як умови соціалізації особистості. Характеризуючи роль спілкування в розвитку і формуванні особистості. В. Бехтерев зазначав, що чим різноманітніше і багатше спілкування з оточуючими людьми, чим багатшим буде мовлення співрозмовників, тим успішніше здійснюється розвиток особистості. На думку вченого, люди, які виростили в спілкуванні з більш різноманітним колом

осіб, є більш розвиненими в порівнянні з людьми, які проводять життя на віддалі від суспільства [4].

Значна кількість науковців підкреслюють тісний зв'язок мислення і мовлення. Мовлення людини включається в певні взаємини з усіма психічними процесами; але основним і визначальним для мовлення є його зв'язок з мисленням.

Л. Виготський зазначав, що на початку розвитку дитини мовлення виступає у комунікативній функції, тобто як засіб повідомлення, впливу на оточуючих, зв'язку з ними, як форма співпраці з іншими дітьми чи дорослими, як процес співпраці та взаємодії. На думку вченого, мовлення стає одним із найважливіших засобів мислення, одним з найважливіших провідних внутрішніх процесів поведінки дитини. Л. Виготський підкреслював, що мовлення, яке здійснює функцію «повідомлення, соціального зв'язку, впливу на оточуючих», є і способом формування думки. Науковець стверджував, що слово завжди характеризує предмет або явище, отже, виступає як акт мислення. Але слово – це також і засіб спілкування, тому що воно входить до складу мовлення. Знаходячи своє значення, воно відразу ж стає органічною частиною і того, і іншого. Саме в значенні слова зав'язаний вузол тієї єдності, що має назву мовленнєвим мисленням [14].

І. Павлов, розкриваючи функції першої та другої сигнальних систем, підтверджував роль другої сигнальної системи в розвитку мислення. Автор під другою сигнальною системою розумів не тільки мовлення як засіб спілкування, а й як знаряддя узагальнення, абстрагування, пов'язував його зі «спеціально людським вищим мисленням».

На думку А. Люблінської, вивчення мислення поза мовленням, чи відокремлено від мовлення є неможливим. Дослідниця вважає, що коли людина мислить і бажає передати усвідомлене нею, то матеріалізує думку в формі мовлення. Мовлення і мислення, утворюють єдність [45].

Схожі погляди знаходимо в П. Гальперіна. Вчений наголошував на тому, що не існує «оголених думок», мислення, вільного від мовлення.

Вчений підкреслював, що навіть наочні уявлення не можуть стати надійною опорою розумової дії, якщо не будуть попередньо відпрацьовані на основі мовлення. П. Гальперін приходиться до висновку, що друга сигнальна система є неодмінною умовою формування окремого внутрішнього плану свідомості поряд з планом зовнішнього сприйняття [16].

М. Жинкін прийшов до думки, що серйозні зміни в дитячому мисленні відбуваються одночасно з формуванням здатності до засвоєння мови. Якщо для малюків мовлення виступає насамперед у формі постановки задачі і підсумовує результат, досягнутий дією, то у дітей чотирьох-п'яти років мовлення, що супроводжує дію, направляє і коригує її. У шість-сім років мовлення поступово замінює дії як спосіб вирішення завдань. Дія відбувається, перетворюючись в розумову дію. Дитина, вирішуючи конкретну задачу, оперує узагальненнями. З віком мовлення набуває все більшого значення для інтелектуального розвитку та спілкування дитини. М. Жинкін вважав мовлення каналом розвитку інтелекту. На переконання вченого, чим раніше буде засвоєним мовлення, тим легше і повніше будуть засвоюватися знання [23].

Таким чином, опрацювавши психолого-педагогічну літературу, нами було встановлено, що мовлення це найважливіша психічна функція, властива тільки людині. Завдяки спілкуванню, сприйняття оточуючого світу у свідомості однієї людини постійно поповнюється і збагачується тим, що відбивається в суспільній свідомості, зв'язується з досягненнями всієї суспільно-виробничої і культурної діяльності людства.

Однією із форм мовленнєвої діяльності є усне мовлення, яке включає розуміння усного мовлення і здійснення мовленнєвих висловлювань у звуковій формі. Усне мовлення може здійснюватися при безпосередньому контакті співрозмовників або може бути опосередковане технічним засобом, якщо спілкування відбувається на значній відстані.

Виділяють такі функції усного мовлення: комунікаційну (відбувається обмін інформацією), перцепційну (здійснюється процес сприйняття і

розуміння) та інтеракційну (взаємодія між співбесідниками). Усне мовлення є важливим засобом формування моральних переконань і соціо-нормативної поведінки у дітей і відіграє значну роль у соціалізації школярів.

## **1.2. Особливості розвитку дітей із порушеннями інтелектуального розвитку**

Розвиток дитини з порушеннями інтелектуального розвитку з перших днів життя відрізняється від норми. У багатьох дітей затримується поява прямостояння, тобто вони значно пізніше починають тримати голову, сидіти, стояти, ходити. Ця затримка іноді буває дуже істотною, захоплюючи й другий рік життя.

Розглянемо особливості розвитку дитини з порушеннями інтелекту наступних вікових періодів: немовляти, ранній, дошкільний і шкільний вік.

У вік немовляти (від 2 місяців до 1 року), у всіх дітей з порушеннями інтелекту знижена реакція на зовнішні подразники, вони відзначаються байдужістю, загальною патологічною інертністю (що не виключає крикливості, занепокоєння, дратівливості тощо). У них не виникає потреби в емоційному спілкуванні з дорослими, як правило, відсутній «комплекс пожвавлення», в той час як дитина з нормо-типовим розвитком у відповідь на голос, усмішку дорослого підкидає ручки, ніжки, посміхається, тихо гулить [15].

Надалі у дітей з порушеннями інтелекту не виникає інтересу до іграшок, підвішених над ліжечком або які знаходяться в руках у дорослого. У них не відбувається своєчасного переходу до спілкування з дорослим на основі спільних дій з іграшками, не виникає нової форми спілкування – жестової. Діти на першому році життя не диференціюють «своїх» і «чужих» дорослих, хоча при нормальному розвитку це спостерігається вже на першому півріччі життя [71].

У дітей з порушеннями інтелекту немає активного хапання, не формується візуально-рухова координація і сприйняття властивостей предметів (великі і маленькі предмети, діти з нормо-типовим розвитком хапають по-різному, в залежності від форми), а також виділення предметів з ряду інших [72].

У цих дітей своєчасно не формуються передумови розвитку мовлення: предметне сприйняття і предметні дії, емоційне спілкування з дорослим і, зокрема, до мовленнєві засоби спілкування (міміка, вказівний жест тощо).

Розвиваючий вплив дорослого, у багатьох випадках, не здійснюється, і зона найближчого розвитку не розширюється. Сенситивний період формування багатьох фізичних можливостей і психічних процесів втрачений [34].

У період раннього віку (від 1 до 3 років) у багатьох дітей з порушеннями інтелекту оволодіння ходьбою затримується на тривалий термін, іноді до кінця раннього віку. При ходьбі цих дітей спостерігається нестійкість, незграбність ходи, сповільненість або імпульсивність рухів [63].

З освоєнням ходьби в дітей з порушеннями інтелекту починається новий, бурхливий етап у розвитку предметних дій. Не кожна дія з предметом вважається предметною. Предметною дією називається тільки така дія, коли предмет використовується відповідно до його функціонального призначення. Так, наприклад, якщо дитина бере в руки ложку і стукає нею по столу, це не предметна дія, а маніпуляція з предметом, тому, що функція ложки – інша; предметною дією вона буде тоді, коли дитина використовуватиме ложку для їжі.

Важливим показником розвитку дитини в період раннього віку є розвиток предметної діяльності. У дітей цього віку з порушеннями інтелекту предметна діяльність не формується. Деякі з них не виявляють інтересу до предметів, в тому числі до й іграшок. Вони взагалі не беруть іграшки в руки, не маніпулюють ними. У них немає не тільки орієнтування типу «Що з цим можна робити?», але й більш простого орієнтування типу «Що це?». В інших

випадках у дітей третього року життя з'являються маніпуляції з предметами, які перемежуються неадекватними діями [74].

Неадекватними діями називаються такі дії, які суперечать логіці вживання предмета, вступають в конфлікт з роллю предмета в предметному світі. Наприклад, коли дитина одягає на стрижень пірамідки спочатку ковпачок, а потім намагається нанизувати кілечка; стукає лялькою по столу; в маленький гараж намагається засунути велику машинку тощо – це означає, що вона робить неадекватні дії. У цьому випадку відсутня пізнавально-орієнтовна діяльність і ці дії не сприяють розвитку дитини. Наявність неадекватних дій є характерною рисою дитини з порушеннями інтелекту [75].

О. Мостюкова вважає, що в означеній категорії дітей не формуються й інші види дитячої діяльності – гра, малювання, зачатки трудової діяльності, які при нормальному інтелекті розвиваються до кінця третього року життя [48].

Одним із провідних показників розвитку дитини цього віку є розвиток мовлення та спілкування. У дітей з порушеннями інтелекту раннього віку відсутні необхідні передумови, для формування мовлення: дії з предметами, емоційне спілкування з дорослими, готовність артикуляційного апарату і фонематичного слуху.

У більшості дітей з порушеннями інтелекту перші слова в активному мовленні з'являються після двох років, а фрази до трьох років, як правило, не виникають [86].

Важливим є те, що мовлення дитини раннього віку з порушеннями інтелекту не може служити ні засобом спілкування, ні засобом передачі дитині суспільного досвіду. Також воно не може прийняти на себе функцію регулювання дій дитини [74].

У дошкільному віці (від 3 до 6 (7) років) діти з порушеннями інтелекту не отримують належного в цьому віці розвитку ігрової, трудової та продуктивної діяльності, а також спілкування. Це обумовлено

несформованістю або недостатнім розвитком психічних процесів: уваги, сприйняття, пам'яті, мислення.

За даними Л. Баряєвої, О. Гаврилушкіної, А. Заріна, Н. Соколової та інших, провідна для дітей дошкільного віку ігрова діяльність до кінця дошкільного віку знаходиться на початковому ступені розвитку. У дітей відзначаються лише предметно-ігрові, процесуальні дії. Для них характерним є багаторазове, стереотипне повторення одних і тих же дій, здійснюваних без емоційних реакцій та без використання мовлення [75].

Діти з порушеннями інтелекту в більш пізні терміни, ніж їхні однолітки з нормо-типовим розвитком, оволодівають навичками самообслуговування.

Без спеціального навчання у них не формуються продуктивні види діяльності – малювання, ліплення, аплікація, конструювання.

У пізнавальній сфері на перший план виступають порушення уваги: увагу дітей важко зібрати, вони не можуть зосередитися на виконанні певного завдання, у них підвищене відволікання, неуважність. Дошкільнят з порушенням інтелектуального розвитку привертають яскраві, барвисті предмети та іграшки, однак вони швидко втрачають до них інтерес [15].

У цьому віці яскраво проявляються порушення пам'яті. Особливо важко дітям запам'ятовувати інструкції, в яких визначається послідовність виконання дій. Провідною формою мислення у дошкільнят з порушенням інтелекту є наочно-дієве мислення, хоч воно не досягає того рівня розвитку, як у дітей з нормо-типовим розвитком.

До початку шкільного навчання вони мають слабкий словниковий запас, який включає в основному іменники і дієслова.

На думку О. Мостюкової, до кінця дошкільного віку у дітей з інтелектуальними порушеннями, які не отримують спеціальну корекційну допомогу, фактично відсутня можливість вирішення наочно-образних завдань [46].

Як бачимо, до кінця дошкільного віку в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, що не пройшли спеціального навчання, відсутня

готовність до навчальної діяльності, а своєчасно не скориговані порушення в психічному розвитку поглиблюються, стають більш вираженими, яскравими.

У шкільному віці провідною діяльністю дітей є навчальна, яка має низку особливостей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. У фізичному розвитку діти з порушенням інтелекту відстають від однолітків з нормо-типовим розвитком. За даними В. Воронкової, школярам з порушенням інтелекту досить складно утримувати робочу позу протягом всього уроку, вони швидко втомлюються. У дітей знижена працездатність на уроці [12].

І. Баскакова, В. Воронкова, С. Лієпінь, М. Феофанов вважають, що увага в дітей з порушеннями інтелекту характеризується низкою особливостей: трудністю її залучення, неможливістю тривалої активної концентрації, швидким і легким відволіканням, нестійкістю, неуважністю, низьким об'ємом. Школяр з порушеннями інтелекту на уроці може зображати уважного учня, але при цьому абсолютно не чути пояснень вчителя. Для того щоб боротися з цим явищем (псевдо увагою), науковці рекомендують вчителям під час пояснень задавати запитання, що виявляють, чи стежать школяр за ходом думки педагога, або пропонувати повторювати тільки що сказане [13].

Сприйняття у дітей з порушенням інтелекту також характеризується низкою особливостей. Швидкість сприйняття у них помітно знижена. За даними К. Вересоцької, для того щоб дізнатися предмет, явище, школярам з порушеннями інтелекту потрібно більше часу в порівнянні з однолітками із нормо-типовим розвитком.

Цю особливість важливо враховувати в навчальному процесі: мовлення вчителя повинно бути повільним, щоб учні встигали розуміти її, необхідно більше часу давати на розгляд предметів, картин, ілюстрацій [73].

У школярів з порушенням інтелекту знижений обсяг сприйняття, тобто одночасне сприйняття групи предметів. Вузькість сприйняття затрудняє

оволодіння учнями читанням, обчисленнями з багатозначними числами тощо.

Значно порушене у дітей означеної категорії просторове сприйняття і орієнтування в просторі, що ускладнює оволодіння ними такими навчальними предметами, як математика, географія, історія та інші [34].

Великі труднощі для школярів з порушеннями інтелектуального розвитку представляє сприйняття ними картин (К. Вересоцька, І. Соловійов, Н. Стадненко). Вони, як правило, не бачать зв'язків між персонажами, не розуміють причинно-наслідкових зв'язків, не розуміють емоційних станів зображених персонажів, не бачать сюжету, не розуміють зображення руху тощо.

У дітей з інтелектуальною недостатністю відзначаються порушення мовленнєвого розвитку. При цьому страждають всі компоненти мовлення: лексика, граматики, звуковимова, порушена здатність розумових процесів – аналізу, синтезу, абстрагування, порівняння. Мислення дітей з порушенням інтелекту характеризується повільністю й тугістю [21].

Таким чином, аналіз наукової психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що розвиток дітей з порушеннями інтелекту значно відстає від показників однолітків з нормо-типовим розвитком на всіх етапах їхньої життєдіяльності.

Вчені констатують індивідуальність у показниках цієї групи дітей і підкреслюють значні відставання в інтелектуальному, фізичному, емоційному, моторному, психічному та мовленнєвому розвитку. Без організації спеціального навчання та виховання дітей з порушеннями інтелекту не формуються ті види діяльності, які для дітей з нормо-типовим розвитком є провідними й базовими в підготовці до школи та під час навчання в ній.

### **1.3. Специфіка розвитку зв'язного мовлення в молодших школярів із інтелектуальними порушеннями**

Актуальність і значимість проблеми розвитку зв'язного мовлення у дітей із інтелектуальними порушеннями визначається, перш за все, когнітивною функцією мовлення, тісним зв'язком процесів розвитку мовлення і пізнавальної діяльності дитини.

У спеціальній літературі (М. Гнезділов, Г. Данілкина, Н. Кравець, В. Кондратенко, С. Конопляста, І. Мартиненко, І. Марченко, В. Петрова, О. Ромась, В. Синьов, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та інші) широко представлені дані, що свідчать про те, що діти із порушеннями інтелектуального розвитку, не маючи ні пошкоджень слуху, ні різких аномалій будови мовленнєвих органів, опановують мовленням значно пізніше своїх однолітків із нормо-типовим розвитком [18; 21; 52; 60; 62; 83].

За даними Д. Касселя, В. Шлезінгера і М. Зеємана, більше 40% дітей з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеню починають говорити після трьох років. У цих дітей затримується не тільки затримується розвиток активного мовлення. Вони значно гірше своїх однолітків із нормо-типовим розвитком розуміють звернене до них мовлення. У дитини 7 років (на час вступу до школи) практика мовленнєвого спілкування займає менший відрізок часу – всього три-чотири роки. За даними дослідників, темп розвитку мовлення у таких дітей значно повільніший, а мовленнєва активність недостатня [26].

Розмовно-побутове мовлення дитини з порушеннями інтелекту виявляється слаборозвиненим. Це ускладнює їхні стосунки з дорослими. Така дитина рідко бере участь в бесідах, на запитання відповідає коротко і далеко не завжди правильно. Значно ускладненим для неї виявляється також виконання доручень і завдань.

При поясненні причин, які обумовлюють уповільнене формування мовлення в дітей із порушеннями інтелекту необхідно виходити, перш за все,

з характерного для них загального недорозвинення всієї психіки в цілому, яке призводить до значних змін і затримок в розумовому розвитку.

Уже в дослідженнях античних вчених намітилося два напрямки в розумінні причин мовленнєвих порушень. Перше з них, яке розробив Гіппократ, відводило провідну роль у виникненні мовленнєвих розладів ураженням головного мозку. Друге, розроблене Арістотелем, вбачало причину у порушеннях периферичного мовленнєвого апарату [7].

На наступних етапах вивчення причин мовленнєвих розладів збереглися ці дві точки зору. М. Хватцев всі причини мовленнєвих порушень розділив на зовнішні і внутрішні, виділивши органічні (анатоמו-фізіологічні, морфологічні), функціональні (психогенні), соціально-психологічні та психоневрологічні причини.

До органічних причин М. Хватцевим були віднесені недорозвинення і ураження мозку у внутрішньоутробному періоді, в момент пологів або після народження, а також різні органічні порушення периферичних органів мовлення.

Функціональні причини М. Хватцев пояснював з позицій вчення І. Павлова про порушення співвідношення процесів збудження і гальмування в центральній нервовій системі.

До психоневрологічних причин вчений відносив розумову відсталість, порушення пам'яті та інші розлади психічних функцій.

Важливу роль М. Хватцев відводив і соціально-психологічним причинам, розуміючи під ними різні несприятливі впливи довкілля [81].

На сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки існує дві класифікації мовленнєвих порушень – клініко-педагогічна та психолого-педагогічна. Клініко-педагогічна класифікація спирається в основному на медичний аспект порушення, орієнтуючись на корекцію дефекту мовлення, і йде від загального до конкретного.

Психолого-педагогічна класифікація була створена в результаті критичного аналізу попередньої. Ця класифікація виходить з принципу «від часткового до загального».

Саме клініко-педагогічна класифікація більше підходить для категорії дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, адже вона максимально диференціює види мовленнєвих порушень і дає можливість здійснювати індивідуальний підхід у роботі з розвитку мовлення.

Необхідно відзначити, що на думку В. Кондратенко, С. Коноплястої, І. Мартиненко, І. Марченко, О. Ромась, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Череднеченко, М. Шеремет та інших, значна кількість дітей з інтелектуальними відхиленнями мають порушення розвитку зв'язного мовлення внаслідок недорозвинення пізнавальної діяльності чи інших факторів (зниження слуху, порушення мовленнєвої моторики, аномалії будови артикуляційного апарату тощо) [83].

За даними В. Петрової, у цих дітей знижена регулююча функція мовлення, яка в нормі дуже рано починає відігравати важливу роль в поведінці дитини. В процесі оволодіння навичками і вміннями діти з порушеннями інтелекту спираються більше на наочний матеріал, ніж на словесну інструкцію. На думку вченої, саме ці особливості є основними причинами недорозвинення зв'язного мовлення в дітей означеної категорії [52].

Розвиток мовленнєвої моторики у дітей з інтелектуальними порушеннями здійснюється уповільнено, недиференційовано, у цих дітей затруднена координація дихальних, фонаторних і артикуляційних рухів в процесі мовлення.

Неточним, несформованим виявляється у цих дітей, як слуховий, так і кінестетичний контроль за правильністю мовленнєвих рухів. Зазначені ранні особливості психічного розвитку дітей означеної категорії істотно порушують процес оволодіння мовленнєвою функцією.

Зниження рівня аналітико-синтетичної діяльності проявляється в порушенні фонематичного сприйняття. Порушення пізнавальної діяльності призводить до труднощів засвоєння семантичної сторони мови.

У зв'язку із загальним недорозвиненням аналітико-синтетичної діяльності у дітей із інтелектуальними порушеннями спостерігаються значні труднощі формування мовленнєвих узагальнень та засвоєння закономірностей мови.

У дітей цієї категорії відзначається різке зниження потреби в спілкуванні, що призводить до обмеженості мовленнєвих контактів і негативно позначається на процесі оволодіння зв'язним мовленням.

Як бачимо, складна взаємодія анатомо-фізіологічних, психологічних і соціальних факторів визначають якісну своєрідність процесу мовленнєвого розвитку, велику поширеність і стійкість мовленнєвих порушень у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

Розумовий і мовленнєвий розвиток дитини тісно пов'язані між собою, але розвиток зв'язного мовлення і пізнавальної діяльності характеризуються певними особливостями. Формування зв'язного мовлення ґрунтується на розвитку пізнавальної діяльності, але ці два процеси є відносно автономними. Відомо, що рівні мовленнєвого розвитку у дітей з ідіотією та імбецильністю суттєво відрізняються. Інтелектуальна недостатність негативно позначається на мовленнєвому розвитку дитини. Однак відсутня явна, безпосередня кореляція між ступенем зниження інтелекту і рівнем розвитку зв'язного мовлення. Так, серед дітей із порушеннями інтелектуального розвитку в ступені дебільності зустрічаються школярі як з дуже низьким рівнем мовленнєвого розвитку, з різноманітними порушеннями мовлення, так і зі значно вищим рівнем володіння мовою.

За даними Г. Сухаревої, рівень мовленнєвого розвитку більшості дітей із порушеннями інтелектуального розвитку набагато нижчий, ніж їхній розумовий розвиток. Науковець виділяє дві групи олігофрений, які тісно пов'язані із недорозвиненням мовлення:

- 1) олігофренія з недорозвиненням мовлення;
- 2) атипова олігофренія, ускладнена мовленнєвими розладами.

У першій групі дітей із порушеннями інтелектуального розвитку має місце недорозвинення мовлення, яке обумовлене рівнем інтелектуального недорозвинення.

У другій групі, особливо у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту, крім недорозвинення мовлення спостерігаються різноманітні мовленнєві розлади [76].

У дітей із порушеннями інтелектуального розвитку можуть спостерігатися всі форми порушень мовлення (дислалія, дизартрія, ринолалія, дисфонія, дислексія, дисграфія, заїкання і т. д.). Особливість мовленнєвих розладів у в молодших школярів зазначеної категорії полягає в тому, що переважаючим в їх структурі є семантичний дефект.

Розлади мовлення у дітей із порушеннями інтелекту виявляються на тлі грубого порушення пізнавальної діяльності, аномального психічного розвитку в цілому.

Мовленнєві порушення у таких дітей носять системний характер, тобто мовлення страждає як цілісна функціональна система. При розумовій відсталості порушуються всі компоненти мовлення: її фонетико-фонематичний сторона, лексика, граматична складова. У дітей означеної категорії відзначається несформованість як імпресивного, так і експресивного мовлення. У більшості випадків в учнів початкових класів спеціальних навчальних закладів спостерігаються порушення як усного, так і письмового мовлення.

У дітей із порушеннями інтелекту є несформованими в більшій чи меншій мірі всі етапи мовленнєвої діяльності. Науковці відзначають у них слабкість мотивації, зниження потреби в мовленнєвому спілкуванні; порушено смислове програмування мовленнєвої діяльності, створення внутрішніх програм мовленнєвих дій. Внаслідок цілої низки причин

порушується реалізація мовленнєвої програми, контроль за мовленням, порівняння отриманого результату з попередніми задумом.

При порушенні інтелектуальної діяльності різного ступеню у дітей фіксуються порушення мовленнєвих висловлювань, а саме такі аспекти, як: смисловий, мовний, сенсомоторний. При цьому найбільш недорозвиненими виявляються високоорганізовані рівні (смисловий і мовний), що вимагають сформованих операцій аналізу і синтезу, абстрагування, узагальнення та порівняння. Сенсомоторний аспект мовлення у дітей із порушеннями інтелекту страждає по-різному. До старших класів у більшості цих школярів відбувається корекція порушень сенсорного і моторного рівнів мовлення, практично повне усунення порушень фонетичної сторони мовлення (звуковимови, просодических компонентів). У той же час мовний і смисловий рівні розвитку мовлення у цих дітей не досягають норми.

Порушення мовлення у дітей зазначеної категорії мають складну структуру. Вони різноманітні за своїми проявами, механізмами, стійкістю і вимагають диференційованого підходу при їх аналізі. Симптоматика і механізми мовленнєвих порушень у цих дітей визначаються не тільки наявністю загального, дифузного недорозвинення мозку, що обумовлює системне порушення мовлення, але й локальною патологією зон, що мають безпосереднє відношення до мовлення, що ще більше ускладнює картину порушень мовлення при розумовій відсталості.

Мовленнєві порушення у дітей зазначеної категорії характеризуються стійкістю, вони з великими труднощами усуваються, зберігаючись аж до старших класів спеціальних навчальних закладів.

Зв'язне мовлення є найбільш складною формою мовленнєвої діяльності. Воно носить характер систематичного послідовного розгорнутого викладу.

У більшості довідникових джерел під зв'язним мовленням розуміють розгорнутий виклад певного змісту, який здійснюється логічно, послідовно та граматично правильно.

У зв'язку з тим, що зв'язне мовлення є складною формою мовленнєвої діяльності, дитина опановує нею поступово. Зв'язне мовлення формується на основі діалогічного мовлення в ході ситуативного спілкування.

На думку В. Кондратенко, С. Коноплястої, І. Мартиненко, І. Марченко, О. Ромась, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Череднеченко, М. Шеремет та інших, виникнення зв'язного мовлення відбувається ще в дошкільний період. Становлення зв'язного мовлення у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку здійснюється уповільненими темпами і характеризується певними якісними особливостями [83].

За даними М. Гнезділова, Г. Данілкиної, Н. Кравець, В. Петрової, школярі з порушеннями інтелекту тривалий час затримуються на етапі питально-відповідної форми мовлення. Перехід же до самостійного зв'язного висловлювання дуже важкий для цих дітей і в багатьох випадках затягується аж до старших класів спеціальних навчальних закладів. У процесі актуалізації зв'язного мовлення школярі молодших класів із порушеннями інтелекту потребують постійної стимуляції з боку дорослих, систематичної допомоги, яка проявляється або у формі питань, або в підказці. Легшою для засвоєння є ситуативне мовлення, тобто мовлення з опорою на наочність, або на конкретну ситуацію [18; 21; 35].

В. Петрова та І. Белякова вважають, що особливості зв'язних висловлювань у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку багато в чому визначаються характером завдань, формою зв'язних висловлювань (переказ, розповідь по серії сюжетних картинок, самостійна розповідь на задану тему тощо) [52].

Дослідження Л. Занкова і М. Гнезділова показали, що кількість слів у розповідях по серії картинок у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку в 2,5 рази більше, ніж в оповіданнях на задану тему. Автори пояснюють це тим, що серія сюжетних картинок визначає послідовність зображених подій, наочно показує динаміку подій. Переказ дітям означеної категорії більш доступний, ніж розповідь [25].

Переказ не припускає самостійного створення сюжету, докладного розкриття заданої теми, визначення послідовності подій. При переказі велику роль грає запам'ятовування змісту тексту. Але і перекази дітей із порушеннями інтелектуального розвитку мають низку особливостей. Ці діти пропускають багато важливих частини розповіді, передають її зміст спрощено. У переказах виявляється нерозуміння дітьми із порушеннями інтелекту причинно-наслідкових, часових, просторових відносин, представлених в оповіданні. Для переказів дітей означеної категорії характерні різноманітні додавання, що обумовлено випадковими асоціаціями, неточністю уявлень і знань.

Мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями часто монотонне, маловиразне, позбавлене складних і тонких емоційних відтінків, в одних випадках уповільнене, в інших – прискорене. У дітей з синдромом Дауна темп мовлення уповільнений. Часто у цих дітей спостерігаються порушення ритму мовлення органічного генезу, голосові розлади тощо.

М. Гнезділов, В. Петрова, Р. Лалаєва вважають, що в дітей з порушеннями інтелекту дуже бідний словниковий запас, вони неправильно вживають слова, у них з труднощами актуалізується словник, пасивний словник переважає над активним тощо. Вони не знають назв багатьох предметів, частин предметів, в їх словнику домінують іменники з конкретним значенням, відсутні слова узагальнюючого характеру, мало прикметників, прислівників, переважають заміни слів за семантичною подібністю. Пасивний словник ширше активного, але він насилу актуалізується; часто для його відтворення потрібно задавати питання; багато слів так і не стають поняттями.

У молодших школярів, несформованість граматичної сторони мовлення проявляється в аграматизмах, в труднощах виконання багатьох завдань, що вимагають граматичних узагальнень, відмінювання, неправильного узгодження іменника і числівника, іменника і прикметника.

Функція словотворення менш сформована, ніж словозміна. Для висловлювань дітей характерні прості, непоширені речення, часто структурно неформлені, з пропусками головних членів тощо.

Збільшення довжини речення відбувається за рахунок перерахування подій, об'єднання речень, за допомогою інтонації та сполучника «і».

Науковці (В. Кондратенко, С. Коноплястої, І. Мартиненко, І. Марченко, О. Ромась, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Череднеченко, М. Шеремет та інші) наголошують, що в школярів молодших класів із порушеннями інтелекту порушений, як внутрішній (смісловий) рівень, так і мовний рівень зв'язного мовлення.

Змістовний рівень (внутрішнє програмування) зв'язного мовлення виявляється порушеним в певній мірі у всіх дітей означеної категорії. Чим складнішим за ступенем самостійності є завдання, чим більше воно пов'язане з необхідністю смислового програмування висловлювання, тим важче воно виконується. Наприклад, складання оповідання за серією сюжетних картинок здійснюється легше, ніж по сюжетній картинці. Це пояснюється тим, що в завданні розповісти по серії сюжетних картинок вже є певна програма зв'язних висловлювань, яка обумовлена послідовністю подій, зображених на картинках. При складанні ж розповіді по сюжетній картинці такі опорні послідовні ланки відсутні.

Розповіді по сюжетній картинці є складними для дітей з порушеннями інтелекту і характеризуються певними особливостями. Активне розгортання сюжету в оповіданнях замінюється перерахуванням окремих елементів ситуації, часто діти не розрізняють істотні та другорядні деталі. Порушується структура тексту: спостерігаються розриви, іноді відсутні сполучні елементи. Труднощі призводять до частих зупинок, викликають необхідність задавати навідні запитання. Ці особливості також свідчать про значне порушення внутрішнього програмування зв'язного тексту [83].

Таким чином, складна взаємодія анатомо-фізіологічних, психологічних і соціальних факторів визначають якісну своєрідність процесу мовленнєвого

розвитку, велику поширеність і стійкість мовленнєвих порушень у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Когнітивний і мовленнєвий розвиток тісно пов'язані між собою, проте відсутня безпосередня кореляція між ступенем зниження інтелекту і рівнем розвитку мовлення. Рівень розвитку зв'язного мовлення у більшості дітей із порушеннями інтелекту набагато нижчий, ніж дозволяє їхній розумовий розвиток.

Становлення зв'язного мовлення у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку здійснюється уповільненими темпами і характеризується певними якісними особливостями.

Порушення зв'язного мовлення у молодших школярів обумовлене низкою факторів: недостатнім аналізом ситуації, труднощами виділення з образу ситуації істотних і другорядних компонентів (елементів), порушенням смислового програмування змісту зв'язного тексту, невмінням розгортати смислову програму діалогу у вигляді серії речень, пов'язаних між собою.

Школярі з порушеннями інтелекту тривалий час затримуються на етапі питально-відповідної форми мовлення. Їх перехід до самостійного зв'язного висловлювання дуже важкий і в багатьох випадках затягується до старших класів спеціальних навчальних закладів. Вони не орієнтуються на співрозмовника, часто не усвідомлюють необхідності передавати зміст певної події так, щоб вона була зрозумілою слухачу. У процесі актуалізації зв'язного мовлення школярі молодших класів із порушеннями інтелекту потребують постійної стимуляції з боку дорослих, систематичної допомоги, яка проявляється або у формі питань, або в підказці.

## **Висновки до розділу 1**

Перший розділ дослідження присвячений теоретичним основам розвитку зв'язного мовлення в молодших школярів із порушеннями

інтелектуального розвитку. З цією метою було проаналізовано психолого-педагогічну літературу, яка дала змогу дійти таких висновків:

1) мовлення це найважливіша психічна функція, властива тільки людині. Завдяки спілкуванню, сприйняття оточуючого світу у свідомості однієї людини постійно поповнюється і збагачується тим, що відбивається в суспільній свідомості, зв'язується з досягненнями всієї суспільно-виробничої і культурної діяльності людства.

Однією із форм мовленнєвої діяльності є усне мовлення, яке включає розуміння усного мовлення і здійснення мовленнєвих висловлювань у звуковій формі. Усне мовлення може здійснюватися при безпосередньому контакті співрозмовників або може бути опосередковане технічним засобом, якщо спілкування відбувається на значній відстані.

Виділяють такі функції зв'язного мовлення: комунікаційну (відбувається обмін інформацією), перцепційну (здійснюється процес сприйняття і розуміння) та інтеракційну (взаємодія між співбесідниками). Зв'язне мовлення є важливим засобом формування моральних переконань і соціо-нормативної поведінки у дітей і відіграє значну роль у соціалізації школярів;

2) розвиток дітей з порушеннями інтелекту значно відстає від показників їхніх однолітків з нормо-типовим розвитком на всіх етапах їхньої життєдіяльності. Вчені констатують індивідуальність у показниках цієї групи дітей і підкреслюють значні відставання в інтелектуальному, фізичному, емоційному, моторному, психічному та мовленнєвому розвитку. Без організації спеціального навчання та виховання дітей з порушеннями інтелекту не формуються ті види діяльності, які для дітей з нормо-типовим розвитком є провідними й базовими в підготовці до школи та під час навчання в ній;

3) у молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку здійснюється уповільненими темпами. Вони надовго затримуються на етапі питально-відповідної форми мовлення. Їх перехід до самостійного зв'язного

висловлювання дуже важкий і в багатьох випадках зтягується до старших класів. Вони не орієнтуються на співрозмовника, часто не усвідомлюють необхідності передавати зміст певної події так, щоб вона була зрозумілою слухачу. У процесі актуалізації зв'язного мовлення школярі молодших класів із порушеннями інтелекту потребують постійної стимуляції з боку дорослих, систематичної допомоги, яка проявляється або у формі питань, або в підказці.

Недорозвинення зв'язного мовлення у молодших школярів обумовлене низкою факторів: недостатнім аналізом ситуації, труднощами виділення з образу ситуації істотних і другорядних компонентів (елементів), порушенням смислового програмування змісту зв'язного тексту, невмінням розгортати смислову програму діалогу у вигляді серії речень, пов'язаних між собою та іншими.

## РОЗДІЛ 2.

# ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

### 2.1. Критерії, рівні та методики діагностування розвитку зв'язного мовлення в молодших школярів із порушеннями інтелекту

Констатувальний етап нашого експерименту поділявся на дві частини. Метою першої (підготовчої) частини було розроблення критеріїв, рівнів та підбір і адаптація методик діагностування стану розвитку зв'язного мовлення в молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку.

Одним із головних питань цього розділу є висвітлення критеріїв об'єктивного оцінювання розвитку зв'язного мовлення в означеній категорії дітей. Під поняттям «критерій» ми розуміємо мірило для визначення, ознаку, на основі якої здійснюється оцінка чого-небудь [65; 66].

При проведенні експериментального дослідження стану розвитку зв'язного мовлення в молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку за основу нами було взято методику В. Глухова з обстеження зв'язного мовлення. Дослідник пропонує спостерігати за мовленням дітей здійснювати в процесі ігрової, побутової та навчальної діяльності (уроки читання, письма, логопедичні заняття, ручної праці та соціально-побутового орієнтування).

На думку В. Глухова, основна увага повинна звертатися на наявність і рівень сформованості у дітей навичок фразового мовлення і на особливості мовленнєвої поведінки. Потрібно проводити запис відповідей дітей на заняттях монологічного мовлення у вигляді окремих висловлювань, коротких повідомлень, оповідань.

З метою комплексного дослідження зв'язного мовлення дітей необхідно використовувати серію завдань, яка включає:

- складання речень за окремими ситуаційними картинками;
- складання речень за трьома картинками, пов'язаними між собою тематично;
- переказ тексту;
- складання розповіді за картинкою або серії сюжетних картинок;
- складання оповідання на основі особистого досвіду;
- складання розповіді-опису [19].

На нашу думку, програма обстеження мовленнєвого розвитку дитини повинна враховувати індивідуальний рівень розвитку і може бути доповнена доступними завданнями з елементами творчості: закінчення розповіді по запропонованому початку, придумування розповіді на задану тему та інше.

Адаптовані завдання під психофізичні можливості дітей означеної категорії методики В. Глухова дозволять здійснити комплексне обстеження, яке дасть цілісну оцінку мовленнєвої здатності дитини в різних формах зв'язних висловлювань – від елементарних (складання фрази) до найбільш складних (складання оповідань з елементами творчості).

Обрана нами методика дозволяє враховувати характерні риси та недоліки в побудові розгорнутих висловлювань у школярів початкових класів з порушеннями інтелекту.

Адаптована нами методика В. Глухова складалася з низки завдань. Завдання 1 дозволяло визначити здатність дитини скласти закінчене висловлювання на рівні фрази (по зображеній на картинці дії). Ілюстративним матеріалом для цього завдання була серія картинок наступного змісту:

- хлопчик поливає квіти;
- дівчинка ловить метелика;
- хлопчик ловить рибу;
- дівчинка катається на санчатах;

– дівчинка везе ляльку в колясці (Додаток А).

При показі кожної картинки дитині задається питання-інструкція: «Скажи, що тут зображено?». При відсутності фразової відповіді задається друге допоміжне запитання, яке безпосередньо вказує на зображену дію («Що робить хлопчик / дівчинка?»).

Оцінка результатів: 3 бали – повна фразова відповідь; 2 бали – відповідь за допомогою навідних запитань; 1 бал – дитина не змогла самостійно встановити смислові предикативні відносини і передати їх у вигляді відповідної за структурою фрази.

Завдання 2 спрямоване на виявлення здібностей у дітей встановлювати лексико-смислові відносини між предметами і переносити їх у вигляді закінченої фрази-висловлювання.

Ілюстративним матеріалом для цього завдання були три картинки «дівчинка», «кошик», «ліс» (Додаток Б).

Інструкція: назви картинки і склади речення так, щоб в ньому розповідалося про всі три предмети. Якщо дитина склала речення з урахуванням тільки однієї-двох картинок (наприклад, «Дівчинка гуляла в лісі»), завдання повторюється із зазначенням на пропущену картинку.

Оцінка результатів: 3 бали – дитина впоралася із завданням, використовуючи фрази, адекватні запропонованим завданням; 2 бали – учень впорався із завданням за допомогою педагога; 1 бал – школяр не зміг скласти речення.

Завдання 3 спрямоване на діагностування зв'язного монологічного мовлення, на складання фразових висловлювань, на відтворення невеликого за обсягом і простого за структурою літературного тексту школярами молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Матеріалом для завдання була знайома дітям казка «Ріпка» (Додаток В).

Текст твору прочитується двічі. Перед повторним читанням дається установка на складання переказу. Інструктуються діти так: «Послухай і перекажи».

При оцінці результатів особлива увага звертається на повноту передачі змісту тексту, наявність смислових пропусків, повторів, дотримання логічної послідовності викладу, а також наявність смислового та синтаксичного зв'язку між реченнями, частинами розповіді. Оцінка результатів: 3 бали – дитина впоралася із завданням, передавши зміст тексту повністю, дотримуючись логічної послідовності викладу та смислового та синтаксичного зв'язку між реченнями; 2 бали – учень впорався із завданням за допомогою педагога; 1 бал – школяр не зміг скласти речень, не передавши зміст тексту (навіть частково), не дотримувая логічної послідовності викладу казки, не спостерігалось смислового та синтаксичного зв'язку між реченнями тощо.

Завдання 4 спрямоване на діагностування зв'язної сюжетної розповіді на основі наочного змісту послідовних фрагментів-епізодів. Матеріалом до завдання ми обрали серію картинок за сюжетом казки «Лисиця і Журавель» (Додаток Д).

Картинки розкладалися нами в потрібній послідовності перед дитиною, також давався час на їх уважне розглядання. Інструкція пропонувалася наступного змісту: «Розглянь картинки і склади послідовну розповідь. (Складанню розповіді передував огляд предметного змісту кожної картинки, серії з поясненням значення окремих деталей). При виникненні труднощів, крім навідних запитань, можливе застосування жестових вказівок на відповідну картинку або конкретну деталь.

При оцінці результатів, крім загальних критеріїв необхідно брати до уваги такі показники, змістова відповідність розповіді щодо зображень на картинках, дотримання логічного зв'язку між картинками-епізодами. Оцінка результатів: 3 бали – дитина впоралася із завданням, передавши зміст тексту повністю, дотримуючись логічної послідовності викладу та смислового

зв'язку між картинками; 2 бали – учень впорався із завданням за допомогою педагога; 1 бал – школяр не зміг скласти послідовну розповідь з опорою на запропоновані картинки, не дотримувався логічної послідовності при побудові власного оповідання.

Завдання 5 спрямоване на визначення вміння складати розповідь на основі особистого досвіду. Метою цього завдання є виявлення індивідуального рівня і особливостей володіння зв'язним фразовим і монологічним мовленням під час передачі своїх життєвих вражень.

Дитині пропонується скласти розповідь на близьку їй тему (наприклад, «На уроці», «На шкільному майданчику», «Ігри на вулиці», «Улюблене заняття (урок)» і т. д. і пропонується план розповіді. Наприклад:

- що (хто) знаходиться на майданчику?;
- чим займаються там діти?;
- в які ігри вони грають;
- назвіть свої улюблені ігри і запам'ятайте їх;
- пригадайте улюблені зимові (літні) ігри тощо.

При оцінці результатів звертається увага на особливості фразового мовлення, що використовується дітьми при складанні повідомлення без наочної текстової опори. Враховується ступінь інформативності розповіді, що обумовлена кількістю значущих елементів, які несуть смислове навантаження. Встановлення кількості інформативних елементів і їх характеру (просте називання предмета або дії, їх розгорнутий опис) дозволяють визначити, наскільки повно відображена дитиною тема повідомлення.

Завдання 6 було орієнтоване на складання описової розповіді. Для цього дітям можна пропонувати певні предмети, їхні моделі (іграшки), графічне зображення, на яких досить повно і чітко представлені основні властивості і деталі предметів (наприклад автомобіль, будинок тощо).

Під час інструктування, дитині пропонується кілька хвилин уважно розглянути предмет, а потім скласти про нього розповідь за запропонованим

планом. Наприклад, при описі ляльки дається наступна інструкція-вказівка:  
«Розкажи про цю ляльку:

- 1) як її звать;
- 2) яка вона за величиною;
- 3) назви основні частини тіла;
- 4) з чого вона зроблена;
- 5) у що одягнена;
- 6) що у неї на голові тощо.

При оцінці результатів звертається увага на повноту і точність відображення в описі основних властивостей предмета, наявність чи відсутність логіко-сислової організації повідомлення, послідовність в описі ознак і деталей предмета, використання мовних засобів словесної характеристики. У разі, коли дитина виявляється не здатною скласти навіть коротку описову розповідь, їй пропонується для переказу зразок опису.

Оцінка результатів: 3 бали – дитина впоралася із завданням, передавши зміст тексту повністю, дотримуючись логічної послідовності викладу та смислового та синтаксичного зв'язку між реченнями; 2 бали – учень впорався із завданням за допомогою педагога; 1 бал – школяр не зміг скласти речень, не передавши зміст тексту (навіть частково), не дотримувався логічної послідовності викладу, не спостерігалося смислового та синтаксичного зв'язку між реченнями тощо.

Важливим питанням першої частини констатувального експерименту є визначення критеріїв оцінки розвитку зв'язного мовлення в учнів молодших класів із порушенням інтелекту. Основою для об'єктивного визначення є аналіз продуктів мовлення і спілкування як взаємозалежних компонентів.

На основі описаних вище адаптованих текстів методики В. Глухова нами були виділені наступні критерії визначення стану розвитку зв'язного мовлення в учнів молодших класів із порушенням інтелекту:

- закінчене висловлювання фрази;
- встановлення лексико-смилових відносин між предметами і діями;

- складання фразових висловлювань на основі наочної опори;
- використання зв'язної сюжетної розповіді на основі наочних фрагментів-епізодів;
- складання розповіді на основі особистого досвіду;
- складання описової розповіді.

На основі визначених критеріїв та розроблених (адаптованих) діагностичних завдань стан розвитку зв'язного мовлення в учнів початкових класів із порушеннями інтелекту будуть нами оцінюватися від 1 до 3 балів, що відповідатиме трьом рівням – високому, середньому та низькому.

I рівень – високий. Дитина активна в спілкуванні, ясно і послідовно висловлює свої думки, робить повний логічний опис, без пропуску істотних ознак, повторень. Використовує образне і точне мовлення, розвиває сюжет, дотримується композиції. Уміє висловлювати своє ставлення до подій, які відбуваються навколо. Лексичний запас словника достатній для цього віку, сформована, зв'язна описова розповідь. Правильно пояснює значення слів і називає окремі ознаки та дії.

Складає граматично правильні речення з 3-х слів. Може самостійно підбирати по 3 синоніми і антоніми до слова. Дитина говорить чітко змінює темп мовлення, регулює силу голосу.

II рівень – середній. Дитина вміє слухати і розуміє звернене мовлення, бере участь в спілкуванні частіше за ініціативи інших, при описі припускається помилок і допускає незначних пауз, відрізняється невисоким лексичним запасом словника, частіше користуються не зв'язними між собою фразами, намагаючись пояснити словом побачене на картині, можуть використати запропоновані педагогом алгоритми опису чи побудови розповіді. Мовлення не чітке, не часто робить промови чи ініціює діалог з однолітками, часто будує речення з помилками, не всі інтонації відображаються у реченнях.

Як правило мовлення характеризується простотою, з використанням слів (іменників і дієслів) побутового характеру. Речення переважно прості.

III рівень – низький. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку малоактивна і небалакуча в спілкуванні з дітьми і педагогами, неуважна, не вміє послідовно викладати свої думки із побаченого чи сприйнятого. Не в змозі точно передати їх зміст, активний і пасивний словник дитини мізерний. Мовлення цих дітей характеризується стислістю, неправильністю, з великою домішкою невербальних засобів спілкування (вказівний жест тощо).

Діти достатньо часто роблять паузи між словами, що свідчить про низький запас словникового запасу. Такі учні не володіють просодичною стороною мовлення, не вміють виділяти слова інтонацією, наголосом тощо.

Таким чином, для об'єктивного визначення стану розвитку зв'язного мовлення в школярів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку у нашому дослідженні будуть використовуватися такі критерії, як «закінчене висловлювання фрази», «встановлення лексико-смислових відносин між предметами і діями», «складання фраз на основі наочності», «використання зв'язної сюжетної розповіді на основі наочних фрагментів-епізодів», «складання розповіді на основі особистого досвіду» та «складання описової розповіді».

Відповідно до визначених критеріїв були розроблені та адаптовані діагностичні завдання на основі методики В. Глухова, які дозволять здійснити комплексне обстеження, що дасть цілісну оцінку мовленнєвої здатності дитини в різних формах зв'язних висловлювань – від елементарних (складання фрази) до найбільш складних (складання оповідань з елементами творчості).

Обрана нами методика дозволяє враховувати характерні риси та недоліки в побудові розгорнутих висловлювань у школярів початкових класів з порушеннями інтелекту.

На основі визначених нами критеріїв об'єктивної оцінки стану розвитку зв'язного мовлення в дітей означеної категорії та діагностичних завдань школярі оцінюватимуться від 1 до 3 балів, що відповідатиме трьом рівням – високому, середньому та низькому.

## **2.2. Стан розвитку зв'язного мовлення в учнів зазначеної категорії на констатувальному етапі дослідження**

Констатувальний експеримент було проведено в жовтні 2019 року на базі комунальних закладів Харківської районної ради Харківської області – Бабаївській загальноосвітній школі I-III ступенів імені Героя Радянського Союзу П. О. Потапенка Харківської районної ради Харківської області (2 учня 2 і 3 класів з діагнозом F 70 (порушення інтелектуального розвитку легкого ступеню), Будянської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 2 Харківської районної ради Харківської області (3 учня 2 і 3 класів з діагнозом F 70 (порушення інтелектуального розвитку легкого ступеню) та Південної загальноосвітньої школи I-III ступенів № 2 Харківської районної ради Харківської області (2 учня 2 класу з діагнозом F 70 (порушення інтелектуального розвитку легкого ступеню). Вік дітей від 9 до 11 років. Серед них 5 хлопців та 2 дівчинки.

Відповідно до мети другої частини констатувального експерименту були визначені такі завдання:

- 1) апробувати адаптовані під психофізичні можливості дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку діагностичні методики визначення в них рівня розвитку зв'язного мовлення;
- 2) визначити стан розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку.

Під час констатувального етапу дослідження дітей означеної категорії використовувались різноманітні засоби наочності, використання яких стимулювало пізнавальну активність, дозволяло підтримувати інтерес до діагностичного заняття, доносити діагностичний матеріал в цікавій та доступній формі. Наочний матеріал розміщувався таким чином, щоб кожна дитина могла його роздивитися, дотягнутися й попрацювати з ним.

В основу констатувального дослідження покладено адаптовану методику В. Глухова, яка дозволяє здійснити комплексне обстеження, яке дає

цілісну оцінку мовленнєвої здатності дитини в різних формах зв'язних висловлювань – від елементарних (складання фрази) до найбільш складних (складання оповідань з елементами творчості).

Діагностичне завдання № 1 передбачало складання дитиною з порушеннями інтелекту закінченого висловлювання на рівні фрази (по зображеній на картинці дії). Ілюстративним матеріалом для цього завдання була серія окремих картинок на яких були зображені – хлопчик, який поливає квіти; дівчинка, що ловить рибу; хлопчик катається на санчатах і дівчинка, яка везе ляльку в колясці.

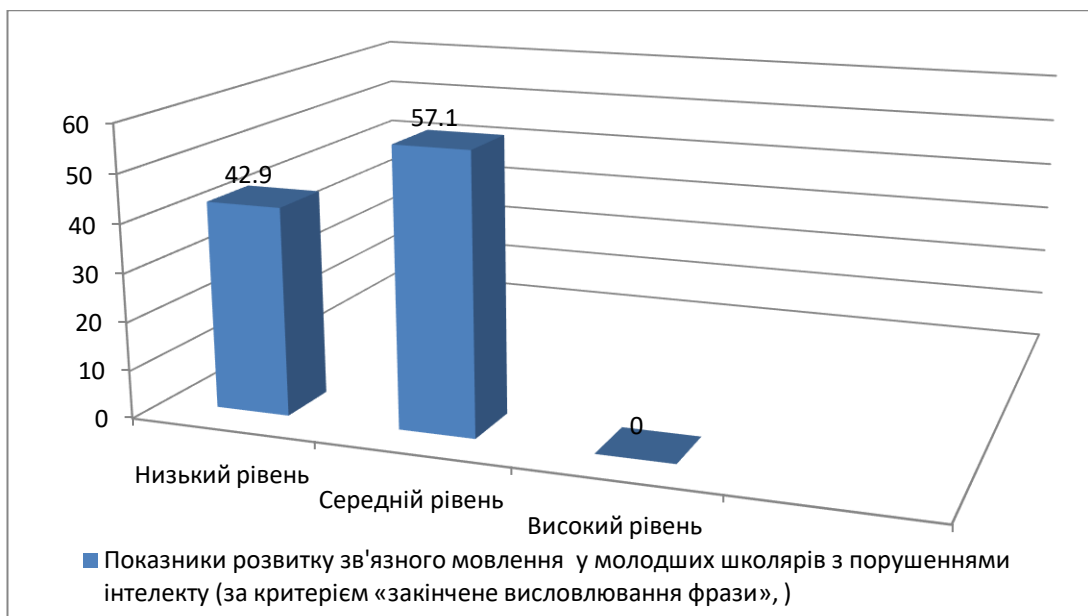
Аналіз дитячих робіт за цим завданням свідчить, що в:

– 42,9 % дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали 1 бал, що свідчить про значні проблеми закінчення висловлювань на рівні фрази, діти не змогли самостійно встановити смислові предикативні відносини і передати їх у вигляді відповідної за структурою фрази;

– 57,1 % дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали 2 бали, що свідчить про певну проблемність у створенні закінченої фрази, але за допомогою навідних запитань педагога дитині вдалося виконати це завдання.

– дітей, які набрали 3 бали у цьому завданні не було (0 %), фразові відповіді були не повними, із затримками у відтворенні, з переважанням іменників та дієслів.

Отже, за результатами діагностування дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку за завданням № 1 комплексної методики В. Глухова було встановлено, що 42,9 % школярів означеної категорії мають низький рівень розвитку зв'язного мовлення, 57,1 % учнів молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку мають середній рівень і 0 % дітей перебувають на високому рівні розвитку зв'язного мовлення (Рис. 2.1).



**Рис. 2.1. Стан розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів з порушеннями інтелекту за критерієм «закінчене висловлювання фрази» на констатувальному етапі дослідження**

Завдання 2 спрямоване на виявлення здібностей у дітей встановлювати лексико-сміслові відносини між предметами і переносити їх у вигляді закінченої фрази-висловлювання. Дітям пропонувалося скласти речення на основі трьох картинок, щоб у ньому згадувалися зображені на ілюстраціях дівчинка, корзина та ліс.

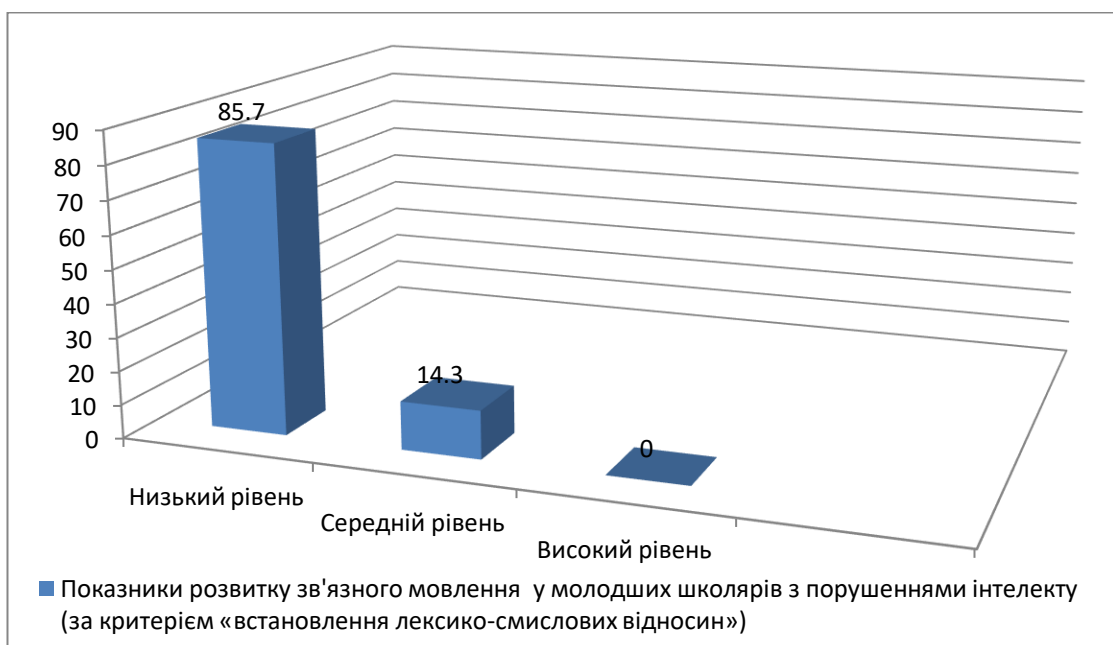
Аналіз дитячих робіт за цим завданням свідчить, що в:

- 85,7 % дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали 1 бал, що свідчить про значні проблеми в лексико-сміслових відношеннях між предметами і перенесенні їх у вигляді закінченої фрази-висловлювання;

- 14,3 % учнів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали 2 бали, що свідчить про певну проблемність у лексико-сміслових відношеннях між предметами і перенесенні їх у вигляді закінченої фрази-висловлювання та можливості їх розв'язання за допомогою додаткових запитань вчителя;

– 0 % дітей, які набрали 3 бали, що свідчить про складність самостійного знаходження лексико-сміслових відношень між предметами і побудови відповідних речень.

Отже, за результатами діагностування дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку за завданням № 2 комплексної методики В. Глухова було встановлено, що 85,7 % школярів означеної категорії мають низький рівень розвитку зв'язного мовлення, 14,3 % учнів молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку мають середній рівень і 0 % дітей перебувають на високому рівні розвитку зв'язного мовлення (Рис. 2.2).



**Рис. 2.2. Стан розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів з порушеннями інтелекту за критерієм «встановлення лексико-сміслових відносин» на констатувальному етапі дослідження**

Діагностичне завдання 3 спрямоване на діагностування зв'язного монологічного мовлення, на складання фразових висловлювань, на відтворення невеликого за обсягом і простого за структурою літературного тексту школярами молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

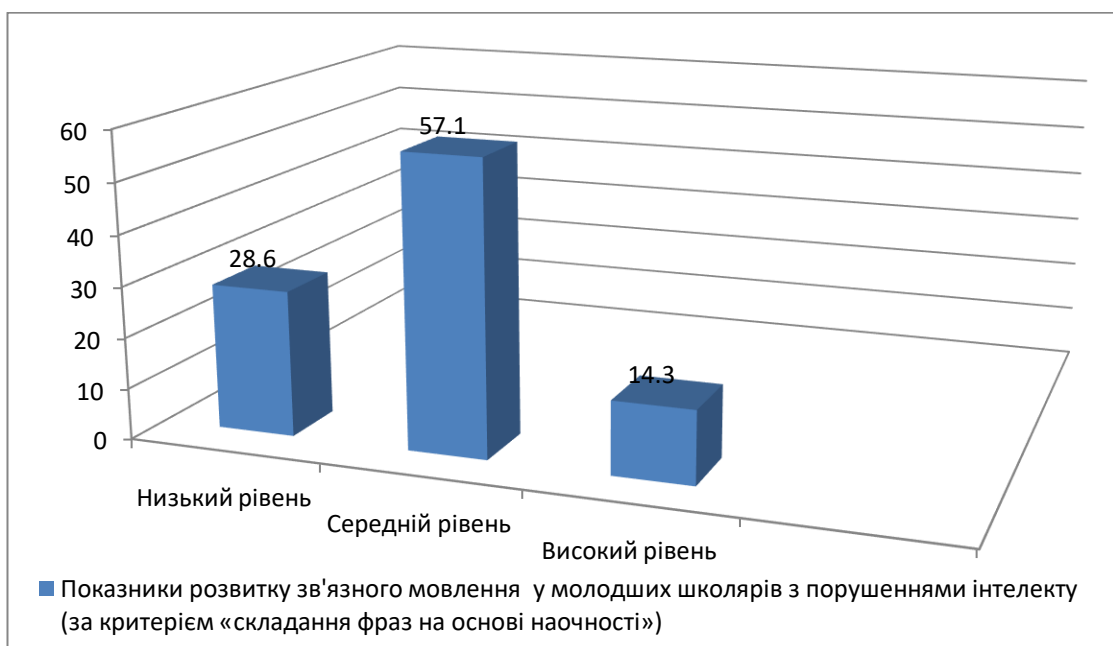
Аналіз дитячих робіт за завданням № 3 свідчить, що в:

– 28,6 % дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали 1 бал, що свідчить про складність для таких учнів переказати зміст тексту, наявність смислових пропусків, повторів, порушення логічної послідовності викладу, а також наявність смислового та синтаксичного зв'язку між реченнями;

– 57,1 % учнів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали 2 бали, що свідчить про певну проблемність у переказі раніше вивченого фольклорного матеріалу (усної народної казки «Ріпка») та можливості їх розв'язання за допомогою навідних запитань вчителя;

– 14,3 % дітей набрали 3 бали, що свідчить про здатність школярами означеної категорії передавати зміст тексту повністю, дотримуючись логічної послідовності викладу та смислового й синтаксичного зв'язку між реченнями.

Отже, за результатами діагностування дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку за завданням № 3 комплексної методики В. Глухова було встановлено, що 28,6 % школярів мають низький рівень розвитку зв'язного мовлення, 57,1 % учнів молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку мають середній рівень і 14,3 % дітей перебувають на високому рівні розвитку зв'язного мовлення (Рис. 2.3).



**Рис. 2.3. Стан розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів з порушеннями інтелекту за критерієм «складання фраз на основі наочності» на констатувальному етапі дослідження**

Діагностичне завдання № 4 спрямоване на діагностування зв'язної сюжетної розповіді на основі послідовних наочних фрагментів-епізодів (з казки «Лисиця і Журавель»).

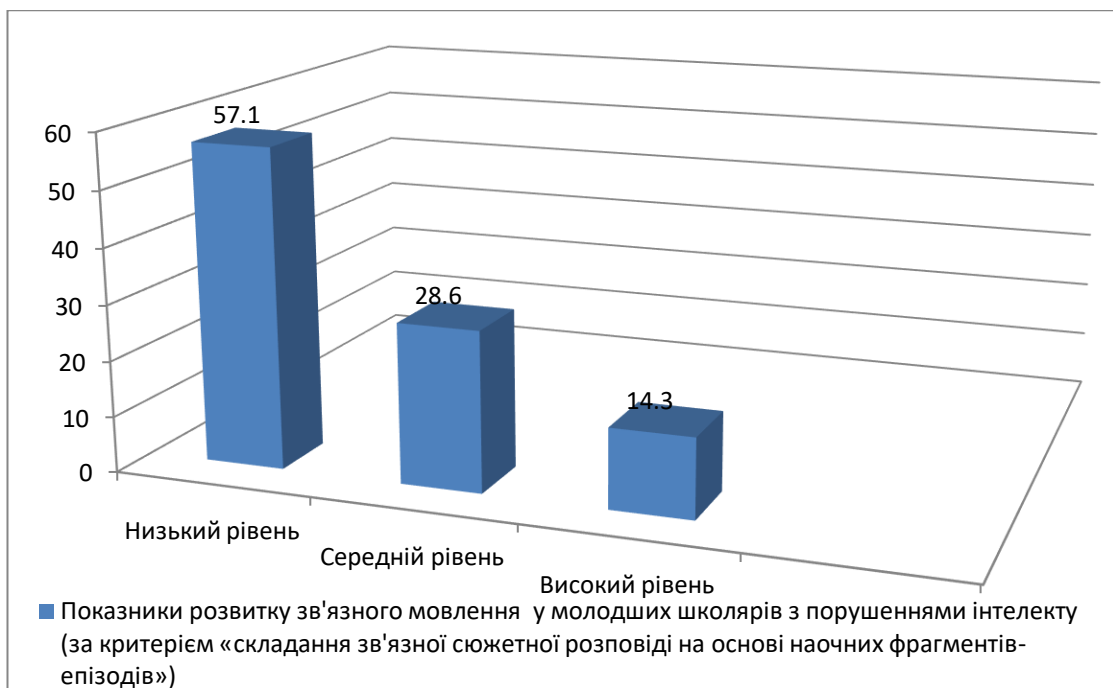
Аналіз дитячих робіт за цим завданням свідчить, що в:

– 57,1 % дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали 1 бал. Вони не змогли скласти послідовну розповідь з опорою на запропоновані картинки, не дотримувалися логічної послідовності при побудові власного оповідання;

– 28,6 % учнів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали 2 бали, що свідчить про певну проблемність у побудові зв'язної сюжетної розповіді з опорою на наочні фрагменти-картинки (з казки «Лисиця і Журавель»), але можливість створювати зв'язну сюжетну розповідь за допомогою вчителя;

– 14,3 % дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали 3 бали, що свідчить про здатність школярів означеної категорії створювати зв'язну сюжетну розповідь на основі послідовних наочних фрагментів-епізодів.

Отже, за результатами діагностування дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку за завданням № 4 комплексної методики В. Глухова було встановлено, що 57,1 % школярів мають низький рівень розвитку зв'язного мовлення, 28,6 % учнів молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку мають середній рівень і 14,3 % дітей перебувають на високому рівні розвитку зв'язного мовлення (Рис. 2.4).



**Рис. 2.4. Стан розвитку зв'язного мовлення у дітей за критерієм «складання зв'язної сюжетної розповіді на основі наочних фрагментів-епізодів» на констатувальному етапі дослідження**

Діагностичне завдання № 5 спрямоване на виявлення індивідуального рівня і особливостей володіння зв'язним фразовим і монологічним мовленням під час передачі своїх життєвих вражень (складання розповіді на основі особистого досвіду на тему «Улюблений урок»).

Аналіз дитячих робіт за завданням № 5 свідчить, що в:

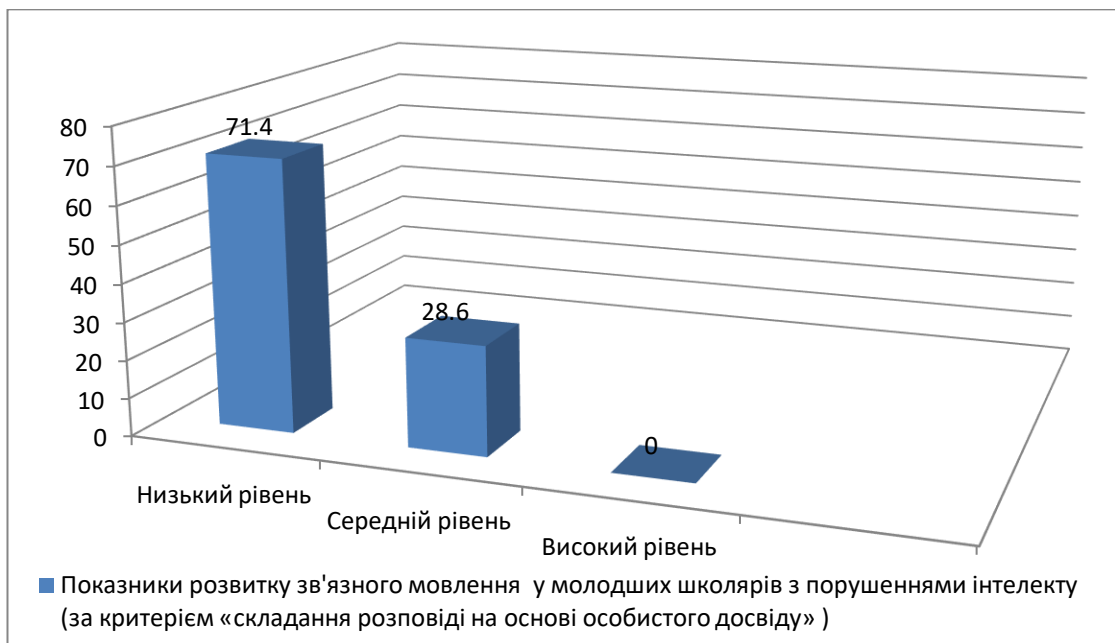
– 71,4 % дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали 1 бал. Вони не змогли скласти послідовну розповідь розповіді на основі особистого досвіду на тему «Улюблений урок»;

– 28,6 % учнів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали 2 бали, що свідчить про певну проблемність у побудові зв'язної розповіді з опорою на власний досвід і здатність дітей скористуватися підказкою дорослого;

– 3 бали жоден з учнів не набрав (0 %).

Отже, за результатами діагностування дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку за завданням № 5 комплексної методики

В. Глухова було встановлено, що 71,4 % школярів мають низький рівень розвитку зв'язного мовлення, 28,6 % учнів молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку мають середній рівень і 0 % дітей перебувають на високому рівні розвитку зв'язного мовлення (Рис. 2.5).



**Рис. 2.5. Стан розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів з порушеннями інтелекту за критерієм «складання розповіді на основі особистого досвіду» на констатувальному етапі дослідження**

Діагностичне завдання № 6 спрямоване на визначення вміння скласти описову розповідь іграшки (ляльки) на основі плану.

Аналіз дитячих робіт за цим завданням свідчить, що:

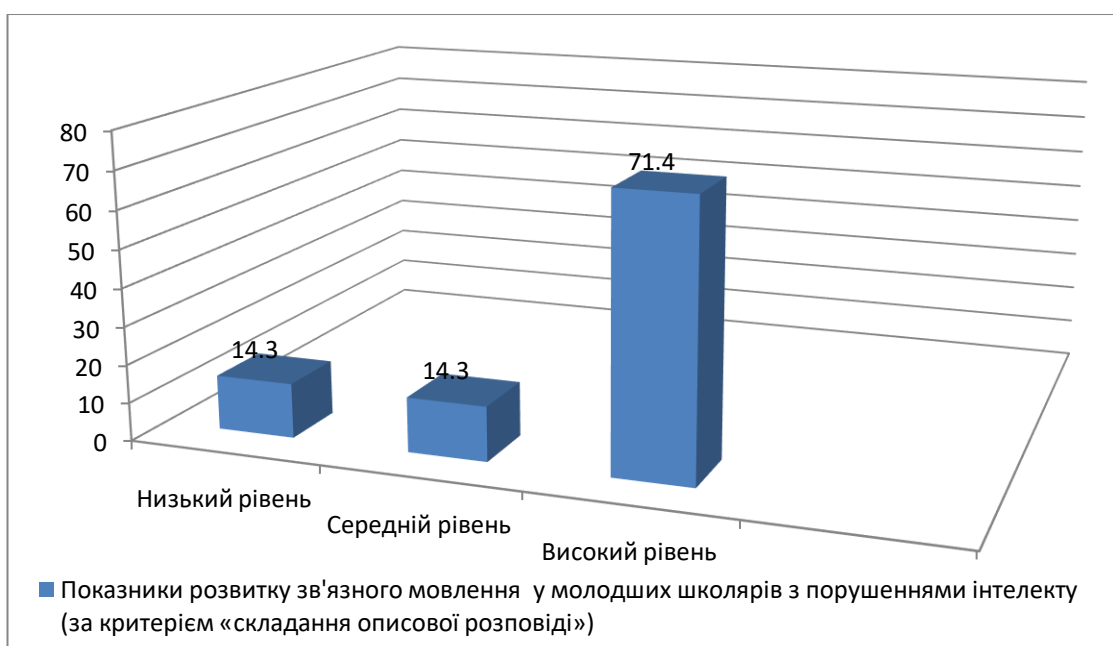
- 14,3 % дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали 1 бал. Вони не змогли скласти описову розповідь іграшки (ляльки) на основі плану;

- 14,3 % дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали 2 бали. Вони змогли скласти описову розповідь іграшки (ляльки) на основі плану, але за допомогою навідних запитань педагога;

- 71,4 % дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали 3 бали. Вони змогли скласти смостійно описову розповідь іграшки

(ляльки) на основі плану. Вато зауважити, що вчитель лише читав пункти плану.

Отже, за результатами діагностування дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку за завданням № 6 комплексної методики В. Глухова було встановлено, що 14,3 % школярів мають низький рівень розвитку зв'язного мовлення, 14,3 % учнів молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку мають середній рівень і 71,4 % дітей перебувають на високому рівні розвитку зв'язного мовлення (Рис. 2.6).



**Рис. 2.6. Стан розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів з порушеннями інтелекту за критерієм «складання описової розповіді» на констатувальному етапі дослідження**

Для визначення узагальненого показника стану розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку на констатувальному етапі дослідження ми застосували формулу середнього арифметичного (Табл. 2.1)

Таблиця 2.1.

Узагальнені показники стану розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів із порушеннями інтелекту на констатувальному етапі дослідження (за всіма критеріями)

Критерії	Рівні		
	Низький	Середній	Високий
	%		
Закінчене висловлювання фрази	42,9	57,1	0
Встановлення лексико-семантичних відносин між предметами і діями	85,7	14,3	0
Складання фраз на основі наочності	28,6	57,1	14,3
Використання зв'язної сюжетної розповіді на основі наочних фрагментів-епізодів	57,1	28,6	14,3
Складання розповіді на основі особистого досвіду	71,4	28,6	0
Складання описової розповіді	14,3	14,3	71,4
Узагальнений показник	50	33,3	16,6

У результаті констатувального дослідження нами було визначено узагальнені показники рівня розвитку зв'язного мовлення в учнів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку за всіма критеріями.

Встановлено, що 50 % учнів означеної категорії мають низький рівень, 33,3 % дітей перебувають на середньому рівні та 16,6 % школярів з порушеннями інтелекту мають високий рівень розвитку зв'язного мовлення (Рис. 2.7).



**Рис. 2.7. Стан розвитку зв'язного мовлення в молодших школярів з порушеннями інтелекту на констатувальному етапі дослідження (за всіма критеріями)**

Таким чином, констатувальне дослідження проводилося з метою визначення стану розвитку зв'язного мовлення в молодших школярів з порушеннями інтелекту. Для цього було використано адаптовану комплексну методику В. Глухова завдання якої відповідали критеріям «Закінчене висловлювання фрази», «Встановлення лексико-семантичних відносин між предметами і діями», «Складання фраз на основі наочності», «Використання зв'язної сюжетної розповіді на основі наочних фрагментів-епізодів», «Складання розповіді на основі особистого досвіду» та «Складання описової розповіді».

У експерименті взяло участь 7 учнів з легкими порушеннями інтелектуального розвитку, які навчаються в інклюзивних класах (2-3 класи) комунальних закладів загальної середньої освіти Харківської районної ради Харківської області.

За результатами проведеного констатувального експерименту було встановлено, що 50 % учнів означеної категорії перебувають на низькому рівні, 33,3 % дітей перебувають на середньому рівні та 16,6 % школярів з

порушеннями інтелектуального розвитку мають високий рівень розвитку зв'язного мовлення.

## **Висновки до розділу 2**

Другий розділ дослідження присвячений теоретико-імпіричному вивченню розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів з порушеннями інтелекту на констатувальному етапі дослідження. Проведена робота дала змогу дійти наступних висновків:

1) для об'єктивного визначення стану розвитку зв'язного мовлення в учнів молодшого шкільного віку зазначеної категорії нами було визначено такі критерії, як «Закінчене висловлювання фрази», «Встановлення лексико-сміслових відносин між предметами і діями», «Складання фраз на основі наочності», «Використання зв'язної сюжетної розповіді на основі наочних фрагментів-епізодів», «Складання розповіді на основі особистого досвіду» та «Складання описової розповіді».

На основі зазначених критеріїв було адаптовано шість завдань комплексної методики В. Глухова. На їх основі нами визначено такі рівні розвитку зв'язного мовлення в дітей з порушеннями інтелекту, як високий, середній і низький;

2) у констатувальному експерименті взяло участь 7 учнів з легкими порушеннями інтелектуального розвитку, які навчаються в 2-3 (інклюзивних) класах комунальних закладів загальної середньої освіти Харківської районної ради Харківської області;

3) у результаті проведеного констатувального дослідження було встановлено, що 50 % учнів означеної категорії перебувають на низькому рівні, 33,3 % дітей перебувають на середньому рівні та 16,6 % школярів з порушеннями інтелектуального розвитку мають високий рівень зв'язного мовлення.

### РОЗДІЛ 3.

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ КОМПЛЕКСУ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР З РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

### 3.1. Комплекс дидактичних ігор з розвитку зв'язного мовлення для молодших школярів із порушеннями інтелекту

У словникових джерелах поняття «дидактична гра» розглядається як різновид спеціально створених дорослими чи успадкованих від попередніх поколінь ігор, що використовуються в навчальному процесі під безпосереднім керівництвом педагога. Їх головна особливість – наявність, крім ігрової (для вихованців), чітко визначеної дидактичної мети (для педагога), регламентування ігрової діяльності спеціально визначеними правилами. Ігровий задум та ігрові дії допомагають зберегти високу активність і самостійність дітей, наповнити навчання радісними, позитивними інтелектуальними емоціями [50; 51].

Характеристику дидактичної гри дає В. Колечко, пов'язуючи її з ігровою діяльністю дитини, зокрема з самодіяльністю у грі та наявністю уявної ситуації, ролі, сюжету. Якщо у грі самостійність не враховується, то змінюється її природа, вона перетворюється у діяльність іншого типу. Автор підходить до розуміння дидактичної гри як до поєднання самостійності, як елементу ігрової діяльності, та спеціально спрямованої діяльності педагога на засвоєння дитиною нових знань [32].

У своєму дослідженні П. Рудик підкреслював головну особливість дидактичної гри – її штучність, тобто спеціальне створення педагогами з дидактичною метою, як у відношенні змісту, так і у відношенні методик і правил гри. Вчений зазначав, що хоч така гра і не є результатом вільної

творчості дітей, але вона розроблена цікаво і викликає інтерес та захоплення, уявляється не серйозним заняттям, а цікавою розвагою [58].

Схожі погляди знаходимо у М. Кларіна, який вважав суттєвою ознакою методу дидактичної гри наявність чітко поставленої мети і відповідного їй педагогічного результату. Автор під результатом вбачав не тільки передачу нових знань, їх повторення чи закріплення, а й формування вмінь спілкування, пошукової діяльності, які є для учнів емоційно та особистісно значущими [28].

О. Дьячкова розглядає дидактичну гру як гру-заняття, де навчання відбувається непомітно для дитини, тому що вся її увага направлена на гру, а не на засвоєння знань, як це буває на звичайних уроках. Автор відмічає спільність мети дидактичної гри і навчання (розширення світогляду, знань, вироблення певних умінь і навичок) та відмінність шляхів здійснення цієї мети. За автором, дидактична гра – це такий вид ігрової діяльності, який стоїть на межі між грою, навчанням та працею [22].

Л. Борзова під поняттям «дидактична гра» розуміє цікаву для суб'єкта навчальну діяльність в умовній ситуації. Вчена наголошувала, що оскільки навчання – це цілеспрямований процес передачі суспільно-історичного досвіду, то дидактична гра – це умовна цікава для суб'єкта діяльність, яка направлена на формування знань, умінь і навичок. Сутність цього явища полягає саме у цікавій, умовній діяльності [6].

Як бачимо, метод дидактичної гри має власні ознаки, зокрема, регламентацію дитячої діяльності педагогом через спеціально створені правила та умови гри, чітко сформульовану мету навчання і, відповідно до неї, – очікуваний педагогічний результат, що характеризується навчально-пізнавальною і виховною спрямованістю.

Основними компонентами дидактичної гри, на думку Л. Борзової, є діяльність та умовність. Під діяльністю вчена розуміла форму активного ставлення дитини до оточуючої дійсності, а умовність розглядалася як ознака відображення дійсності, тобто діяльність, яка усвідомлюється як

«незаправду», «понарошку». За автором, не кожна діяльність в умовній ситуації є грою. Гра може стати дидактичною, якщо навчальний матеріал або його частина може увійти в основу змісту гри: як правило, освітній матеріал стає змістом умовного компонента, а розвиваючий – змістом діяльнісного компонента [6].

У роботах Н. Кудикіної, О. Мастюкової, О. Сорокіної, Є. Удальцової, О. Янківської виділяються наступні структурні елементи дидактичної гри:

- 1) дидактичне завдання;
- 2) ігрове завдання;
- 3) ігрові дії;
- 4) правила гри;
- 5) результат [41; 46; 69; 78; 89].

Дидактичне завдання встановлюється метою навчального і виховного впливу. Наявність дидактичного завдання підкреслює навчальний характер гри. Решта елементів підпорядковується цьому завданню і забезпечує його виконання.

Ігрове завдання встановлює ігрові дії, стає задачею самої дитини.

Ігрові дії – це прояв активності дітей з ігровою метою, це складні розумові дії, які проявляються у процесах цілеспрямованого сприйняття, спостереження, порівняння, мислення.

Правила гри встановлюють порядок, послідовність ігрових дій і взаємовідносин між дітьми. Вони є заданими, використовуючи їх, педагог керує грою, процесами пізнавальної діяльності і поведінкою дітей.

Результат – це фінал гри, який надає їй завершеності. Він проявляється у формі розв'язання поставленого грою завдання і дає дітям моральне і розумове задоволення. Для педагога результатом гри є засвоєння дітьми конкретних завдань, вироблення певних умінь і навичок, установлення між ними дружніх взаємин тощо.

На думку В. Коваленко, до структурних компонентів дидактичної гри слід відносити обладнання, що певною мірою включає в себе технічне, комп'ютерне забезпечення навчання, роздатковий матеріал, наочність [47].

У своїх дослідженнях С. Мельникова, Л. М. Яворовська підкреслювали роль тривалості ігрової дії. Автори вважали, що часові обмеження вимагають від кожного гравця організації власної та спільної діяльності так, щоб досягти мети гри у відповідності з раніше встановленими вимогами [47].

Таким чином, дидактична гра має свою структуру, де всі елементи тісно взаємопов'язані між собою, відсутність одного з них руйнує гру, перетворюючись у виконання вказівок чи вправу. На відміну від прямої постановки дидактичного завдання, у дидактичній грі воно здійснюється через ігрове завдання, визначаючи ігрові дії, стаючи завданням самої дитини, збуджуючи бажання й потребу розв'язати його, активізуючи ігрові дії.

На думку А. Венгер, О. Стребелевої, О. Екжанової, О. Сорокіної, Є. Удальцової, О. Янківської та інших, дидактичні ігри необхідно використовувати з розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку, адже розвиток зв'язного мовлення є центральним завданням мовленнєвого виховання дітей. Це обумовлено, перш за все, соціальною значимістю і роллю мовлення у формуванні особистості. Саме в зв'язного мовлення реалізується інформаційна та комунікативна функції. Зв'язне мовлення – вища форма мовлення розумової діяльності, яка визначає рівень мовленнєвого та розумового розвитку дитини.

Дидактичні ігри використовуються для розв'язання різних завдань мовленнєвого розвитку. За допомогою дидактичних ігор можна:

- закріплювати і корегувати словник;
- розвивати навички швидкого вибору найбільш підходящого слова;
- змінювати й утворювати нові слова;
- тренувати в складанні зв'язних висловлювань;
- розвивати пояснювальне мовлення та інше [70].

Ми вважаємо, що при підборі дидактичних ігор необхідно враховувати вікові та психофізичні особливості молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Розроблений та адаптований нами комплекс дидактичних ігор з розвитку зв'язного мовлення складався з декількох структурних компонентів:

- 1) дидактичні ігри для розвитку й збагачення активного словника;
- 2) дидактичні ігри на розпізнавання частин мови, з'ясування взаємозв'язку між ними;
- 3) дидактичні ігри, спрямовані на розвиток зв'язного мовлення, формування вмінь та комунікативної діяльності;
- 4) дидактичні ігри для вдосконалення правильної звуковимови, розвитку фонематичного слуху;
- 5) дидактичні ігри на словотворення.

У дидактичних іграх створюються такі умови, коли в сприйнятті предметів беруть участь якомога більше аналізаторів, коли діти можуть розглянути предмет, помацати, обстежити рукою. Таким чином, дидактичні ігри будуть сприяти накопиченню у дітей сенсорного досвіду.

Ігри допоможуть педагогам підтримати у дітей із порушеннями інтелекту інтерес до занять, сконцентрувати їх нестійку увагу, викликати позитивні емоції. Стати основою для встановлення контакту з дітьми означеної категорії, тобто будуть сприяти досягненню максимального ефекту в розвитку мовлення та корекції вимови звуків.

У дидактичних іграх запропонованого нами комплексу діти поступово підводяться не тільки до сприйняття предмета в цілому, але й вчаться виділяти окремі ознаки, якості предмета, відносини одних предметів до інших, та вміння висловити це в реченні.

Варто зауважити, що при роботі над лексико-граматичними категоріями і розвитком зв'язного мовлення, велике значення відіграє різноманітність дидактичних ігор, адже ігри повинні видозмінюватися й бути

цікавими для учнів молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Для розвитку й збагачення активного словника ми пропонуємо такі дидактичні ігри, як «Згадай слово», «Скажи слово», «Скажи навпаки», «Доповни речення», «Здогадайся і підкажи», «Хто уважніший», «Розвиваємо увагу», «Назви зайве», «Згрупуй предмети», «Скажи який» та інші.

Для прикладу, наведемо дидактичну гру «Доповни речення»:

- Влітку листочки на деревах зелені, а восени...
- Зайчик влітку сірий, а взимку...
- Гриби ростуть у лісі, а огірочки – на...
- Риба живе у воді, а ведмідь у...
- Цукор солодкий, а лимон...
- Вдень світло, а вночі... (Додаток Е).

У розробленому нами комплексі, для розпізнавання частин мови, з'ясування взаємозв'язку між ними, ми пропонуємо наступні дидактичні ігри: «Весела сімейка», «Складні слова», «Великий-малий», «Два – один», «Вгадай слово», «Четвертий зайвий», «М'яч лови – слово-ознаку утвори», «Паличка зупинись та інші.

Для прикладу, наведемо дидактичну гру «Два – один»:

Утворення одного слова з двох з двох іменників або іменника та дієслова:

- Небо і схил – небосхил.
- ліс і смуга – ...
- Птах і ферма – ...
- Лист і падати – ...
- Сніг і падати –
- Хліб і робити – ...
- Ліс і рубати – ... (Додаток Е.1).

Для розвитку зв'язного мовлення, формування вмінь та комунікативної діяльності в дітей з порушеннями інтелекту нами адаптовані такі дидактичні

ігри, як «Згода-незгода», «Знайди за ознаками», «Оповідки-нісенітниця», «Виправ помилку», «Трапляється – не трапляється», «Фантазії», «Закінчи думку», «Склади смішне речення», «Так чи ті», «Закінчи речення», «Добре – погано», «Ланцюжок пропозицій», «День народження», «Картина», «Чий вінок довший» та інші.

Для прикладу, наведемо дидактичну гру «День народження». Діти обирають іменинника. Кожен жестами, рухами та мімікою показує, що дарує імениннику, а іменинник намагається відгадати. Гра починається зі слів: «Я дарую...». Потім за допомогою лічилки змінюють іменинника (Додаток Е.2).

У розробленому нами комплексі, для вдосконалення правильної звуковимови та розвитку фонематичного слуху, ми пропонуємо наступні дидактичні ігри: «Веселі жабки», «Краплинку візьму», «Нове слово утвори», «Купи іграшку», «Кінець слова за тобою», «Фрукти», «Овочі», «Ягоди», «Гриби», «Зваримо суп», «Урожай» та інші.

Для прикладу, наведемо дидактичну гру «Нове слово утвори»

У слові замінити голосний звук на [y]:

- кіт – кут;
- білка – булка;
- сам – сум;
- річка – ручка;
- лапа – лупа;
- дати – дути.

Замінити голосний звук на [o]:

- сам – сом;
- рама – Рома;
- каса – коса;
- раса – роса.

Замінити голосний звук на [a]:

- коса – каса;
- Рома – рама;

– тук – так;

– лупа – лапа (Додаток Е.3).

Для формування навичок словотворення в учнів з порушеннями інтелекту нами були адаптовані такі дидактичні ігри, як «Утвори слова», «Один і багато», «З двох слів», «Назви слова-дії», «Вживання часу» та інші.

Для прикладу, наведемо дидактичну гру «Утвори слова» (утворення іменників від дієслів.

Хто це робить?

Будує – будівельник.

Виховує – вихователь.

Вчить – вчитель.

Лікує – лікар (Додаток Е.4).

Таким чином, під поняттям «дидактична гра» ми розуміємо різновид спеціально створених дорослими чи успадкованих від попередніх поколінь ігор, що використовуються в навчальному процесі під безпосереднім керівництвом педагога. Їх головна особливість – наявність, крім ігрової (для вихованців), чітко визначеної дидактичної мети (для педагога), регламентування ігрової діяльності спеціально визначеними правилами.

Структурно дидактична гра складається з таких компонентів, як дидактичне завдання, ігрове завдання, ігрові дії, правила гри та результат.

Дидактичні ігри для молодших школярів з порушеннями інтелекту повинні враховувати вік та рівень пізнавальних можливостей цих дітей. Розроблені та адаптовані нами дидактичні ігри увійшли в комплекс ігор з розвитку зв'язного мовлення для учнів означеної категорії. Структурно комплекс складався з п'яти груп ігор, які були спрямовані на розвиток й збагачення активного словника; на розпізнавання частин мови та з'ясування взаємозв'язку між ними; на розвиток зв'язного мовлення, формування вмінь та комунікативної діяльності; на вдосконалення правильної звуковимови, розвитку фонематичного слуху; на словотворення.

### 3.2. Методика проведення дидактичних ігор

Необхідність розробки методики використання дидактичних ігор з розвитку зв'язного мовлення в учнів молодших класів з порушеннями інтелекту обумовлена епізодичним використанням ігрових завдань у інклюзивних класах та недостатнім розробленням даної проблеми у роботі з означеною категорією дітей.

Гра передбачає залучення творчого потенціалу кожного, хто бере у ній участь, і насамперед – учителя. На думку В. Власова, використання ігор у роботі з учнями із особливими освітніми потребами вимагає від педагога неабиякої творчості.

Для досягнення максимального дидактичного ефекту у грі вчителю необхідно створити ігрову ситуацію, спланувати гру, передбачити дидактичні, психологічні та виховні наслідки.

Застосування дидактичних ігор з метою розвитку зв'язного мовлення в учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями передбачає роботу у декілька етапів: підготовчого, вступного, основного і заключного.

Підготовчий етап передує самій грі і складається з таких частин, як вибір гри, розробка плану та правил, виготовлення наочності, формування ігрових груп, консультації, створення емоційного настрою перед грою.

На етапі вибору гри вчителю необхідно проаналізувати навчальні програми з розвитку мовлення, української мови та літератури, тематичні плани, підручники, методичну літературу. Розробивши (вибравши чи адаптувавши) гру, вчитель повинен чітко усвідомлювати, які результати його задовольнять. Від цього у певній мірі залежать оформлення задуму, ігрові дії, їх послідовність, зміст і правила гри.

Педагогу необхідно підібрати назву, зміст і правила гри. Назва, як правило, запозичається з правил гри («Знайди пару», «Виправ помилку», «Склади речення», «Вибери потрібне» та ін.), засобів («Ланцюжок»), сюжету («Зашифровані слова», «Веселі жабки», «Краплинку візьму», «Нове слово

утвори», «Купи іграшку», «Кінець слова за тобою», «Фрукти» та ін.), телепрограм («Поле чудес») і сприяє налаштуванню дітей на гру. Зміст гри повинен відповідати пізнавальним можливостям учнів. Правила повинні бути простими й однозначно сформульованими, щоб діти змогли усвідомити їх зміст і хід гри.

Необхідно зазначити, що, окрім власних правил, дидактичні ігри мають загальні. Наприклад, Н. Коган до універсальних відносила такі: прояв активності під час гри; дотримання регламенту виступу та інших обов'язків; уважне слухання відповідей учнів, бути готовим допомогти; мати витримку і не заважати іншим гравцям відповідати [31].

У випадку, якщо дидактична гра є колективною, то часто в іграх діти болісно реагують на програш і досить часто переходять на особистості гравців, дозволяючи собі образи, погрози у бік суперників. Тому ми згодні з Г. Пічугіною, яка підкреслює важливість завчасного розроблення системи заохочень – за активну роботу і штрафів – за порушення учнями норм поведінки під час гри [53].

Після визначення правил і змісту, гру необхідно забезпечити атрибутами і наочним матеріалом. У багатьох іграх у якості атрибутів можуть використовуватися секундоміри, годинники (для контролю тривалості ігрових етапів), гонг (для початку гри), фішки (для нагороди переможців конкурсів) тощо.

Наочний матеріал, який планується використовувати в дидактичних іграх, повинен відповідати певним дидактичним вимогам, зокрема, мати достатній формат, яскраве зображення, відповідати змісту гри, бути достовірним за змістом і доступним за сюжетом, охайним і естетичним (для саморобних посібників).

Наочність слід виготовляти для кожного учня особисто або на кожну парту, а для фронтальної роботи – загальну, відповідних розмірів. Допомогу у виготовленні наочності можуть здійснювати учні. Ця робота матиме виховне значення, адже у ході роботи учні повинні проявляти творчість,

працелюбність, охайність тощо. Необхідно налаштовувати дітей на якісне виготовлення посібників, щоб була можливість багаторазового використання.

Корисним, на нашу думку, буде застосування у грі технічних засобів навчання: відеомагнітофонів, магнітофонів, комп'ютерів, DVD-програвачів, CD-програвачів тощо. Їх використання урізноманітнюватиме гру. Вчитель повинен пам'ятати про часову обмеженість використання технічних засобів, інакше гра відійде від ігрових і дидактичних завдань, перетвориться у звичайний перегляд, розвагу.

Деякі вчені (Н. Коган) наголошують на обов'язковості такої частини підготовчого етапу, як консультація [31]. Ми розділяємо цю точку зору у тому, що при впровадженні нових ігор необхідна попередня консультація, на якій учитель повідомляє тему, визначає мету і завдання гри, знайомить учнів з її правилами, обов'язками гравців тощо. При вивченні нових ігор у класах, де навчаються діти з різними пізнавальними можливостями, необхідне проведення контрольної консультації, на якій учитель на конкретних прикладах буде конкретизувати хід дидактичної гри, відпрацьовуватиме використання наочних засобів тощо.

Отже, підготовка до гри починається задовго до її проведення. На даному етапі вчитель повинен займати активну позицію, бути ініціативним, залучати учнів до спільної діяльності у підготовці до гри. Вибір гри залежить від поставлених дидактичних цілей. Гра обов'язково повинна мати назву, ігрові дії, правила тощо. Правила повинні бути простими і доступними для дітей з порушеннями інтелекту.

На ефективність проведення дидактичних ігор впливає кількісний і якісний склад учнів. Чисельність учнів у групах (командах) повинна бути приблизно однаковою, а пізнавальні можливості гравців відносно рівними. Продуктивність ігрової діяльності учнів молодших класів з порушеннями інтелекту залежить від їх попереднього знайомства з ігровими завданнями, правилами і планом гри, їх закріпленням, наявністю наочності, тому

важливою частиною у підготовці дітей до участі в ігровому процесі є консультації, де на конкретних прикладах демонструється специфіка гри.

Перед початком гри розпочинається вступний етап, на якому вчителю важливо вміло розпочати гру, організувати дітей, викликати у них бажання грати. Як правило, діти залюбки сприймають пропозицію взяти участь у грі і легко налаштовуються на інший характер роботи. Бажано під час пропозиції повідомляти назву гри. Це в подальшому позитивно впливатиме на планування навчально-ігрової діяльності та прояв ініціативності у школярів зазначеної категорії.

Важливою частиною у підготовці дітей до гри є створення емоційного ігрового настрою у класі шляхом перестановки парт, стільців, увімкнення музики, оформлення приміщення тощо. Учнівські парти необхідно розмістити таким чином, щоб учні могли спілкуватися у процесі спільної ігрової діяльності. Бажано, щоб діти бачили обличчя своїх товаришів. Саме розміщення робочих місць учнів буде встановлювати пріоритетні види діяльності (спільної чи самостійної).

На вступному етапі необхідно повідомити учням ігрові завдання і правила гри. На думку В. Крутій, спочатку доцільно пояснити дітям завдання, а потім спосіб їх виконання – правила гри [39]. Така черговість підкреслить важливість ігрового завдання і необхідність дотримання правил.

Вступний етап необхідно починати з ігрового завдання, що забезпечить введення школярів в уявну, умовну ситуацію. Пояснення завдань повинні бути емоційними, короткими, логічними. Мова вчителя повинна бути зрозумілою учням. Багатослівні пояснення неприпустимі.

Бажано, щоб кожний учень отримав власне завдання. Якщо немає такої можливості, то необхідно створити умови, за яких кожний школяр візьме активну участь в обговоренні або матиме можливість відповідати під час гри.

Як бачимо, вступний етап складається з двох основних частин: повідомлення завдань і пояснення правил. Ігрові завдання повинні враховувати пізнавальний потенціал учнів класу, занурювати учнів в

умовний стан, передбачати розв'язання проблемних завдань, що сприятиме розвитку інтересу до гри та розвитку зв'язного мовлення в учнів означеної категорії.

З моменту отримання учнями завдань розпочинається дидактична гра. Необхідно зауважити, що це кульмінація гри і на цій стадії максимально проявляється азарт гравців, тому навіть за умови усвідомлення правил, діти схильні до їх порушення. Після початку дидактичної гри ніхто не має права змінювати її правила.

Під час гри вчитель повинен слідкувати за дисципліною і порядком, дотримуючись установлених правил і обов'язків, виступати у ролі інструктора, судді, тренера, ведучого тощо. Варто пам'ятати, що вимагаючи від дітей виконання правил, педагог привчає їх дотримуватися норм поведінки у колективі. Дотримання правил в умовах колективної гри допомагає виникненню спільних інтересів у однокласників, спонукає їх поважати дії інших гравців і співвідносити власні дії з діями колективу.

У ході самої гри, важливим є створення умов для прояву учнями означеної категорії самостійності під час розв'язання ігрових завдань, виробленню навичок підпорядкування власних дій правилам гри. Діти привчаються не чекати підказок чи вказівок з боку вчителя.

На основному етапі вчителю необхідно слідкувати за темпом і ритмом гри, збереженням емоційного настрою учнів, підтриманням інтересу до поставленої мети. Для підтримання інтересу дітей до гри вчителю необхідно бути чесним і справедливим по відношенню до всіх учасників, не допускати суб'єктивності у трактуванні правил.

Важливим у цій частині гри буде надання емоційної підтримки дітям, виділення у їхніх діях цікавих і вольових вчинків, гідних наслідування. Сприятиме підвищенню емоційного тону гравців створення доброзичливого психолого-педагогічного клімату: використання гумору, похвали, підбадьорювання.

Вчитель повинен розраховувати час тривалості кожного етапу гри, враховувати психофізичні особливості дітей, їх розумову працездатність і в подальшій ігровій діяльності учнів корегувати тривалість дидактичної гри відповідно до можливостей кожного учня (класу). У випадку, якщо педагог відчуває втрату інтересу дітей до гри, на нашу думку, не потрібно чекати, коли учні повідомлять про це усно чи власними діями. Необхідно зберегти створений грою настрій, не розфокусувати направлену на навчальний матеріал увагу. Для своєчасної зупинки гри потрібно попередньо повідомити учнів про наближення її кінця. Таким чином, у дітей з'явиться час для психологічної підготовки до закінчення гри і переходу до других видів діяльності.

Отже, основний етап, по суті, є головною частиною дидактичної гри, він вимагає від педагога концентрації всіх умінь і зусиль для керівництва грою. Від майстерності вчителя непомітно скореговувати гру у потрібному напрямку залежить емоційний стан учнів, їх вміння самотійно розв'язувати завдання, дотримуватися ігрових правил, що в кінцевому рахунку призведе до досягнення школярами дидактичної мети.

Обов'язковою частиною гри є заключний етап. Будь-яка гра повинна бути доведена до логічного кінця, до отримання результату. Для вчителя це показник динаміки збагачення активного словника, засвоєння, закріплення та застосування нових слів, розпізнавання частин мови та з'ясування взаємозв'язку між ними, формування та розвитку умінь комунікативної діяльності, вдосконалення правильної звуковимови, розвитку фонематичного слуху і словотворення.

На завершальному етапі дидактичної гри необхідно повідомляти результати у коректній формі, за зрозумілими критеріями, не провокуючи конфліктних ситуацій у дитини чи в класі. До підведення підсумків варто залучати дитину чи представників команд. Це сприятиме виробленню у дітей самокритичності, формуванню навичок адекватної поведінки у разі перемоги чи поразки, заспокійливо впливатиме на емоційно-вольову сферу гравців.

Важливою частиною заключного етапу дидактичної гри є аналітична частина. Проведення аналізу корисне з точки зору подальшої методичної майстерності вчителя та ігрової діяльності учнів. Спільне обговорення та оцінка ігрових дій привчає дітей вислуховувати критичні зауваження і планувати на майбутнє зменшення недоліків у власній ігровій діяльності.

Аналіз гри повинен проходити у дружній, доброзичливій атмосфері, основною метою якого є визначення позитивних і негативних сторін гри, усвідомлення причин її успіхів і невдач. Такі дії сприятимуть удосконаленню підготовки і процесу проведення гри, уникненню помилок.

Закінчуючи гру, вчитель повинен позитивно налаштувати школярів на подальшу ігрову діяльність, викликати інтерес до майбутніх дидактичних ігор, створювати радісну перспективу очікування.

Необхідно зазначити, що для успішного проведення комплексу дидактичних ігор і підтримання інтересу до них у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку протягом навчального року необхідно дотримуватися певних дидактичних вимог, основними з яких є:

- 1) відповідність змісту гри дидактичній меті;
- 2) урізноманітнення прийомів проведення гри, варіативність ігор, використання нових ігор;
- 3) поступове ускладнення ігрових завдань;
- 4) змінюваність ігрових атрибутів, змістового наповнення;
- 5) врахування пізнавальних можливостей учнів при створенні ігор, розподілі завдань, формуванні команд;
- 6) наявність чітких критеріїв оцінювання;
- 7) використання різнопланових дидактичних ігор;
- 8) активна співпраця вчителя й учнів на всіх етапах гри;
- 9) позитивне ставлення вчителя до гри, його зацікавленість в її успішному проведенні.

Таким чином, для ефективного розвитку зв'язного мовлення в учнів молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку в дидактичній

грі вчителю необхідно володіти методикою її проведення. Для кращої підготовки і проведення гри, цей процес умовно поділяється на декілька етапів: підготовчий, вступний, основний і заключний. Пояснення завдань повинні бути емоційними, короткими, логічними. Мова вчителя повинна бути зрозумілою учням.

Вміло організована і методично правильно проведена дидактична гра, з урахуванням специфіки кожного етапу сприяє розвитку й збагаченню активного словника, розпізнаванню частин мови та з'ясування взаємозв'язку між ними, розвитку зв'язного мовлення, формуванню вмінь та комунікативної діяльності, вдосконаленню правильної звуковимови, розвитку фонематичного слуху та словотворенню.

### **3.3. Аналіз результативності формувальної частини експеримент**

Контрольний етап експерименту було проведено в жовтні 2020 року на базі комунальних закладів Харківської районної ради Харківської області – Бабаївській загальноосвітній школі I-III ступенів імені Героя Радянського Союзу П. О. Потапенка Харківської районної ради Харківської області (2 учня 3-го і 4-го класів з діагнозом F 70 (порушення інтелектуального розвитку легкого ступеню), Будянської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 2 Харківської районної ради Харківської області (3 учня з 3-го і 4-го класів з діагнозом F 70 (порушення інтелектуального розвитку легкого ступеню) та Південної загальноосвітньої школи I-III ступенів № 2 Харківської районної ради Харківської області (2 учня 3-го класу з діагнозом F 70 (порушення інтелектуального розвитку легкого ступеню). У контрольному експерименті прийняли участь тіж сам діти, що були залучені до констатувального експерименту.

Метою контрольного експерименту було визначення стану розвитку зв'язного мовлення в учнів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного

віку після застосування спеціально розробленого комплексу дидактичних ігор.

Під час контрольного етапу дослідження використовувались тіж самі засоби, які були задіяні під час констатувального експерименту. Ці засоби наочності стимулювали пізнавальну активність, дозволяли підтримувати інтерес до діагностичного заняття, доносили діагностичний матеріал в цікавій та доступній формі. Наочний матеріал розміщувався таким чином, щоб кожна дитина могла його роздивитися, дотягнутися й попрацювати з ним.

На контрольному етапі дослідження використовувалися діагностичні завдання методики В. Глухова, яка дозволяє здійснити комплексне обстеження, що дає цілісну оцінку мовленнєвої здатності дитини в різних формах зв'язних висловлювань – від елементарних (складання фрази) до найбільш складних (складання оповідань з елементами творчості).

Діагностичне завдання № 1 передбачало складання дитиною з порушеннями інтелекту закінченого висловлювання на рівні фрази (по зображеній на картинці дії). Ілюстративним матеріалом для цього завдання була серія окремих картинок на яких були зображені – хлопчик, який поливає квіти; дівчинка, що ловить рибу; хлопчик катається на санчатах і дівчинка, яка везе ляльку в колясці.

Аналіз дитячих робіт за цим завданням свідчить, що в:

– 14,3 % дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали 1 бал, що свідчить про значні проблеми закінчення висловлювань на рівні фрази, діти не змогли самостійно встановити смислові предикативні відносини і передати їх у вигляді відповідної за структурою фрази;

– 57,1 % дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали 2 бали, що свідчить про певну проблемність у створенні закінченої фрази, але за допомогою навідних запитань педагога дитині вдалося виконати це завдання.

– 28,6 % учнів молодших класів самостійно і правильно виконали це завдання, створивши закінчені фрази.

Отже, за результатами діагностування дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку за завданням № 1 комплексної методики В. Глухова було встановлено, що 14,3 % школярів означеної категорії мають низький рівень розвитку зв'язного мовлення, 57,1 % учнів молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку мають середній рівень і 28,6 % дітей перебувають на високому рівні розвитку зв'язного мовлення (Рис. 3.1).



**Рис. 3.1. Стан розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів з порушеннями інтелекту за критерієм «закінчене висловлювання фрази» на контрольному етапі дослідження**

Завдання 2 було спрямоване на виявлення здібностей у дітей встановлювати лексико-сміслові відносини між предметами і переносити їх у вигляді закінченої фрази-висловлювання. Дітям пропонувалося скласти речення на основі трьох картинок, щоб у ньому згадувалися зображені на ілюстраціях дівчинка, корзина та ліс.

Аналіз дитячих робіт за цим завданням свідчить, що в:

– 28,6 % дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали 1 бал, що свідчить про значні проблеми в лексико-сміслових відношеннях між предметами і перенесенні їх у вигляді закінченої фрази-висловлювання;

– 57,1 % учнів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали 2 бали, що свідчить про певну проблемність у лексико-сміслових відношеннях між предметами і перенесенні їх у вигляді закінченої фрази-висловлювання та можливості їх розв'язання за допомогою додаткових запитань вчителя;

– 14,3 % дітей, які набрали 3 бали, виконавши завдання правильно і самостійно.

Отже, за результатами діагностування дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку за завданням № 2 комплексної методики В. Глухова було встановлено, що 28,6 % школярів означеної категорії мають низький рівень розвитку зв'язного мовлення, 57,1 % учнів молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку мають середній рівень і 14,3 % дітей перебувають на високому рівні розвитку зв'язного мовлення (Рис. 3.2).



**Рис. 3.2. Стан розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів з порушеннями інтелекту за критерієм «встановлення лексико-семантичних відносин» на контрольному етапі дослідження**

Діагностичне завдання 3 було спрямоване на діагностування зв'язного монологічного мовлення, на складання фразових висловлювань, на відтворення невеликого за обсягом і простого за структурою літературного тексту школярами молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Аналіз дитячих робіт за завданням № 3 свідчить, що в:

– 14,3 % дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали 1 бал, що свідчить про складність для таких учнів переказати зміст тексту, наявність семантичних пропусків, повторів, порушення логічної послідовності викладу, а також наявність семантичного та синтаксичного зв'язку між реченнями;

– 71,4 % учнів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали 2 бали, що свідчить про певну проблемність у переказі раніше вивченого фольклорного матеріалу (усної народної казки «Ріпка») та можливості їх розв'язання за допомогою навідних запитань вчителя;

– 14,3 % дітей набрали 3 бали, що свідчить про здатність школярами означеної категорії передавати зміст тексту повністю, дотримуючись логічної послідовності викладу та семантичного й синтаксичного зв'язку між реченнями.

Отже, за результатами діагностування дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку за завданням № 3 комплексної методики В. Глухова було встановлено, що 14,3 % школярів мають низький рівень розвитку зв'язного мовлення, 71,4 % учнів молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку мають середній рівень і 14,3 % дітей перебувають на високому рівні розвитку зв'язного мовлення (Рис. 3.3).



**Рис. 3.3. Стан розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів з порушеннями інтелекту за критерієм «складання фраз на основі наочності» на контрольному етапі дослідження**

Діагностичне завдання № 4 було спрямоване на діагностування зв'язної сюжетної розповіді на основі послідовних наочних фрагментів-епізодів (з казки «Лисиця і Журавель»).

Аналіз дитячих робіт за цим завданням свідчить, що в:

– 28,6 % дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали 1 бал. Вони не змогли скласти послідовну розповідь з опорою на запропоновані картинки, не дотримувалися логічної послідовності при побудові власного оповідання;

– 57,1 % учнів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали 2 бали, що свідчить про певну проблемність у побудові зв'язної сюжетної розповіді з опорою на наочні фрагменти-картинки (з казки «Лисиця і Журавель»), але можливість створювати зв'язну сюжетну розповідь за допомогою вчителя;

– 14,3 % дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали 3 бали, що свідчить про здатність школярів означеної категорії

створювати зв'язну сюжетну розповідь на основі послідовних наочних фрагментів-епізодів.

Отже, за результатами діагностування дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку за завданням № 4 комплексної методики В. Глухова було встановлено, що 28,6 % школярів мають низький рівень розвитку зв'язного мовлення, 57,1 % учнів молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку мають середній рівень і 14,3 % дітей перебувають на високому рівні розвитку зв'язного мовлення (Рис. 3.4).



**Рис. 3.4. Стан розвитку зв'язного мовлення у дітей за критерієм «складання зв'язної сюжетної розповіді на основі наочних фрагментів-епізодів» на контрольному етапі дослідження**

Діагностичне завдання № 5 було спрямоване на виявлення індивідуального рівня і особливостей володіння зв'язним фразовим і монологічним мовленням під час передачі своїх життєвих вражень (складання розповіді на основі особистого досвіду на тему «Улюблений урок»).

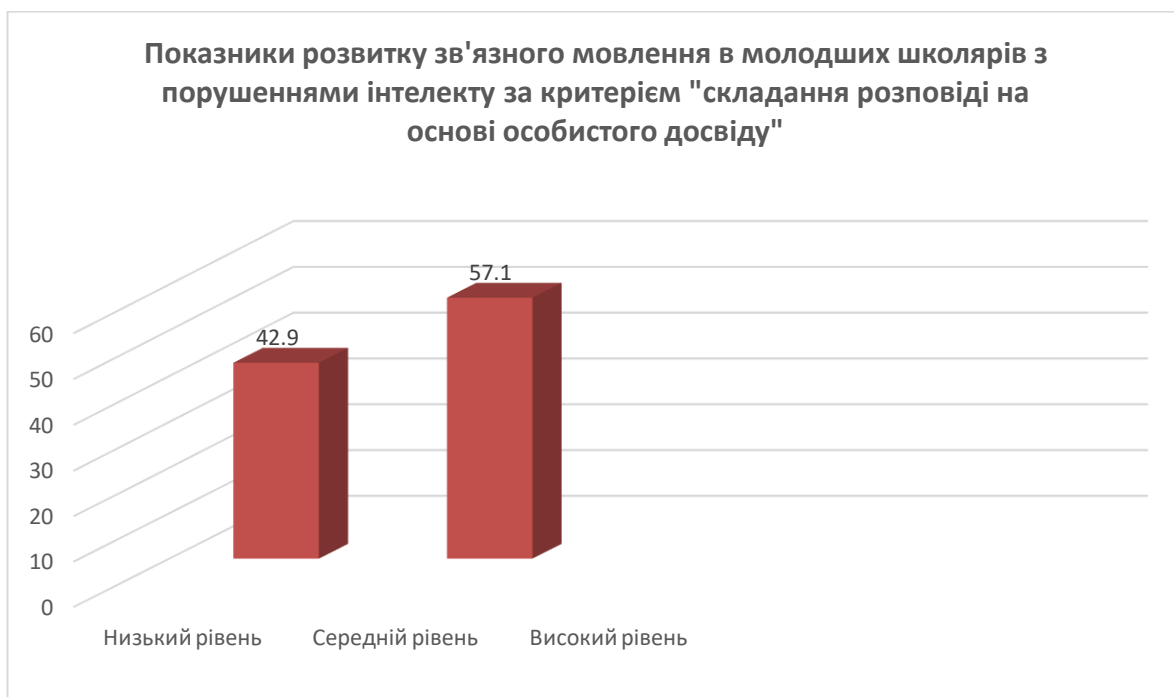
Аналіз дитячих робіт за завданням № 5 свідчить, що в:

– 42,9 % дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали 1 бал. Вони не змогли скласти послідовну розповідь розповіді на основі особистого досвіду на тему «Улюблений урок»;

– 57,1 % учнів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали 2 бали, що свідчить про певну проблемність у побудові зв'язної розповіді з опорою на власний досвід і здатність дітей скористуватися підказкою дорослого;

– 3 бали жоден з учнів не набрав (0 %).

Отже, за результатами діагностування дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку за завданням № 5 комплексної методики В. Глухова було встановлено, що 42,9 % школярів мають низький рівень розвитку зв'язного мовлення, 57,1 % учнів молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку мають середній рівень і 0 % дітей перебувають на високому рівні розвитку зв'язного мовлення (Рис. 3.5).



**Рис. 3.5. Стан розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів з порушеннями інтелекту за критерієм «складання розповіді на основі особистого досвіду» на контрольному етапі дослідження**

Діагностичне завдання № 6 було спрямоване на визначення вміння складати описову розповідь іграшки (ляльки) на основі плану.

Аналіз дитячих робіт за цим завданням свідчить, що:

– 28,6 % дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали 2 бали. Вони змогли скласти описову розповідь іграшки (ляльки) на основі плану, але за допомогою навідних запитань педагога;

– 71,4 % дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку набрали 3 бали. Вони змогли скласти спмостійно описову розповідь іграшки (ляльки) на основі плану. Вато зауважити, що вчитель лише читав пункти плану.

Отже, за результатами діагностування дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку за завданням № 6 комплексної методики В. Глухова було встановлено, що 28,6 % учнів молодших класів з порушеннями інтелектуального розвитку мають середній рівень і 71,4 % дітей перебувають на високому рівні розвитку зв'язного мовлення (Рис. 3.6).



**Рис. 3.6. Стан розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів з порушеннями інтелекту за критерієм «складання описової розповіді» на контрольному етапі дослідження**

Для визначення узагальненого показника стану розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку на контрольному етапі дослідження ми застосували формулу середнього арифметичного (Табл. 3.1)

**Таблиця 3.1.**

**Узагальнені показники стану розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів із порушеннями інтелекту на контрольному етапі дослідження (за всіма критеріями)**

Критерії	Рівні		
	Низький	Середній	Високий
	%		
Закінчене висловлювання фрази	14,3	57,1	28,6
Встановлення лексико-семантичних відносин між предметами і діями	28,6	57,1	14,3
Складання фраз на основі наочності	14,3	71,4	14,3
Використання зв'язної сюжетної розповіді на основі наочних фрагментів-епізодів	28,6	57,1	14,3
Складання розповіді на основі особистого досвіду	42,9	57,1	0
Складання описової розповіді	0	28,6	71,4
Узагальнений показник	21,5	54,7	23,8

У результаті контрольного дослідження нами було визначено узагальнені показники рівня розвитку зв'язного мовлення в учнів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку за всіма критеріями.

Встановлено, що 21,5 % учнів означеної категорії мають низький рівень, 54,7 % дітей перебувають на середньому рівні та 23,8 % школярів з

порушеннями інтелекту мають високий рівень розвитку зв'язного мовлення (Рис. 3.7).



**Рис. 3.7. Рівень розвитку зв'язного мовлення в молодших школярів з порушеннями інтелекту на контрольному етапі дослідження (за всіма критеріями)**

Таким чином, запропонований комплекс дидактичних ігор та методика його застосування в роботі з молодшими школярами з порушеннями інтелекту в умовах інклюзивних класів дали позитивний результат. За період їх застосування в комунальних закладах загальної середньої освіти Харківського району, рівень розвитку зв'язного мовлення якісно зріс. Зокрема, результати контрольного етапу дослідження свідчать, що кількість дітей, у яких розвиток зв'язного мовлення піднявся до високого рівня зріс на 7,2 % (було 16,6 %, стало 23,8 %), кількість дітей розвиток зв'язного мовлення у яких піднявся до середнього рівня зріс на 21,4 % (з 33,3 % до 54,7 %), а кількість дітей, які залишилися на низькому рівні зменшилася на 28,5 % (з 50 % до 21,5 %).

Варто зауважити, що незначний показник росту високого рівня свідчить про складність процесу розвитку зв'язного мовлення, вік та рівень інтелектуального розвитку учнів початкових класів означеної категорії.

Розвиток зв'язного мовлення процес довготривалий і вищезазначені позитивні зміни, які відбулися за один навчальний рік свідчать про ефективність комплексу дидактичних ігор та методики його застосування.

### **Висновки до розділу 3**

Третій розділ дослідження присвячений проблемі експериментальної перевірки ефективності комплексу дидактичних ігор та методики його застосування в роботі з молодшими школярами з порушеннями інтелекту в умовах інклюзивного класу. Проведене дослідження дало змогу дійти наступних висновків:

1) дидактична гра – це різновид спеціально створених дорослими чи успадкованих від попередніх поколінь ігор, що використовуються в навчальному процесі під безпосереднім керівництвом педагога. Їх головна особливість – наявність, крім ігрової (для дітей), чітко визначеної дидактичної мети (для педагога), регламентування ігрової діяльності спеціально визначеними правилами. Структурно дидактична гра складається з таких компонентів, як дидактичне завдання, ігрове завдання, ігрові дії, правила гри та результат. Дидактичні ігри для молодших школярів з порушеннями інтелекту повинні враховувати вік та рівень пізнавальних можливостей цих дітей;

2) комплекс дидактичних ігор з розвитку зв'язного мовлення для учнів молодших класів з порушеннями інтелекту структурно складається з п'яти груп ігор, які спрямовані на розвиток й збагачення активного словника, на розпізнавання частин мови та з'ясування взаємозв'язку між ними, на розвиток зв'язного мовлення, формування вмінь та комунікативної

діяльності, на вдосконалення правильної звуковимови, розвитку фонематичного слуху та на словотворення;

3) методика розвитку зв'язного мовлення в дітей означеної категорії засобом дидактичних ігор передбачає застосування гри у декілька етапів: підготовчого, вступного, основного і заключного. Для ефективного використання дидактичної гри необхідно дотримуватися таких умов, як відповідність змісту гри дидактичній меті, урізноманітнення прийомів проведення гри та розроблення низки варіантів ігор, поступове ускладнення ігрових завдань, впровадження нових ігор, врахування пізнавальних можливостей учнів при створенні ігор і розподілі завдань, наявність чітких правил і критеріїв оцінювання та інші;

4) у контрольному експерименті взяло участь 7 молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку, які навчалися в інклюзивних класах Бабаївської загальноосвітньої школи I-III ступенів імені Героя Радянського Союзу П. О. Потапенка Харківської районної ради Харківської області, Будянської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 2 Харківської районної ради Харківської області та Південної загальноосвітньої школи I-III ступенів № 2 Харківської районної ради Харківської області. Результати експерименту свідчать про позитивну динаміку в розвитку зв'язного мовлення означеної категорії учнів. Зокрема, кількість дітей, у яких показники піднялися до високого рівня зросли на 7,2 %, кількість дітей розвиток зв'язного мовлення у яких піднявся до середнього рівня зріс на 21,4 %, а кількість дітей, які залишилися на низькому рівні зменшилася на 28,5 %.

## ВИСНОВКИ

Визначення науково-теоретичних засад та узагальнення проведеного експериментального дослідження з проблеми розвитку зв'язного мовлення в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту дали змогу дійти наступних висновків:

1) мовлення – це форма спілкування (комунікації) людей за допомогою мови, яка організовує спільну діяльність людей, сприяє пізнанню один одного, а також є істотним чинником у формуванні і розвитку міжособистісних відносин. Однією із форм мовленнєвої діяльності є усне зв'язне мовлення, яке поділяється на два типи: діалогічне і монологічне. Діалог – це розмова двох або кількох осіб. Монолог – це розмова однієї особи, яка спрямована до слухачів. Виділяють такі функції зв'язного мовлення: комунікаційну (відбувається обмін інформацією), перцепційну (здійснюється процес сприйняття і розуміння) та інтеракційну (взаємодія між співбесідниками);

2) для об'єктивного визначення стану розвитку зв'язного мовлення в учнів молодшого шкільного віку зазначеної категорії нами було визначено такі критерії, як «Закінчене висловлювання фрази», «Встановлення лексико-смислових відносин між предметами і діями», «Складання фраз на основі наочності», «Використання зв'язної сюжетної розповіді на основі наочних фрагментів-епізодів», «Складання розповіді на основі особистого досвіду» та «Складання описової розповіді».

На основі зазначених критеріїв було адаптовано шість завдань комплексної методики В. Глухова. На їх основі нами визначено такі рівні розвитку зв'язного мовлення в дітей з порушеннями інтелекту, як високий, середній і низький;

3) комплекс дидактичних ігор з розвитку зв'язного мовлення для учнів молодших класів з порушеннями інтелекту структурно складається з п'яти груп ігор, які спрямовані на розвиток й збагачення активного словника, на

розпізнавання частин мови та з'ясування взаємозв'язку між ними, на розвиток зв'язного мовлення, формування вмінь та комунікативної діяльності, на вдосконалення правильної звуковимови, розвитку фонематичного слуху та на словотворення. Методика застосування дидактичних ігор передбачає низку етапів: підготовчого, вступного, основного і заключного. Для ефективного використання дидактичної гри необхідно дотримуватися таких умов, як відповідність змісту гри дидактичній меті, урізноманітнення прийомів проведення гри та розроблення низки варіантів ігор, поступове ускладнення ігрових завдань, впровадження нових ігор, врахування пізнавальних можливостей учнів при створенні ігор і розподілі завдань, наявність чітких правил і критеріїв оцінювання та інші;

4) запропонований комплекс дидактичних ігор та методика його застосування в роботі з молодшими школярами з порушеннями інтелекту в умовах інклюзивних класів дали позитивний результат. За період їх застосування в комунальних закладах загальної середньої освіти Харківського району, рівень розвитку зв'язного мовлення якісно зріс. Зокрема, результати контрольного етапу дослідження свідчать, що кількість дітей, у яких розвиток зв'язного мовлення піднявся до високого рівня зріс на 7,2 % (було 16,6 %, стало 23,8 %), кількість дітей розвиток зв'язного мовлення у яких піднявся до середнього рівня зріс на 21,4 % (з 33,3 % до 54,7 %), а кількість дітей, які залишилися на низькому рівні зменшилася на 28,5 % (з 50 % до 21,5 %). Варто зауважити, що незначний показник росту високого рівня свідчить про складність процесу розвитку зв'язного мовлення, вік та рівень інтелектуального розвитку учнів початкових класів означеної категорії. Розвиток зв'язного мовлення процес довготривалий і вищезазначені позитивні зміни, які відбулися за один навчальний рік свідчать про ефективність комплексу дидактичних ігор та методики його застосування.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев // Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1996. – 356 с.
2. Арушанова А. Г. Речевое общение детей : книга для воспитателей детского сада / А. Г. Арушанова. – М. : Мозаика-Синтез, 1999. – С. 272.
3. Арушанова А. Г. Речь детей. Развитие детского общения. Методическое пособие / А. Г. Арушанова. – М. : Мозаика-Синтез, 2005. – 128 с.
4. Бехтерев В. М. Избранные работы по социальной психологии / В. М. Бехтерев. – М. : Наука, 1994. – 398 с.
5. Большая психологическая энциклопедия : самое полное современное издание / [А. Б. Альмуханова и др]. – М. : Эксмо, 2007. – 542 с.
6. Борзова Л. П. Игры на уроке истории : метод. Пособие для учителей / Л. П Борзова. – М. : Владос-Пресс, 2001. – 160 с.
7. Бумарскова К. П. История логопедии в лицах : методическое пособие / К. П. Бумарскова. – Саратов : Наука образования, 2014. – 70 с.
8. Бунина В. С. Речь как важнейшая психологическая проблема / В. С. Бунина. – [Электронный ресурс] – Режим доступа : [https://www.portal-slovo.ru/pre\\_school\\_education/48658.php](https://www.portal-slovo.ru/pre_school_education/48658.php).
9. Власова О. І. Педагогічна психологія : навчальний посібник / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
10. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика : пособие для студентов высших учебных заведений / Г. А. Волкова. – М. : Владос, 2002. – 272 с.
11. Волянська О. В. Соціальна психологія : навчальний посібник / О. В. Волянська, А. М. Ніколаєвська. – К. : Знання, 2008. – 275 с.
12. Воронкова В. В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / В. В. Воронковой. – М. : ТИМ, 1994. – 165 с.

13. Воронкова В. В. Дифференцированный подход в коррекционно-развивающем обучении умственно отсталых школьников I-IV клас сов / В. В. Воронкова. – М. : Владос, 2001. – 380 с.
14. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1979. – Т. 5. – 316 с.
15. Гаврилушкина О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова Н.Д. М. : Педагогика, 1985. – 200 с.
16. Гальперин П. Я. К вопросу о внутренней речи / П. Я. Гальперин. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
17. Гербова В. В. Развитие речи в детском саду. Программа и методические рекомендации для занятий с детьми 2-7 лет / В. В. Гербова. – М. : Мозаика-Синтез, 2006. – 56 с.
18. Гнездилов М. Ф. Обучение в младших классах вспомогательной школы / М. Ф. Гнездилов. – М. : Учпедгиз, 1959. – 188 с.
19. Гольская О. Г. Методики обследования связной речи у дошкольников / О. Г. Гольская. – [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://nsportal.ru/user/664283/page/metodiki-obsledovaniya-svyaznoy-rechi-u-doshkolnikov>.
20. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие / О. Е. Грибова. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
21. Данилкина Г. И. Особенности обучения во вспомогательной школе / Г. И. Данилкина. – Л. : ЛГУ, 1979. – 224 с.
22. Дьячкова О. А. Игры школьников / О. А. Дьячкова. – М. : Учпедгиз, 1955. – 176 с.
23. Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся III-VII классов / Н. И. Жинкин // Язык – речь – творчество. – М. : Лабиринт, 1998. – С. 183–319.

24. Забрамная С. Д. Ваш ребенок учится в вспомогательной школе / С. Д. Забрамная. – М. : Педагогика, 1990. – 56 с.
25. Занков Л. В. Развитие учащихся в обучении (I-II классы) / Л. В. Занков. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 292 с.
26. Зеeman М. Расстройства речи в детском возрасте / М. Зеeman. – М. : Учпедгиз, 1962. – 175 с.
27. Каніщенко А. П. Уроки розвитку зв'язного мовлення в початкових класах : методичний посібник для вчителя / А. П. Каніщенко. – К. : Рута, 2000. – 128 с.
28. Кларин М. В. Игра в учебном процессе / М. В. Кларин // Советская педагогика. – 1985. – № 6. – С. 57–61.
29. Ключева Н. В. Учим детей общению / Н. В. Ключев, Ю. В. Касаткина. – Ярославль, 1996. – 96 с.
30. Коваленко В. Г. Дидактические игры на уроках математики : книга для учителя / В. Г. Коваленко. – М. : Просвещение, 1990. – 96 с.
31. Коган Н. Е. Дидактическая игра как средство активизации познавательной деятельности учащихся с нарушением зрения на уроках географии и общей биологии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Наталия Евдокимовна Коган. – Екатеринбург, 2002. – 168 с.
32. Колечко В. В. Педагогические условия организации дидактических игр с детьми дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / В. В. Колечко. – М., 1990. – 24 с.
33. Коробейников И. А. Дифференциация образовательных как основа образования детей с нарушениями психического развития / И. А. Коробейников, Н. В. Бабкина // Дефектология. – 2017. – № 2. – С. 3–13.
34. Косымова А. Н. Коррекция представлений о мире у детей с нарушениями интеллекта / А.Н. Косымова // Дефектология. – 2006. – № 5. – С. 12–18.

35. Кравець Н. П. Розвиток мовлення в розумово відсталих учнів і проблема формування читача / Н. П. Кравець // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими освітніми потребами. – 2009. – № 6. – С. 128–135.
36. Кравець Н. П. Розвиток мовлення розумово відсталих учнів на уроках читання / Н. П. Кравець // Логопедія. – 2012. – № 2. – С. 35–40.
37. Крайнова Ж. Формування комунікативної компетентності молодших школярів на заняттях з рідної мови / Ж. Крайнова // Початкова школа. – 2003. – №11. – С. 24–26.
38. Крикун М. Роль слова в розвитку зв'язного мовлення молодших школярів / М. Крикун // Початкова школа. – 2003. – №11. – С. 27–35.
39. Крутій К. Л. Вчимося мови та розмови / К. Л. Крутій, Н. А. Лопатинська, Н. В. Маковецька. – Запоріжжя, 1999. – 212 с.
40. Крутій В. А. Активізація навчальної діяльності молодших школярів у процесі використання дидактичних ігор : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Валентина Анатоліївна Крутій. – Рівне, 2002. – 168 с.
41. Кудыкина Н. В. Дидактические игры и занимательные задания для первого класса четырехлетней начальной школы / Н. В. Кудыкина. – К. : Радянська школа, 1989. – 142 с.
42. Кустарева В. А. Методика орфографии в младших классах / В. А. Кустарева, Н. К. Никитина, Н. С. Рождественский. – М. : Просвещение, 1979. – 240 с.
43. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева; [отв. ред. Т. А. Савчук]. – М. : Владос, 1998. – 224 с.
44. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М. : Прометей, 1998. – 464 с.
45. Люблинская А. А. Детская психология / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 410 с.

46. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст : советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с проблемами в развитии / Е. М. Мастюкова. – М. : Владос, 1997. – 304 с.
47. Мельникова С. И. Игровые формы учебных занятий / С. И. Мельникова, Л. Н. Яворовская. – Харьков : ХГУ, 1993. – 36 с.
48. Мостюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мостюкова, А. Г. Московкина. – М. : Владос, 2003. – 408 с.
49. Мухина В. С. Психология детства и отрочества : ученик / В. С. Мухина. – М. : Мозаика-Синтез, 1997. – 340 с.
50. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Просвещение, 1990. – 921 с.
51. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
52. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников : учебное пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Академия, 2002. – 160 с.
53. Пичугина Г. А. Дидактическая игра как средство повышения эффективности обучения базового курса химии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Галина Антоновна Пичугина. – М., 2003. – 225 с.
54. Платонов К. К. Занимательная психология / К. К. Платонов. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 288 с.
55. Пузанов Б. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский и др. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
56. Рогов Е. И. Психология общения / Е. И. Рогов. – М. : Владос, 2001. – 226 с.
57. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М. : Издательство АН СССР, 1958. – 145 с.

58. Рудик П. А. Игры детей и их педагогическое значение / П. А. Рудик. – Москва ; Ленинград : Издательство Академии Педагогических наук РСФСР, 1948. – 64 с.
59. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Ч. I : Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 238 с.
60. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Ч. II : Навчання і виховання дітей. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 224 с.
61. Синьов В. М. Основи теорії виховання : навчальний посібник / В. М. Синьов, О. І. Пометун, В. І. Кривуша, М. О. Супрун. – К. : Вид-во КІВС, 2000. – 153 с.
62. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.
63. Слепович Е. С. Формирование речи у школьников с нарушениями психического развития / Е. С. Слепович. – Минск, 2001. – 183 с.
64. Словарь иностранных слов. – М. : Русский. Язык, 1989. – 624 с.
65. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Головна редакція УРЕ, 1985. – 968 с.
66. Словник української мови. – К. : Наукова думка, 1974. – Т. 5. – 840 с.
67. Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками : учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Е. О. Смирнова. – М. : Академия, 2000. – 160 с.
68. Соціалізація осіб з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру (з досвіду роботи) / за ред. В. Л. Головань. – Дніпропетровськ: Інновація, 2015. – 100 с.

69. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду (старшие группы) : пособие для воспитателя детского сада / А. И. Сорокина. – М. : Просвещение, 1982. – 96 с.
70. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 312 с.
71. Специальная педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Л. И. Аксёнова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова. – М. : Академия, 2004. – 400 с.
72. Специальная психология / В. И. Лубовского. – М. : Академия, 2005. – 312 с.
73. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / В. И. Селиверстовой, О. А. Денисовой, Л. М. Кобриной. – М. : Владос, 2009. – 358 с.
74. Справочник по психиатрии детского и подросткового возраста / С. Ю. Циркина. – СПб. : Питер, 1999. – 246 с.
75. Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика / Е. А. Стребелева. – М. : Владос, 2001. – 280 с.
76. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. – М. : Медгиз, 1955. – 480 с.
77. Сухомлинский В. А. Как воспитать несовершеннолетнего человека / В. А. Сухомлинский. М. : Просвещение, 1975. – 166 с.
78. Удальцова Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников / Е. И. Удальцова. – Минск : Народная асвета, 1976. – 128 с.
79. Умственно отсталые дети : история их изучения, воспитания и обучения с древних времён до середины XX века / Х. С. Замского. – М., 1995. – 456 с.
80. Ушакова О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учебно-методическое пособие для воспитателей / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : Владос, 2010. – 287 с.

81. Хватцев М. Е. Логопедия / М. Е. Хватцев. – М. : Владос, 2009. – 272 с.
82. Шаховская С. Н. Эффективные пути преодоления общего недоразвития речи у дошкольников как один из путей обеспечения равного доступа к образованию детям с ограниченными возможностями здоровья / С. Н. Шаховская // Образовательная панорама. – 2018. – № 2. – С. 30–35.
83. Шеремет М. К. Логопедія : підручник / М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Конопляста, В. О. Кондратенко, Н. В. Череднеченко, І. С. Марченко, В. В. Тищенко, І. В. Мартиненко, О. Ю. Ромась. – К.: Слово, 2014. – 672 с.
84. Шипицина Л. М. Азбука общения / Л. М. Шипицина. – СПб. : Образование, 2001. – 211 с.
85. Шипицина Л. М. Развитие навыков общения лиц с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицина. – СПб. : Образование», 2000. – 180 с.
86. Шпек О. Люди с умственной отсталостью : обучение и воспитание [пер. с нем. А. П. Голубева; науч.ред. Н. М. Назарова]. – М. : Академия, 2003. – 432 с.
87. Эльконин Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М. : Мысль, 1960. – 320 с.
88. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи / Д. Б. Эльконин. – М. : Интор, 1998. – 112 с.
89. Янківська О. П. Дидактичні ігри в дитячому садку / О. П. Янківська. – К. : Радянська школа, 1985. – 144 с.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

Адаптована методика В. Глухова «Обстеження зв'язного мовлення»

Завдання 1 (на здатність дитини скласти закінчене висловлювання на рівні фрази (по зображеній на картинці дії)).

Опишіть що роблять діти.



Хлопчик поливає квіти



Дівчинка ловить рибу

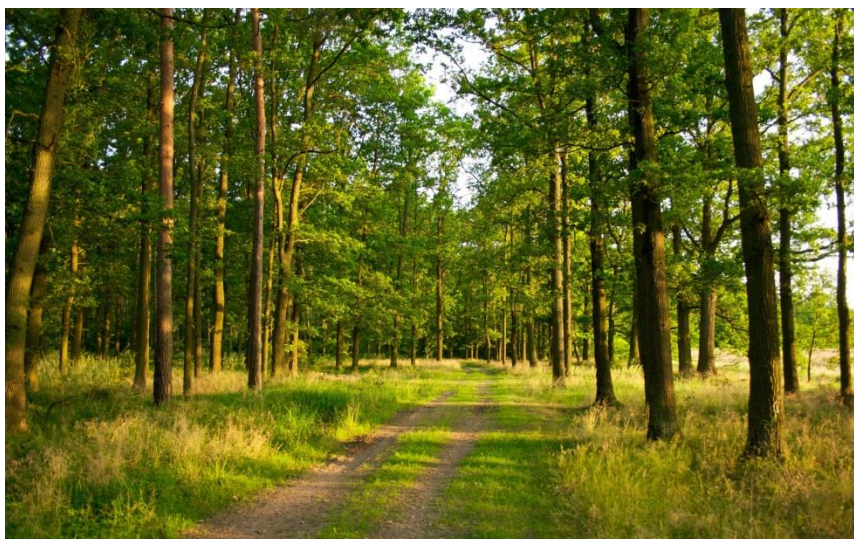


Хлопчик катається на санчатах



Дівчинка везе ляльку в колясці

**Завдання 2 (на встановлювати лексико-сміслових відносин між предметами і перенесення їх у вигляді закінченої фрази-висловлювання) (на основі трьох картинок)**



### Додаток В

**Завдання 3 (на відтворення невеликого за обсягом і простого за структурою літературного тексту)**

Українська народна казка «Ріпка»

Був собі дід Андрушка, а в нього баба Марушка, а в баби дочечка Мінка, а в дочки собачка Хвін-ка, а в собачки товаришка — киця Варварка, а в киці вихованка — мишка Сіроманкам

Раз весною взяв дід мотику, скопав у городі грядку велику, гною трохи наносив, грабельками підпушив, зробив пальцем дірку та й посадив ріпку.

Працював дід не марно: зійшла ріпка гарно. Щодень ішов дід у город, набравши води повен рот, свою ріпку поливав, їй до життя охоти Додавав.

Росла дідова ріпка, росла! Зразу така, як мишка, була, потім як кулак, потім як буряк, потім як два, а нарешті стала така, як дідова голова. Тішиться дід, аж не знає, де стати. «Час,— каже,— нашу ріпку рвати».

Пішов він на город — гуп, гуп! Узяв ріпку за зелений чуб; тягне руками, вперся ногами, мучився, потів увесь день, а ріпка сидить у землі, як пень.

Кличе він бабу Марушку: «Ходи, бабусю, не лежи, мені ріпку вирвати поможи!»

Пішли вони на город — гуп, гуп! Узяв дід ріпку за чуб, баба діда за плече. Смикає дід ріпку за гичку, смикає баба діда за сорочку, працюють руками, упираються ногами — промучились увесь день, а ріпка сидить у землі, як пень. .

Кличе баба дочку Мінку: «Ходи, доню, не біжи, нам ріпку вирвати поможи!»

Пішли вони на город — гуп, гуп! Узяв дід ріпку за чуб, баба діда за сорочку, дочка бабу за торочку — тягнуть руками, упираються ногами, промучились увесь день, а ріпка сидить у землі, як пень.

Кличе дочка собачку Хвінку: «Ходи, Хвіночко, не біжи, нам ріпку вирвати поможи!»

Пішли вони на город — гуп, гуп! Узяв дід ріпку за чуб, баба діда за сорочку, дочка бабу за торочку, собачка дочку за спідничку — тягнуть руками, упираються ногами, промучились увесь день, а ріпка сидить у землі, як пень.

Кличе собачка кицю Варварку: «Ходи, Варварко, не лежи, нам ріпку вирвати поможи!»

Пішли вони на город — гуп, гуп! Узяв дід ріпку за чуб, баба діда за сорочку, дочка бабу за то-рочку, собачка дочку за спідничку, киця собачку за хвостик. Тягнуть і руками, і зубами, упираються ногами; промучились увесь день, а ріпка сидить у землі, як пень.

Кличе киця мишку Сіроманку: «Ходи, Сірочко, не біжи, нам ріпку вирвати поможи!»

Пішли вони на город — гуп, гуп! Узяв дід ріпку за чуб, баба діда за сорочку, дочка бабу за торочку, собачка дочку за спідничку, киця собачку за хвостик, мишка кицю за лапку — як потягли, як потягли, так і покотилися.

Упала ріпка на діда Андрушку, дід на бабу Марушку, баба на дочку Мінку, дочка на собачку Хвінку, собачка на кицю Варварку, а мишка — шусть у шпарку.

## Додаток Д

**Завдання 4 (на діагностування зв'язної сюжетної розповіді на основі наочного змісту послідовних фрагментів-епізодів) (на основі картинок за сюжетом казки «Лисиця і Журавель»)**





### Додаток Е

**Комплекс дидактичних ігор з розвитку й збагачення активного словника у молодших школярів з порушеннями інтелекту**

#### **Дидактична гра «Вгадай слово»**

Педагог називає ознаки певного предмета, а діти відгадують.

1. Круглий, великий, гумовий, легкий...(М'яч)
2. Темна, велика, низька, дощова... (Хмара)
3. Холодна, чиста, прозора, стрімка...(Вода, річка)
4. Білий, пухнастий, холодний, рипучий...(Сніг)

5. Блакитне, чисте, безхмарне, прозоре...(Небо)
6. Добра, хороша, рідна, лагідна, дорога...(Мама)

### **Дидактична гра «Назви ознаку»**

Педагог показує предмет, а діти називають його ознаки.

1. Яблуко яке? (смачне, солодке, соковите...)
2. Рукавички які? (теплі, вовняні, сині...)
3. Квіти які? (барвисті, пишні, червоні...)
4. Якою буває погода? (сонячна, тепла...)
5. Сукня яка? (нова, чепурна, мова...)

### **Дидактична гра «Скажи навпаки»**

Педагог називає слово, а діти називають протилежне значення.

Вранці – ввечері,  
 пізно – рано,  
 мокрий – сухий,  
 добрий – злий,  
 твердий – м'який,  
 чистий – брудний,  
 шкідливий – корисний,  
 старий – молодий,  
 дитячий – дорослий,  
 кислий – солодкий,  
 веселий – сумний,  
 багатий – бідний.

## **Додаток Е.1**

**Комплекс дидактичних ігор на розпізнавання частин мови,  
 з'ясування взаємозв'язку між ними**

### **Дидактична гра «Весела сімейка»**

Правильно назвати тварин та їх дитинчат.

Мама – лисиця, тато – лис, малята – лисенята.

Ведмідь, *ведмедиця, ведмежата.*

Півень, *курка, курчата.*

Кіт, *кішка, кошенята.*

Гусак, *гуска, гусенята.*

### **Дидактична гра «Великий – малий»**

Добирання пестливих слів.

Мама – матуся,

ваза – вазочка,

кіт – котик,

сонце – сонечко,

річка – річечка,

курча – курчатко,

береза – берізка,

квітка – квіточка,

тато – татусь,

листок – листочок.

### **Дидактична гра «Складні слова»**

Педагог зачитує речення, або словосполучення, дітям пропонується назвати сказати одним словом.

Світлий, зелений – світло-зелений.

Темний, червоний – *темно-червоний.*

Людина, яка розносить листи – *листоноша.*

Машина, що возить бензин – *бензовоз.*

Машина, що возить молоко – *молоковоз.*

Земля трясеться – *землетрус.*

Людина, яка любить книги – *книголюб.*

Листя падає – *листопад*.  
 Сніг падає – *снігопад*.  
 Чорні брови – *чорнобровий*.  
 Сині очі – *синьоокий*.  
 Довгі вуха – *довговухий*.  
 Куций хвіст – *куцохвостий*.  
 Сухі фрукти – *сухофрукти*.  
 Зорі падають – *зорепад*.  
 Карі очі – *кароокий*.

## Додаток Е.2

**Комплекс дидактичних ігор** на розвиток зв'язного мовлення, формування вмінь та комунікативної діяльності

### Дидактична гра «Трапляється – не трапляється»

Педагог читає речення, діти присідають, коли в реченні говориться про те, чого не буває:

1. Вовк блукає лісом.
2. Вовк на дереві сидить.
3. У каструлі чашка вариться.
4. Кицька на даху гуляє.
5. Човен по небу пливе.
6. Собака на даху гуляє.
7. Дівчинка малює дім.
8. Дім малює дівчинку.
9. Кіт купив ковбасу.
10. У курки дві ноги.
11. У слона чотири ноги.
12. Онук молодший від дідуся.
13. Дідусь навчається в школі.
14. На лузі крокодил пасеться.

15. Вночі іде дощ.
16. Кролик їсть траву.
17. Курка менша від індика.
18. Дерево вище, ніж кущ.
19. Тротуар вужчий, ніж дорога.
20. Пір'їнка важча, ніж цеглинка.

### **Дидактична гра «Закінчи думку»**

Педагог пропонує дітям початок речення, а діти повинні його закінчити. Слідкувати, щоб думки не повторювались.

1. Я радію, коли...
  - мене ведуть в цирк;
  - мені купують морозиво;
  - на вулиці сонячно...
2. Мені сумно, коли...
  - хворіє бабуся;
  - ображаються друзі;
  - закінчуються цукерки...
3. Я щасливий, коли...
  - мені дарують котика;
  - ми їдемо на море;
  - граюсь з друзями...

### **Дидактична гра «Закінчи речення»**

Діти по черзі закінчують кожне з речень:

- Я хочу...
- Я вмію...
- Я мрію...
- Я допоможу...
- Я принесу...

Я заспіваю...

### Додаток Е.3

**Комплекс дидактичних ігор на вдосконалення правильної звуковимови та розвитку фонематичного слуху**

#### **Дидактична гра «Веселі жабки»**

Діти стоять у шерензі. Їм пропонують назвати слово із заданим звуком і кожному «прострибати» своє слово по горбочках (по розкладених обручах) стільки разів, скільки в ньому складів (мама, мак, машина, розум...).

#### **Дидактична гра «Краплинку візьми»**

Весняне слово із заданою літерою назви.

Діти беруть паперові краплинки та по черзі називають слова, пов'язані з весною, в яких є певний звук.

[а] – *радість, весна;*

[в] – *весна, вода;*

[ш] – *шпак, шпаківня, пташки;*

[ж] – *жук, жайворонок;*

[д] – *дерева, дощ;*

[с] – *струмок, сонце, сон-трава;*

[з] – *гроза, зелень, береза.*

#### **Дидактична гра «Купи іграшку»**

Дітям пропонують купити в магазині іграшки:

1) в назвах яких є два склади: *лялька, ведмідь, заєць;*

2) в назвах яких три склади: *машина, собака, петрушка;*

3) в назвах яких один склад: *м'яч, жук...*

## Додаток Е.4

### Комплекс дидактичних ігор на словотворення

#### Дидактична гра «Кінець слова за тобою»

Ма– Діти називають: *мама, машина, малина...*

Ра– *ракета, райдуга, радість...*

Ша– *шапка, шаровари. Шарик, шайба...*

Ка– *калина, камінь, каштан...*

#### Дидактична гра «Вірне слово»

Дітям пропонують допомогти Незнайці утворити порівняльні ступені прикметників:

Весною тепло, а влітку (*тепліше*).

Вода холодна, а лід (*холодніший*).

Кущ високий, а дерево (*вище*).

Береза товста, а верба (*товстіша*).

Яблуко кисле, а лимон (*кисліший*).

#### Дидактична гра «Нове слово»

Учням пропонують допомогти Незнайці утворити прикметник з двох слів:

Довгі вуха – (*довговухий*).

Сірі очі – (*сіроокий*).

Чорні брови – (*чорноброва*).

Довгі руки – (*довгорукий*).