

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: **«МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО
РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи
8.0132-з
спеціальності 013 «Початкова освіта»
освітньо-професійної програми
«Початкова освіта»
Н. М. Біллеріс

Керівник: ст. викл. кафедри дошкільної та
початкової освіти, к. пед. н.
_____ С. В. Сиваш

Рецензент: професор кафедри дошкільної
та початкової освіти, д. пед. н.
_____ Л. О. Сущенко

Запоріжжя
2023

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра дошкільної та початкової освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 013 «Початкова освіта»
Освітньо-професійна програма «Початкова освіта»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____
« ____ » _____ 2023 року

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Біллеріс Надії Миколаївні

- 1. Тема роботи:** «Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку засобами образотворчого мистецтва»
керівник роботи Сиваш Сніжана Володимирівна, ст. викладач кафедри дошкільної та початкової освіти, к. пед. н.
затверджена наказом ЗНУ від «26» вересня 2023 р. № 1504-с
- 2. Строк подання студентом роботи:** 21 листопада 2023 р.
- 3. Вихідні дані до роботи:** матеріали педагогічної практики, курсових робіт
- 4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити):** визначити теоретичні підходи до вивчення проблеми розвитку зв'язного мовлення та методичні аспекти його формування у дітей молодшого шкільного віку; виявити особливості структурних компонентів процесу розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів із ЗПР; означити критерії та рівні сформованості зв'язного мовлення у молодших школярів із ЗПР; визначити та обґрунтувати педагогічні умови розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів із ЗПР; розробити та апробувати методику розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів та довести педагогічну доцільність використання засобів образотворчого мистецтва.
- 5. Перелік графічного матеріалу:** таблиць – 8, рисунків – 11.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Консультант	Дата, підпис	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Сиваш С. В.	03.02.23 р.	03.02.23 р.
Розділ 1	Сиваш С. В.	17.03.23 р.	17.03.23 р.
Розділ 2	Сиваш С. В.	14.05.23 р.	14.05.23 р.
Розділ 3	Сиваш С. В.	01.09.23 р.	01.09.23 р.
Висновки	Сиваш С. В.	23.10.23 р.	23.10.23 р.

7. Дата видачі завдання: 06.02.23 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень-лютий	виконано
2	Написання вступу	квітень	виконано
3	Написання першого розділу	травень-червень	виконано
4	Написання другого розділу	серпень	виконано
5	Написання третього розділу	вересень	виконано
6	Написання висновків	жовтень	виконано
7	Оформлення роботи, рецензування	листопад	виконано
8	Захист	грудень	виконано

Студент _____ Н. М. Біллеріс
(підпис) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи _____ С. В. Сиваш
(підпис) (прізвище та ініціали)

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Ю. Є. Зубцова
(підпис) (прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 111 с., 8 таблиць, 11 рисунків, 90 джерел.

Мета дослідження: з'ясування особливостей розвитку зв'язного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку, розроблення та апробація методики його корекції на основі використання засобів образотворчого мистецтва в умовах освітнього процесу.

Об'єкт дослідження – мовленнєва діяльність молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Предмет дослідження – процес формування зв'язного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку.

Методи дослідження: теоретичні (системний аналіз педагогічної, лінгвістичної та спеціальної літератури в розрізі проблеми, яка досліджувалась); емпіричні (психолого-педагогічний експеримент; спостереження за освітнім процесом; вивчення результатів сформованості зв'язного мовлення школярів із ЗПР, анкетування вчителів, процедури кількісної, якісної та статистичної обробки експериментальних даних).

Теоретичне значення роботи полягає в тому, що автором науково обґрунтовано методику розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку засобами образотворчого мистецтва.

Практичне значення дослідження полягає у розробці та упровадженні у практику роботи закладів загальної середньої освіти методичних рекомендацій щодо розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів засобами образотворчого мистецтва.

Галузь використання: заклади загальної середньої освіти.

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ, МЕТОДИКА, МОЛОДШІ ШКОЛЯРІ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ, ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО

SUMMARY

Billiris N. M. Methods of Development of Coherent Speech of Younger Schoolchildren with Mental Retardation by Means of Art

The qualifying work consists of an introduction, three chapters, conclusions, a list of references (90 items). The volume of the qualifying paper is 111 pages (with 85 pages of the main text). The work contains 8 tables and 11 figures.

The purpose of the study is to figure out features of development of coherent speech of younger schoolchildren with mental retardation, development and testing of methods of its correction based on the use of art in the educational process.

According to the purpose, the following tasks are defined:

1. Determine theoretical approaches to study of the problem of development of coherent speech of younger schoolchildren with mental retardation.
2. Figure out features of structural components of the process of development of coherent speech of younger schoolchildren with mental retardation.
3. Identify criteria and levels of formation of coherent speech of younger schoolchildren with mental retardation.
4. Determine and substantiate pedagogical conditions of development of coherent speech of younger schoolchildren.
5. Develop and test methodology of development of coherent speech of younger schoolchildren with mental retardation and prove pedagogical expediency of using the means of art.

The object of the study is speech activity of younger school children with mental retardation.

The subject of the study is the process of formation of coherent speech of younger schoolchildren with mental retardation.

The first chapter «Scientific and methodological basis of development of coherent speech of younger schoolchildren » reveals the problem of coherent

speech in linguistic and scientific and methodology literature; analyses features of art as a means of development of coherent speech.

The second chapter «Features of development of coherent speech of younger school children with mental retardation » gives the analysis of modern practice of development of coherent speech of younger schoolchildren with mental retardation; characterizes the criteria and levels of formation of coherent speech of younger schoolchildren with mental retardation.

The third chapter «Experimental check of the methodology of development of coherent speech of younger schoolchildren with mental retardation by means of art» develops and experimentally checks the program of step-by-step development of coherent speech of younger schoolchildren with mental retardation by means of art; gives the results of experimental work.

Key words: development of coherent speech, methodology, younger schoolchildren with mental retardation, art.

ЗМІСТ

Вступ.....	8
Розділ 1 Науково-теоретичні засади розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів.....	11
1.1. Проблема розвитку зв'язного мовлення в лінгвістичній і науково-методичній літературі	11
1.2. Образотворче мистецтво як засіб розвитку зв'язного мовлення.....	21
Розділ 2 Особливості розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.....	34
2.1. Аналіз сучасної практики розвитку зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.....	34
2.2. Критерії та рівні сформованості зв'язного мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку.....	52
Розділ 3 Експериментальна перевірка методики розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку засобами образотворчого мистецтва.....	67
3.1. Програма поетапного розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку засобами образотворчого мистецтва.....	67
3.2. Результати дослідно-експериментальної роботи.....	89
Висновки.....	98
Список використаних джерел.....	101

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах модернізації освітньої системи в Україні посилена увага приділяється розробленню інноваційних інтегративних педагогічних технологій навчання дітей з психофізичними особливостями. Значну частину серед них складають діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Концептуально-змістові засади навчання дітей із ЗПР визначено в Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, де окреслюються основні освітні компетентності, серед яких мовна компетентність визнана основоположною. Формування мовної компетентності у школярів із ЗПР передбачає, перш за все, розвиток мовлення, оскільки через мовлення трансформується логіка мислення дитини, визначається успішність когнітивного та емоційного розвитку (Л. Вавіна, Т. Власова, Т. Вісковатова, А. Колупаєва, В. Лубовський, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тарасун, С. Шевченко, М. Шеремет та ін.).

Водночас, у практиці роботи шкіл (класів) інтенсивної педагогічної корекції, де навчаються діти із ЗПР, бракує педагогічних технологій, які були б розроблені на інтегративній основі та враховували сучасні компетентнісні підходи до розвитку зв'язного мовлення як основи навчальної діяльності учня з недостатністю пізнавальної сфери.

Особливості мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР дослідниками вивчалися різноаспектно: на особливості граматичної структури вказували Є. Соботович, Р. Трігер, Г. Рахманова; недостатність мовленнєвої активності, парціальність порушень, збідненість та недиференційованість словникового запасу відмічали О. Слепович, С. Шевченко); фонематичну недорозвиненість при знижені пізнавальної діяльності вивчали С. Карнова.

Утім, певна фрагментарність, вікові обмеження та суперечливість висновків в багатьох дослідженнях актуалізує необхідність

експериментального вивчення особливостей зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР.

Багатоаспектність і складність проблеми розвитку зв'язного мовлення, стилістичних умінь молодших школярів відмічали вчені-лінгвісти, методисти, психологи (А. Богуш, Л. Венгер, М. Жинкін, О. Запорожець, Л. Мацько та ін.). При цьому, в окремих наукових працях зазначається, що наочно-образним засобом впливу, який вмотивовує навчальну діяльність учня і виступає одним із стрижневих складових роботи з розвитку зв'язного мовлення є образотворче мистецтво.

Позитивний коригуючий вплив образотворчого мистецтва на пізнавальну діяльність дітей з інтелектуальною недостатністю досліджувалися Т. Головіною, К. Гордієнко, О. Грабовським, І. Дмитрієвою, Г. Дульневим, Г. Плешканівською та ін.

Педагогічна та методична значущість проблеми, її недостатнє теоретичне та методичне розроблення зумовило вибір теми кваліфікаційної роботи: *«Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку засобами образотворчого мистецтва»*.

Мета дослідження полягає у з'ясуванні особливостей розвитку зв'язного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку, розробці та апробації методики його корекції на основі використання засобів образотворчого мистецтва в умовах освітнього процесу.

Відповідно до мети було визначено завдання дослідження:

1. Визначити теоретичні підходи до вивчення проблеми розвитку зв'язного мовлення та методичні аспекти його формування у дітей молодшого шкільного віку.
2. Виявити особливості структурних компонентів процесу розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів із ЗПР.
3. Означити критерії та рівні сформованості зв'язного мовлення у молодших школярів із ЗПР.

4. Визначити та обґрунтувати педагогічні умови розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів із ЗПР.

5. Розробити та апробувати методику розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів та довести педагогічну доцільність використання засобів образотворчого мистецтва.

Об'єктом дослідження є мовленнєва діяльність молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Предметом дослідження є процес формування зв'язного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку.

Методи дослідження: *теоретичні* (системний аналіз педагогічної, лінгвістичної та спеціальної літератури в розрізі проблеми, яка досліджувалась); *емпіричні* (психолого-педагогічний експеримент; спостереження за освітнім процесом; вивчення результатів сформованості зв'язного мовлення школярів із ЗПР, анкетування вчителів, бесіди з логопедами, дефектологами, вихователями, батьками молодших школярів із ЗПР; процедури кількісної, якісної та статистичної обробки експериментальних даних).

Теоретичне значення роботи полягає в тому, що автором науково обґрунтовано методику розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку засобами образотворчого мистецтва.

Практичне значення дослідження полягає у розробці та упровадженні у практику роботи закладів загальної середньої освіти методичних рекомендацій щодо розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів засобами образотворчого мистецтва.

Отримані результати можуть бути використані в організації освітнього процесу з молодшими школярами із затримкою психічного розвитку у закладах загальної середньої освіти.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Проблема розвитку зв'язного мовлення в лінгвістичній і науково-методичній літературі

Пріоритетними напрямками модернізації початкової школи, що спрямовані на різнобічні за змістом перетворення у навчально-виховній діяльності, є глибоке засвоєння мовних норм, формування мовленнєвих умінь і навичок, підвищення рівня культури українського мовлення. За визначенням В. Сухомлинського, початкова школа має навчити дітей «спостерігати явища навколишнього світу, думати, висловлювати думки про те, що я бачу, думаю, спостерігаю, читаю, пишу» [72, с. 19]. Вміння орієнтуватися у навколишньому середовищі є надзвичайно важливою умовою особистісного розвитку дитини, що зумовлює необхідність розвитку комунікативної та соціальної компетентності учнів. Засобом реалізації соціально-психологічних властивостей (комунікативних, інтерактивних та ін.), через які виявляється комунікативна та соціальна компетентність особистості, є зв'язне мовлення.

Теоретичний аналіз дослідження розвитку зв'язного мовлення в лінгвістичній і науково-методичній літературі дозволяє виділити цілу низку аспектів вивчення поставленої проблеми.

Перш за все це наявність варіативності у визначенні суті поняття «зв'язне мовлення».

У лінгвістичній літературі «зв'язне мовлення» визначається як спілкування. Проблему спілкування висвітлено у дослідженнях учених Ф. Бацевича, О. Бодальова, Н. Коломінського, М. Лисіної та ін. Як зазначають вчені, спілкування – це комплексне поняття, що охоплює всі

можливі типи процесів взаємодії і взаємозв'язку людей: інформаційний (обмін інформацією), інтерактивний (зв'язки і вплив учасників), і перцептивний (сприйняття органами чуттів). Так, зокрема, Ф. Бацевич у межах наукового напрямку лінгвістики визначає спілкування як сукупність зв'язків і взаємодій людей, суспільств, суб'єктів, класів, груп, особистостей, в яких відбувається обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками та результатами діяльності. До структури спілкування входять комунікативний, інтерактивний, перцептивний компоненти.

Спілкування як процес міжособистісної взаємодії розглядали в різні часи В. Бехтерєв, Б. Ананьєв, А. Біляєв, М. Лисіна та ін. Дослідниця М. Лисіна тлумачить поняття «спілкування» як «взаємодію двох або кількох людей, спрямовану на узгодження та об'єднання їхніх зусиль з метою налагодження відносин та досягнення загального результату» [6, с. 9].

Подані визначення дають підстави назвати головні умови здійснення спілкування: наявність двох (або кількох) осіб – адресата і адресанта (комунікантів); активність співрозмовників, спрямована на досягнення комунікативної мети. Вчена дотримується думки про тотожність понять «спілкування» як «взаємодію двох або кількох людей, спрямовану на узгодження та об'єднання їхніх зусиль з метою налагодження відносин та досягнення загального результату».

Вочевидь, прийнятим є визначення «комунікативного мовлення» як мовленнєвої діяльності мовця, спрямовану до співбесідника для досягнення кінцевої комунікативної мети, тобто як соціалізоване мовлення. Варто зазначити, що увага вчених до комунікативної функції мовлення породила поняття «комунікативної компетентності».

Основною одиницею комунікації представники комунікативної лінгвістики називають комунікативний акт. Так, М. Бахтін серед елементів комунікативного акту називає такі: комунікатор (суб'єкт, що передає інформацію), комунікант (суб'єкт, який отримує інформацію та її інтерпретує), комунікативне поле (ситуація взагалі, про яку може бути

передана інформація), власне інформація про комунікативне поле, канали інформації (засоби передачі інформації).

Дослідники підкреслюють, що стимулюючи мовленнєву діяльність у процесі навчання, слід пам'ятати, що її рушійними силами є мотив і мета. Це зумовлює необхідність їх забезпечення для повноцінного здійснення мовленнєвої діяльності. Залучаючи учнів початкових класів до спілкування, турбуючись про розвиток зв'язного мовлення учнів, варто забезпечувати в них розвиток як умінь говоріння, так і слухання-розуміння.

Будь-яке висловлювання (за О. Леонтєвим) будується на сукупності низки мовлення і вибору змісту, знаходженні мовленнєвих засобів для його передачі з метою забезпечення взаємозв'язку в процесі спілкування. Проблема спілкування пов'язана з проблемами мови і мовлення людини.

Мова розглядається вченими як найважливіший засіб людського спілкування. Вона є знаряддям вираження думок і почуттів; представлена системою фонетичних, лексичних, граматичних засобів: мовних знаків, систем категорій, граматичних форм і норм. Мовлення виступає процесом практичного користування мовою з наперед визначеною метою. Мовознавці вважають, що мова – це система матеріальних одиниць, без яких неможливе людське спілкування. Мовлення, здебільшого, розглядають як послідовність знаків мови.

Загальновідомо, мовлення має форми (усну і писемну) і види (монолог і діалог).

Усне мовлення характеризується швидкістю продукування, невідповідністю; звідси – порівняно простий синтаксис, обмежене вживання відокремлених і вставних конструкцій. Ситуативне усне мовлення має багато звертань, вигуків, часток, вставних слів; часто відбуваються лексичні та синтаксичні повтори. Значну роль відіграють невербальні засоби спілкування: інтонації, логічні наголоси, паузи, жести, міміка, вказівки на навколишні предмети та ін.

Писемне мовлення, як вказують лінгвісти та психологи, – підготовлене,

обдумане, фіксоване, є більш складним синтаксично, відповідає нормі – у ньому менше помилок, але воно позбавлене інтонації, міміки та інших невербальних засобів мовлення.

У спеціальній літературі виділено наступні критерії зв'язності усного мовлення: комунікативна спрямованість, логіка викладення думок, наявність змістовних зв'язків між частинами розповіді, логічних зв'язків між реченнями, закінченість змістовного виразу думок співрозмовника, структури, а також визначена організація мовних засобів.

Сучасна лінгвістика розглядає поняття зв'язного мовлення у двох аспектах: 1) процес створення зв'язного висловлювання; 2) продукт мовлення (текст чи дискурс).

Низка учених (А. Богуш, Н. Гавриш, М. Жинкін, О. Леонт'єв) визначають зв'язне мовлення як єдине смислове та структурне ціле, що складається з тематично та логічно пов'язаних між собою відрізків і відбиває всі суттєві сторони свого предметного змісту. Науковці наголошують на діяльнісному та особистісному компонентах. Перший – пов'язується з процесами народження і сприймання повідомлення, регуляції та контролю власної мовленнєвої діяльності. Другий – із виявленням своєї індивідуальності: характеру, темпераменту, рівня загальної культури.

Згідно з теорією мовленнєвої діяльності, процес спілкування має кілька етапів, для забезпечення кожного з яких у мовців мають бути відповідні здібності й уміння.

Перший – орієнтація в умовах комунікативної ситуації – включає в себе орієнтування в зовнішній ситуації спілкування, його цілях, особистості співрозмовника. Для здійснення мовленнєвої діяльності на цьому етапі необхідно усвідомлювати мету спілкування, орієнтуватися в умовах спілкування, аналізувати їх. Другий етап – планування змісту майбутнього висловлювання (відбувається, зазвичай, несвідомо) залежно від мети спілкування.

Далі – на третьому етапі (етап реалізації) – відбувається вибір

конкретних мовних засобів, адекватної ситуації та змісту висловлювання, і виконання тих чи інших мовленнєвих операцій, дій.

Зважаючи на те, що процес спілкування – двобічний, четвертим етапом є контроль за ефективністю висловлювання, під час якого відбувається зворотний зв'язок. Мовцем здійснюється перевірка: чи вдало були дібрані засоби висловлювання для досягнення мети спілкування, адже мовець має вміти не лише об'єктивно висловити в словах свої думки, але й зробити це. І єдиним доцільним способом або, у будь-якому випадку, обрати з різноманітних, доступних йому можливостей мовленнєвого їх вираження, найбільш близьку до оптимуму. На цьому етапі важливим є вміння сприймати інформацію від співрозмовника (слухати), розуміти її, бути здатним аналізувати й зіставляти отриману інформацію з огляду на власну комунікативну мету.

Варто зазначити, що компоненти мовленнєвої діяльності, її особливості та специфіка функціонування досліджувалися і конкретизувалися в подальших дослідженнях психологів та лінгвістів. Проблеми мовленнєвих спонук, впливу мотивації та класифікація мотиваційних різновидів займають суттєве місце в роботах відомих вчених- філологів: М. Жинкіна, М. Лисіної, Л. Мацько та ін.

Отже, численні дослідження дитячого мовлення, зокрема молодших школярів, доводять наявність у них певної орієнтації в ситуації спілкування, здатності розуміти співрозмовника на емоційному рівні, які, однак, ще необхідно розвивати, а також готовності висловлюватися у різних формах.

Відомий вчений-лінгвіст Л. Мацько наголошує на навчанні одному з найбільш життєво необхідних для людини умінь – мистецтву говорити, формуванні умінь переконливо, комунікативно виправдано будувати монолог, вести конструктивний діалог, бесіду, диспут тощо [31].

Загальновідомо, що усне мовлення характеризується розгорнутим мовленнєвим висловлюванням і включає в себе дві основні форми: діалог і монолог.

Діалог – вид мовлення (усного, рідше писемного), що характеризується зміною висловлювань двох чи кількох осіб, що спілкуються. Діалог, як одна з форм зв'язного мовлення, складається із реплік – ланцюги мовленнєвих реакцій і здійснюється або у вигляді запитань і відповідей, пояснень і заперечень, або у вигляді розмов співрозмовників (Л. Максимов, О. Лурія).

Суттєвим у контексті розвитку зв'язного мовлення є визначення поняття монологу. Досить суперечливими у науково-методичній літературі є твердження щодо того, яке мовлення вважати монологічним у повному розумінні цього слова – підготовлене чи не підготовлене. Слід говорити про різний ступінь підготовки до усного монолога, а не про підготовлений чи не підготовлений тип.

Як зазначає Г. Костюк, підготовлений монолог відноситься до розвинених форм, які потребують підготовки, попереднього продумування змісту, чіткого планування і відповідного словесного оформлення. Отже, специфіка усного мовлення взагалі і монолога зокрема, виявляється в орієнтованості на слухача, оскільки зміст монолога завжди мислено звернений до реального чи передбачуваного суб'єкта.

Аналіз лінгвістичної та науково-методичної літератури засвідчив, що зв'язне мовлення – складне системоутворююче поняття, яке охоплює всі типи процесів взаємозв'язку і взаємодії людей. Зв'язне мовлення визначається дослідниками як спілкування – складний багатоплановий процес розвитку контактів між людьми. Регулюючою ознакою спілкування є комунікативна компетенція, яка допомагає індивіду орієнтуватися у різноманітних комунікативних ситуаціях.

Одиницею комунікації є комунікаційний акт, який перш за все визначається мотивами спілкування. За визначенням дослідників проблем зв'язного мовлення молодших школярів мотивами спілкування є особистісні та пізнавальні інтереси. Саме мотив і мета становлять рушійну силу розвитку мовленнєвої діяльності в процесі навчання.

Зважаючи на значущість видів мовленнєвої діяльності: уміння говорити, слухати та розуміти є першочерговими при розвитку зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку. Критеріями розвитку зв'язного мовлення виступає комунікативна спрямованість логіки викладання думок, наявність змістових зв'язків між частинами речення, закінченість змістовного викладу думок співрозмовника.

На нашу думку, поняття «зв'язне мовлення» слід розуміти як мовленнєву діяльність мовця, спрямовану до співбесідника для досягнення кінцевої комунікативної мети, тобто як соціалізоване мовлення; результатом комунікативної діяльності є текст (діалог або монолог) – комунікативне висловлювання. Природа мовлення дитини 6-ти (і більше) років – комунікативна, що відкриває можливості для розвитку зв'язного мовлення в учнів початкових класів. Необхідність забезпечення розвитку як монологічного, так і діалогічного мовлення молодших школярів зумовлюється виникненням у цьому віці потреби користуватися в процесі спілкування обома формами мовлення.

На сучасному етапі в лінгводидактиці початкової школи концептуальні підходи до визначення завдань мовленнєвого розвитку молодших школярів розглядаються у контексті загального розвитку культурної особистості. Одним із першочергових і актуальних є завдання навчити учнів початкових класів достатньо вільно, змістовно і правильно висловлювати думки в усній та писемній формах.

Варто наголосити, що сучасна лінгводидактика розглядає поняття зв'язного мовлення у двох аспектах: процес створення зв'язного мовлення; продукт мовлення (текст, дискурс).

Як засвідчує проведений аналіз лінгводидактичної літератури, зв'язне мовлення визначається єдиним смисловим та структурно цілим, складається з логічно та тематично пов'язаних між собою відрізків і відбиває всі суттєві сторони свого предметного змісту (А. Богуш, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтєв).

У створенні продукту зв'язного мовлення науковці виокремлюють діяльнісний та особистісний компоненти. Перший пов'язаний з процесами виголошення і сприймання повідомлення, регулювання та контролю власної мовленнєвої діяльності. Другий – з тим, що в мовленні особистість виявляє індивідуальність – темперамент, характер, моральність, культуру.

Варто зазначити, що К. Ушинський у викладанні рідної мови в школі вбачав триєдину мету: по-перше, розвинути у дітей ту вроджену душевну здатність, яку називають даром слова; по-друге, ввести дітей у свідоме володіння скарбами рідної мови; по-третє, допомогти їм засвоїти логіку мови, тобто її граматичні закони в їхній логічній системі [275, с. 330]. Видатний педагог підкреслював, що всі ці завдання мають реалізовуватися одночасно на основі принципу єдності та нерозривності процесів розвитку мовлення та мислення.

У пошуках резервів розвитку зв'язного мовлення школярів методисти дійшли висновку про доцільність і необхідність розвитку в учнів, починаючи з молодшого шкільного віку, основних комунікативно-мовленнєвих умінь. Це, насамперед, передбачає осмислене використання мовних засобів у процесі викладу думки.

У них розглядаються умови удосконалення мовлення. Якщо навчання проводиться на рівні діяльності, тобто в умовах, наближених до природної комунікації, то забезпечується усвідомлена побудова висловлювань і більш висока мотивація навчання; методика формування й розвитку комунікативних та мовленнєвих умінь у процесі вивчення прикметника, дієслова, атрибутивного словосполучення в текстовому аспекті, у процесі вивчення частин мови на уроках української, російської мови та синтаксису простого речення; інтонація як засіб комунікацій, яку вважають таким самим складником мови, як і інші частини граматики, носієм семантичних значень та засобом вияву і передачі емоційно-експресивного характеру висловлювання.

Н. Гавриш [10] вважає, що формування зв'язного мовлення 6-річних дітей складається з таких структурних компонентів:

а) мовленнєва компетенція як одна з ключових базисних характеристик особистості;

б) мовленнєвий розвиток, тобто формування певних мовленнєвих умінь та навичок, що забезпечують функціонування мовлення;

в) навчання мови, пов'язане з певним обсягом елементарних знань про мову й мовлення, що формується на основі мовного чуття й водночас зумовлюють цей розвиток;

г) мовленнєве виховання, метою якого є виховання мовленнєвої культури особистості.

На думку вченої, мовленнєва компетентність об'єднує три складові:

– структурний, що поєднує формування та розвиток різних рівнів системи мови (фонетичного, лексичного, граматичного, синтаксичного); результативність мовленнєвого розвитку забезпечує взаємозв'язок завдань виховання звукової культури мовлення, словникового багатства, формування граматично правильного мовлення та розвитку зв'язного діалогічного та монологічного мовлення;

– функціональний або комунікативний, пов'язаний із розвитком та застосуванням зв'язного мовлення, двох форм мовленнєвого спілкування – діалогу та монологу. У процесі навчання мови у дітей з'являються потреби в нових мовленнєвих засобах на нових формах побудови мовленнєвого висловлювання;

– когнітивний, пізнавальний передбачає розвиток здібності до усвідомлення явищ мови й мовлення, тобто реалізації інтелектуальної функції мови. Відбувається і зворотний процес – від інтелекту до мови, який умовно визначається як аналіз лінгвістичної функції інтелекту.

Узагальнення лінгводидактичних відомостей дало змогу розробити лінгводидактичну модель розвитку зв'язного мовлення (рис. 1.1).

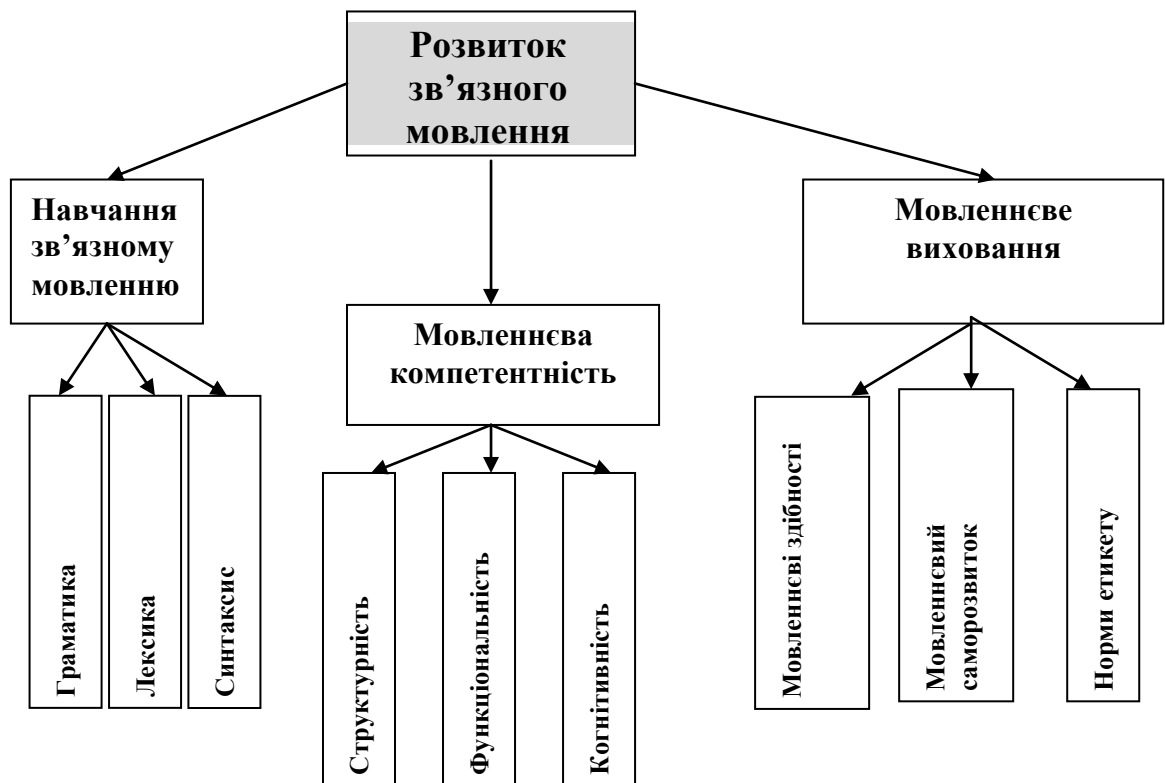


Рисунок 1.1. Лінгводидактична модель розвитку зв'язного мовлення молодших школярів

Розроблена нами лінгводидактична модель розвитку зв'язного мовлення молодшого школяра як складного системно-інтегративного явища, дозволяє згрупувати представлений континуум показників, виокремити в ньому певні компоненти.

Розроблюючи модель, ми виходили з того, що метою сучасної лінгводидактики є виховання мовної особистості. Тому виділили розвиток зв'язного мовлення (монологічного, діалогічного, діамнологічного) як важливу для нашого дослідження категорію, що складається із структурних компонентів: мовленнєвої компетенції, навчанні зв'язному мовленню та мовленнєвого виховання.

Під *навчанням зв'язному мовленню* розуміємо граматичну, лексичну, синтаксичну сформованість мовлення молодших школярів, яка досягається на уроках мови, читання та інших навчальних предметів.

«Мовленнєве виховання» враховує мовленнєві здібності, саморозвиток, етикетну лексику. Лінгводидактична модель дає можливість визначити рівні та критерії сформованості зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР. Модель дає змогу сформулювати показники, виявити компоненти, враховуючи психофізичний розвиток учнів 1-4 класів. Оскільки перцепція є суттєвою складовою комунікації, а відповідно, й мовлення, розглянемо особливості розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

1.2. Образотворче мистецтво як засіб розвитку зв'язного мовлення

Дослідження, які були проведені українськими та зарубіжними вченими Н. Боряковою, І. Брокане, О. Заїкою, Т. Ілляшенко, В. Лубовським, Т. Піроженко та ін. засвідчують, що діти із ЗПР вирізняються недорозвитком мотиваційно-вольової сфери, нерівномірним і сповільненим темпами визрівання вищих психічних функцій, недорозвитком пізнавальної діяльності, зниженням рівня продуктивності власної та навчальної діяльності, недорозвитком емоційно-особистісної сфери.

Так, досліджуючи пізнавальну діяльність шестирічних дітей із ЗПР, У. Ульєнкова визначила, що більшість школярів розуміють лише загальну мету діяльності, інструкцію його виконання (особливо у великому обсязі) не усвідомлюють навіть в процесі практичних дій. Виконуючи запропоновані завдання, використовують відомий спосіб виконання, не думають над тим, який спосіб для цього потрібно використати, не перевіряють результат зробленої роботи. У цих дітей відмічаються труднощі вербалізації [83].

Недорозвиток мовленнєвого сприймання матеріалу призводить до того, що діти із ЗПР не сприймають повністю інструкцію, вимоги завдання. Діти зазначеної категорії враховують лише частину вимог, не дотримуються послідовності виконання завдання. Це особливо виявляється при

необхідності враховувати декілька вимог завдання, виділяти з нього основні і залежні ланки; частково сприймають інструкцію, що і переносять у внутрішній план дій і його здійснення; не вміють чітко виділяти логоритм перевірки частин завдання та перевіряти результат, передбачати можливі помилки. Невміння словесно описати зразок (дати його повну характеристику з переліком всіх ознак, що поряд із слабкою сформованістю процесів аналізу, синтезу і порівняння призводять до нерозуміння важливості в слідкуванні за ходом виконання завдання, до неадекватної оцінки результату виконаного завдання).

Із сприйняттям і уявленням найчастіше пов'язане наочно-образне мислення. Неповноцінне використання цієї категорією дітей візуального матеріалу в ході наочно-образного мислення як наслідок недосконалого сприйняття приводить до недостатнього охоплення всіх візуальних ознак. Дефекти перцептивної діяльності дітей із ЗПР неухильно приводять до відносної бідності й слабкої від диференційованості образів-уявлень.

Ураховуючи недостатній розвиток наочно-образного мислення у молодших школярів даної категорії, його значення у формуванні розумової діяльності в цілому й обмежені можливості його спонтанного розвитку, у системі навчання цих дітей необхідно передбачити корекційні заходи з формування різноманітних образів-уявлень і вмінь оперувати ними.

Вочевидь, розумовий розвиток проходить найбільш продуктивно тоді, коли результати сприйняття, уявлення й наочно-образного мислення використовуються в різноманітних видах діяльності. У зв'язку з цим, сприйняття в дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного поверхове, вони сприймають зовнішні сторони предметів, явищ, які потім і відтворюють у практичній діяльності.

Шляхи розвитку наочно-дійового мислення в учнів із ЗПР, які вивчаються в початковій школі переважно такі ж, як і в нормі; виняток складають діти з вираженою затримкою психічного розвитку. Як правило, молодші школярі справляються із завданнями, більшості досить просто

повторити завдання й дати установку зосередитися, проте деяким з них потрібна й інша стимулююча допомога. В цілому ж формування цього рівня мислення йде нарівні з однолітками, що нормально розвиваються.

Із розвитком наочно-образного і наочно-дійового мислення пов'язано формування мовленнєвої діяльності молодших школярів із ЗПР, яке має специфічний характер. Їх розмовно-побутове мовлення майже не відрізняється від норми. Учні неточно, недиференційовано використовують слова не тільки схожі, але й поняття, які належать до різних смислових груп і позначаються за допомогою одного слова. У школярів із ЗПР недостатньо слів, які позначають загальні поняття. Також недостатньо слів, які конкретизують ці поняття, розкривають їх сутність.

Молодші школярі недостатньо включають мову в процес розв'язання розумових завдань. Зовнішнє мовлення усвідомлює власні дії, таким чином мова починає виконувати організуючу й регулюючу функції, що дозволяє дитині планувати власні дії. У дітей зазначеної категорії недостатньо розвинений зв'язок між практичними діями і їх словесним позначенням, відзначається явний розрив між дією і словом. Отже, їхні дії недостатньо усвідомлені, досвід дії не зафіксований у слові, а тому не узагальнений, і образи-уявлення формуються уповільнено і фрагментарно.

Аналізуючи наведені дані, що характеризують розумову діяльність молодших школярів із ЗПР, можна сказати, що за рівнем сформованості наочних видів мислення вони відстають від однолітків, що нормально розвиваються, але це відставання виявляється нерівномірно. Якнайменшою мірою воно виявляється в наочно-дійовому мисленні, особливо якщо враховувати зону найближчого розвитку. Відзначається відставання в розвитку наочно-образного мислення, де навіть з урахуванням потенційних можливостей воно не досягає норми. Однак молодші школярі виявляються ближчі за своїми результатами до дітей, що нормально розвиваються. Отже, теоретичне вивчення зв'язного мовлення дітей із ЗПР показало, що в процесі

формування воно відстає на всіх етапах у практичній діяльності, опорі на наочне сприйняття засвоюваного матеріалу.

Оскільки поєднання образотворчої і мовленнєвої діяльності на заняттях являється ефективним засобом навчання та недостатньо дослідженим для дітей із ЗПР, актуальним є необхідність його вивчення та розробки відповідних корекційних методик для молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Вчені рекомендують розпочинати роботу над формуванням зв'язного мовлення із максимальним використанням зорових опор та вербальної допомоги дорослого. Упровадження діяльнісного підходу передбачає поєднання різних видів діяльності у процесі уроку, використання різних видів наочності, застосування засобів образотворчого мистецтва.

Розвиток зв'язного мовлення в молодшому шкільному віці відбувається паралельно із формуванням розумової діяльності, збагаченням життєвого емоційного та мовленнєвого досвіду, ускладненням форм спілкування. Щоб досягти певної самостійності у вправлянні дару слова, К. Ушинський [84] слушно радив звертатися до того предмета, про який учень говорить чи пише. Головна мета такого прийому – вправляти дітей у спостережливості, логічності й умінні правильно передавати свої спостереження й робити логічні висновки. Він закликав використовувати логіку мистецтва для того, щоб поступово довести учня до логічної абстрактності, узагальнення. Вчений визначив основні джерела дитячої словесної творчості, де поряд із творчими вправами на основі прочитаного й почутого, важливе місце посідає використання творів мистецтва.

Варто погодитись з думкою дослідниці Н. Гавриш [10], яка зазначає, що мовленнєво-комунікативна діяльність у процесі розповіді з використанням засобів образотворчого мистецтва робить заняття радісним і цікавим, сприяє розвитку уяви, творчого мислення й мовлення. Слушною для нас є така теза: «Мовлення – важливий компонент діяльності дітей, і дуже важко виокремити під час спостереження та аналізу, наприклад малювання, пов'язаного з акомпануванням дитиною своїм діям,

коментуванням створюваного сюжету (який народжується одночасно принаймні на двох рівнях – вербальному й образотворчому), межі кожного виду художньої діяльності» [10, с. 76].

Картини для роботи з дітьми розрізняються вченою за такими критеріями: форматом (демонстраційні та роздаткові), тематикою (світ природний або предметний, світ стосунків та мистецтва), змістом (художні, дидактичні; предметні сюжетні), характером (реальне, символічне, фантастичне, проблемно-загадкове, гумористичне зображення) та функціональним способом застосування (атрибут для гри, предмет обговорення в процесі спілкування, ілюстрація до літературного чи музичного твору, дидактичний матеріал у процесі навчання або самопізнання доквілля тощо). Н. Гавриш рекомендує використовувати картини як дидактичний засіб розвитку зв'язного мовлення дітей: за форматом; за змістом; за тематикою; за характером зображення; за способом функціонального застосування.

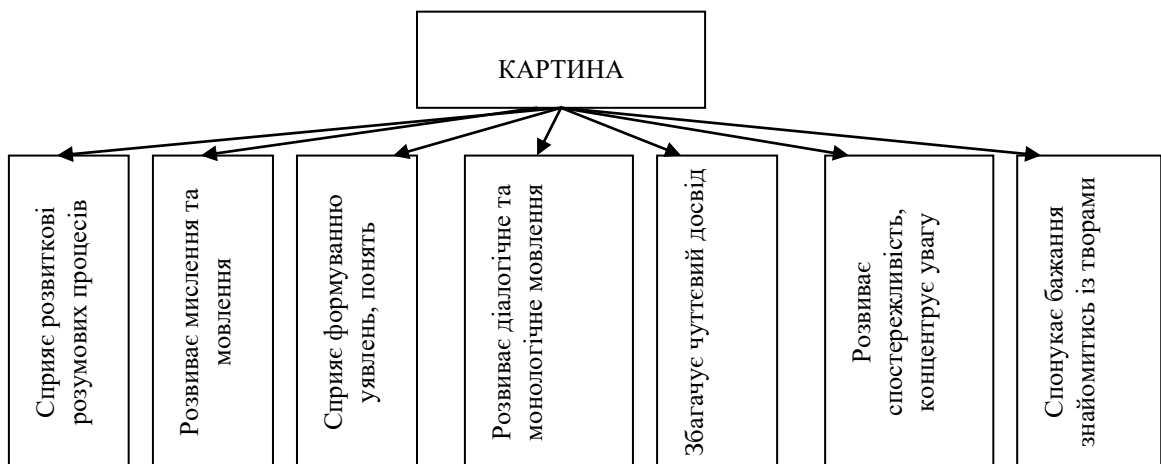


Рисунок 1.2. Використання картин на уроках

Як засвідчують науковці, діти сприймають твори образотворчого мистецтва на основі життєвого і художнього досвіду, перелічуючи спочатку все, що бачать. Пізніше лексичний запас учнів поповнюється деталізованим

описом. І тільки на останньому етапі сприймання вони систематизують, аналізують, інтерпретують все побачене.

Оскільки у нашому дослідженні охоплено мовленнєву діяльність молодших школярів із ЗПР, ефективність якої залежить від використання засобів образотворчого мистецтва, то далі розглянемо вплив картин, малюнків, серії малюнків, які допомагають розвивати наочно-образне мислення дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Спробу систематизувати роботу з розвитку мовлення молодших школярів, чітко визначити види і прийоми роботи зі словом, зв'язним висловлюванням, використовуючи засоби образотворчого мистецтва зробили О. Граборов, В. Кащенко. Діяльність педагога спирається на досвід дітей, словниково-стилістичний запас, сформовані уміння, а саме: уміння розкривати тему й основну думку висловлювання, зв'язно передавати зміст картини різними формами – описом, розповіддю, міркуванням.

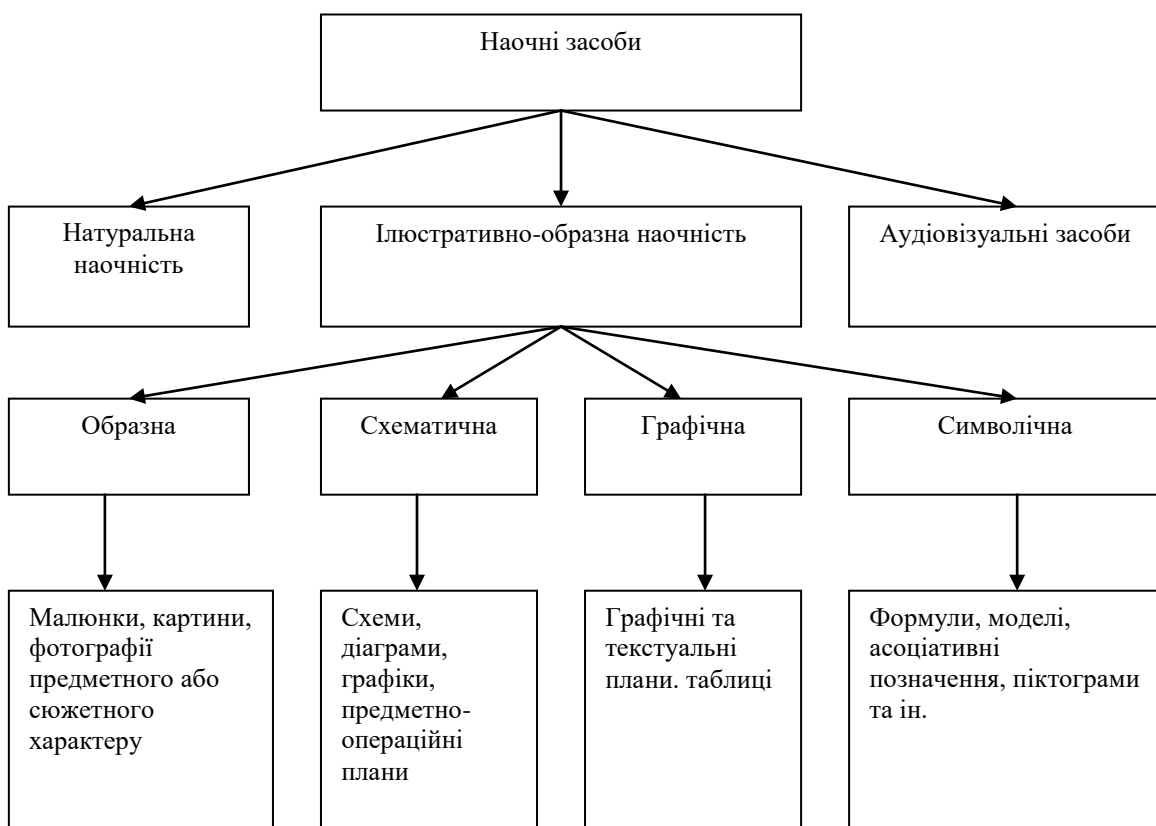


Рисунок 1.3. Класифікація наочних засобів при навчанні дітей з особливостями психофізичного розвитку

Відомий вчений-дефектолог О. Граборов вказує, що при використанні засобів навчання необхідно враховувати зв'язки, існуючі між компонентами системи і специфічні особливості кожного компонента. Він запропонував класифікацію наочних засобів, яка, на нашу думку, є однією з найбільш логічних. Дослідник поділяє наочні засоби на натуральні, ілюстративно-образні та аудіовізуальні. У нашому дослідженні ми використовуємо ілюстративно-образну наочність, яка складається з образної, схематичної, графічної, символічної. До образної наочності належать малюнки, картини, фотографії предметного або сюжетного характеру.

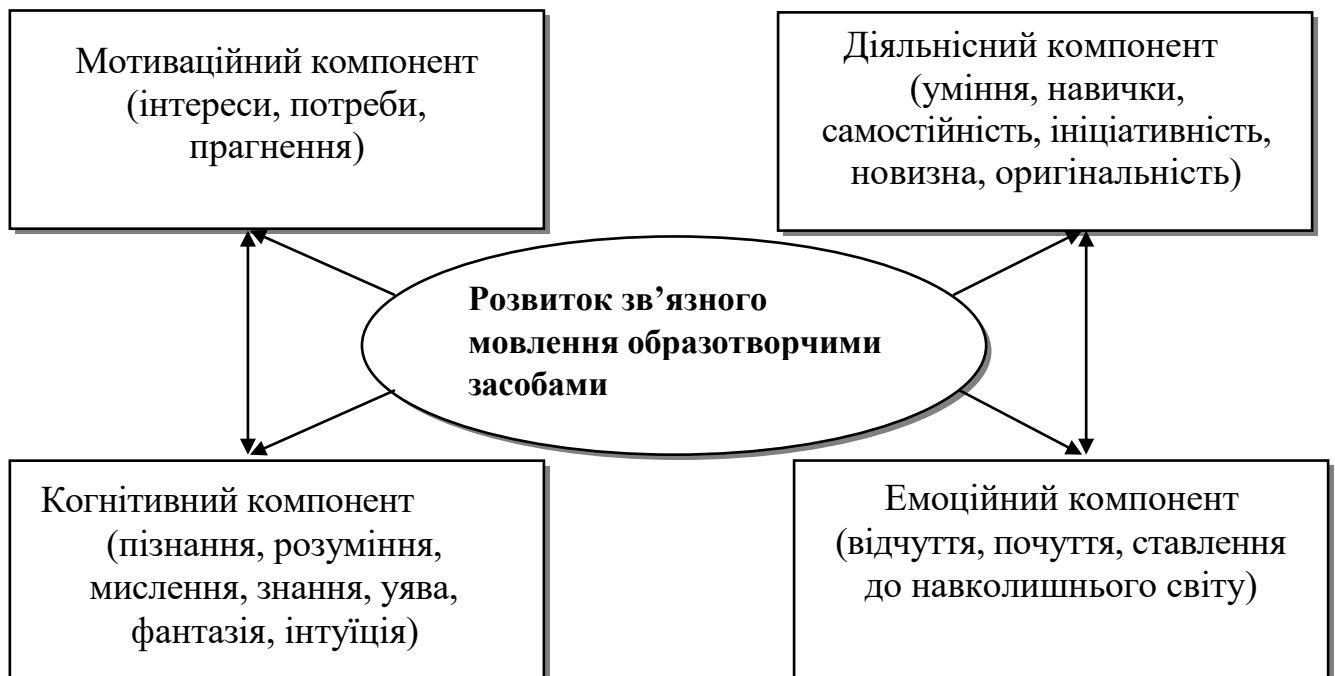


Рисунок 1.4. Структурно-функціональна модель розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР образотворчими засобами

На нашу думку, структурно-функціональна модель розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР образотворчими засобами складається із 4-х компонентів: мотиваційного, діяльнісного, когнітивного та емоційного.

Мотиваційний компонент передбачає появу інтересів, потреб, прагнень оволодіти методиками ФОМ, ейдотехніки, ТРВЗ, оскільки це учням цікаво. Діяльнісний компонент сприяє формуванню відповідних умінь і навичок для

самостійного використання і отримання новизни, оригінальності методик в процесі навчальної діяльності, тому що в зв'язку з появою мотивації, з'являється бажання діяти, експериментувати, застосовувати знання, щоб покращити свої навчальні досягнення. Емоційний компонент стимулює активізацію почуттєвої сфери, що забезпечує емоційне ставлення до навколишнього світу. Когнітивний компонент в процесі розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР передбачає потужний розвиток словесно-логічного мислення, уяви, фантазії.

Розвиток зв'язного мовлення залежить від гармонійного прогресу всіх складових структурно-функціональної моделі. Проте якість зв'язного мовлення залежить від рівня розвитку всіх сторін мовлення (фонетичного, лексичного, граматичного). У ньому виявляються всі досягнення молодшого школяра в опануванні рідним мовленням. Результативність мовленнєвих умінь забезпечується розвитком діалогічного та монологічного мовлення, використовуючи засоби образотворчого мистецтва.

В експериментальних дослідженнях вчених-дефектологів відмічається, що учням з особливостями психофізичного розвитку потрібно більше приділяти увагу засобам образотворчого мистецтва, тому що такі діти недостатньо сприймають твори мистецтва.

Дослідження учених засвідчують, що в процесі шкільного навчання словесний матеріал засвоюється учнями в конкретному значенні або відривається від наочного досвіду. Звідси виникає можливість прояву вербалізму, характерного для засвоєння знань молодшими школярами і неадекватне використання знань в практичній діяльності. Навчання повинно підвищувати рівень мовлення у дітей, розвивати їх розумовий розвиток. Тому головне місце належить тим засобам навчання, які дозволяють поступово піднімати наочний зміст навчального матеріалу на рівень, при якому стає можливим перехід до відволікання і узагальнення, властиве для наочно-образного мислення.

Використання наочних засобів, зокрема образотворчого мистецтва, підвищує якість навчання, здійснює формування пізнавального інтересу до навчального предмета і до процесу навчання в цілому

Так, Т. Сак зазначає, що важливим засобом реалізації методу служать наочні засоби. Вони є могутнім джерелом інформації та корекційного впливу на процеси перцепції, розумових дій учнів із ЗПР, і застосовуються на всіх рівнях повідомлення навчального матеріалу. На інформаційно-операційному рівні унаочнення використовуються під час зв'язків між об'єктами, явищами, їх функціональними складовими, для усвідомлення їх суті; як засіб оволодіння учнями способом дії, його складовими в матеріалізованій формі [64].

На думку Л. Вавіної, об'єкт спілкування (картинка, казковий герой, іграшка та ін.) активізує мовлення учнів, стимулює до застосування різного типу комунікативних фраз [7].

Для формування зв'язного мовлення засобами образотворчого мистецтва доречними є понятійно-конкретні зв'язки між предметами гуманітарно-природного циклу. Зокрема, прикладом здійснення таких зв'язків є уроки зв'язного мовлення та інтегрованого курсу «Основи здоров'я» в початкових класах. Змістові зв'язки поділяються на фактичні та понятійно-конкретні. Фактичні зв'язки встановлюються між розвитком мовлення, образотворчим мистецтвом та музикою.

Музичний супровід на занятті з розвитку зв'язного мовлення стимулює словесну творчу діяльність, наповнює її емоційно-піднесеним настроєм і цим самим виступає активним мотиваційним компонентом. У процесі сприйняття музики та ідентифікації почуттів діти із особливостями психофізичного розвитку вчать усвідомлювати свої естетичні переживання, проводити паралель між предметом мовлення (після спостереження у природі) і характером музики. Слухання музики із закритими очима дає можливість школярам не тільки уявити, проймаючись образом, а ще зобразити у пам'яті уявлене на полотні. Це стимулює бажання вербально передати свої почуття,

емоції, побачене й почуте, що сприяє природному розвитку зв'язного мовлення.

Таким чином, використання засобів образотворчого мистецтва на уроці орієнтує учнів 1-4 класів на міцне засвоєння базових питань змісту початкового навчання, інтегрує знання, отримані з різних дисциплін, і, разом з тим, прискорює проникнення учнів у світ мистецтва і природи, націлює на продуктивну мовленнєву діяльність.

Зауважимо, що зв'язки музичного та образотворчого мистецтва впливають на рівень мовленнєвої культури учнів, розкривають можливості для збагачення словникового потенціалу, стимулюють загальний і мовленнєвий розвиток молодших школярів із особливостями психофізичного розвитку. Основою такого зв'язку є використання текстів наукового та природничого змісту для стилістичного і текстологічного аналізу. Під час роботи з науково-популярними текстами учні глибше вникають у їх зміст, збагачують словниковий запас термінологічною лексикою, засвоюють логіко-структурні особливості текстів.

Вочевидь, використання міжпредметних зв'язків з образотворчим мистецтвом надає можливість для інтеграції змісту навчального матеріалу, а згодом і проведення інтегрованих уроків, тим самим реально забезпечує інтенсивний розвиток зв'язного мовлення.

Оскільки більша частина змін у педагогічній діяльності лежить у руслі технологій педагогічного процесу, проаналізуємо ті тенденції, які визначилися в останній час у сучасній початковій школі. Попередньо оговорюємо, що під технологією педагогічного процесу ми розуміємо все, що пов'язано із змістовним відбором і структуруванням навчального матеріалу, підпорядкованого вивченню, а також принципи і засоби самого процесу вивчення.

У результаті наукового пошуку виникла програма «Visual Understanding in Education» («Формування образного мислення»), запропонована американськими дослідниками Абігайл Хаузен, Філіпом

Йенавайном, Елейн Чу, Керін де Санті. Побудована ця програма на основі інтеграції уроків зв'язного мовлення та образотворчого мистецтва. Програма підвищує роль мистецтва в школі та житті юного покоління, дає можливість розвивати здатність досліджувати, висловлювати свої думки і вислуховувати думки інших; дає змогу відточувати спостережливість і комунікативні навички.

Як вважають українські дослідники (Н. Кравченко, Л. Масол, Н. Бібік, Т. Грабовська, А. Заїка та ін.), вона розвиває зв'язне мовлення школярів, вчить толерантно ставитись до різних думок у процесі колективного пошуку, заохочує дискусію, збагачує естетичний досвід під час обговорення художніх творів різних часів і народів, формує особистісне ставлення до мистецтва. Учені дотримуються думки, що використовуючи у програмі інтегрованого курсу навчання зв'язному мовленню засобами образотворчого мистецтва основним механізмом є метод спрямовуючих обговорень, іншими словами, фасилітованих дискусій. Фасилітовані дискусії – це важливий спосіб коригування пізнавальної діяльності, стимулювання наочно-образного та словесно-логічного мислення дітей, які обмінюються думками і враженнями стосовно творів мистецтва на уроках зв'язного мовлення та під час позакласних виховних заходів.

Мета такої дискусії полягає у тому, щоб зацікавити дітей, стимулювати їхню допитливість, підштовхнути до народження нових запитань, викликати бажання спілкуватися з творами мистецтва. У процесі фасилітованих дискусій коригується пізнавальна та емоційно-вольова сфери школярів. Форма фасилітованої дискусії допомагає бути відкритими новому досвіду, методам і технологіям роботи з учнями в сучасному освітньому просторі. У ході дискусії фасилітатором виступає вчитель, його запитання і реакція на відповіді дітей є стратегією, стимулом – твори мистецтва, що розглядаються під час уроку.

Веденню фасилітованої дискусії допомагає стратегія, що будується на спеціально визначених запитаннях, наприклад:

- Що відбувається на картині ?
- Що ще відбувається?
- Що ви побачили на картині такого, що дає вам право так думати?
- Що вас порадувало?
- Чи не виникало у вас інших запитань?

Отже, перелік запитань складається із запитання-стимулу і запитання-активізатора, що спонукає на досягнення найбільш повного висвітлення теми.

Учені вважають, що суттєвим моментом в оволодінні методом є уміння розпізнавати не тільки зміст висловленого, а й диференціювати типи міркувань – спостереження, доповнення, асоціації, уточнення тощо. Це допомагає грамотно здійснити парафраз (чіткий та лаконічний переказ думки близько до змісту), найбільш повно відтворивши суть сказаного, і дібрати при цьому необхідні мовні засоби. За допомогою парафразу засвідчується вияв поваги і довіри, визнання вчителем кожної думки; відбувається спонукання до активної участі в обговоренні; спостереження за ходом мислення учнів (пов'язування між собою думок і засобів їх вираження).

Отже, парафраз є важливим методичним прийомом, що приводить у дію всю стратегію програми по формуванню образного мислення, а, відповідно, й мовлення.

Варто підкреслити, що під час проведення фасилітованої дискусії приймається і враховується кожне висловлювання учнів, аналізується реакція, дія і поведінка, здійснюється самоаналіз. Цілеспрямований, глибокий вплив на основні чуттєві аналізатори (зір, слух, дотик, смак) мимоволі змушує учня подавати коментарії й репліки, а вчитель при цьому своїм словесним зразком навчає висловлюватись, формувати фрази, робити їх вдалими, змістовними, влучними. Доцільно зауважити, що фасилітовані дискусії є проперевтичним курсом навчання комунікативним навичкам, а програма з формування образного мислення (далі – ФОМ) – альтернативним

методологічним шляхом з розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із особливими потребами засобами образотворчого мистецтва.

Як засвідчує проведений нами аналіз розробок і методичних рекомендацій щодо упровадження інтегрованих уроків з розвитку зв'язного мовлення та образотворчого мистецтва в початковій школі, порушується питання про заміну традиційної предметної системи інтегративною. Суть її полягає у запровадженні замість послідовного й уособленого засвоєння окремих дисциплін навчального плану синхронного (повільного) засвоєння учнями водночас кількох логічно пов'язаних, близьких за змістом мікросхем знань, що в сукупності забезпечує створення цілісної картини певної частини світу.

Таким чином, ці методичні визначення є основоположними для нашого дослідження, оскільки діти із затримкою психічного розвитку потребують інтенсивного коригуючого навчання.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Аналіз сучасної практики розвитку зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку

Пріоритетні напрями розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР на сучасному етапі окреслені у відповідних нормативних документах. Так, у Концепції навчання державної мови в школах України сформульовано мету навчання рідної мови, яка полягає у формуванні мовної особистості, що вільно володіє вміннями і навичками, комунікативно виправдано використовує мовні засоби при сприйнятті (слуханні і читанні), створенні (говорінні і письмі) висловлювань у різних формах, видах і жанрах мовлення, тобто в забезпеченні її всебічної мовленнєвої компетенції.

У Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами [15] визначено завдання початкового етапу навчання української мови: вироблення в учнів мотивації навчання української мови; формування комунікативних умінь; гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності – слухання, говоріння, читання і письма; інтенсифікація психічного розвитку. Корекційній складовій галузі приділена особлива увага, оскільки вона є основоположною складовою навчання і виховання дітей з особливими потребами.

Відповідно до мети і завдань освітньої галузі визначено основні змістовні лінії: комунікативна, лінгвістична (мовно-теоретична), діяльнісна, лінгвокраїнознавча; корекційно-розвивальна.

Провідною змістовою лінією мовної освіти у початкових класах спеціальної школи є комунікативна, що передбачає розвиток й

удосконалення у школярів всіх видів мовленнєвої діяльності, насамперед усних, слухання і розуміння почутого, діалогічного і монологічного мовлення.

Слід зазначити, що лінгвістична (мовно-теоретична) та лінгвоукраїнознавча лінії забезпечують відповідний обсяг знань про мову, умінь і навичок їх використання у мовленнєвій діяльності, а також духовну спадщину українського народу. Діяльнісна лінія у Стандарті початкової освіти є основоположною, вона спрямована на самостійне оволодіння школярами навчальною діяльністю. Варто зауважити, що корекційно-розвивальна лінія шляхом використання спеціальних методів і форм навчання, технічних засобів, обладнання тощо забезпечує корекцію вторинних відхилень у сенсомоторній та емоційній сферах, розвиток мовлення, психічних процесів, інтелектуальних можливостей; сприяє подоланню мовленнєвих порушень, усуненню мовленнєвого недорозвинення у молодших школярів із ЗПР.

Визначено обов'язковий мінімум мовленнєвих умінь, який закладений комунікативною і діяльнісною змістовою лінією:

– слухати невеликі усні повідомлення, читати вголос і мовчки невеликі за обсягом тексти, розуміти і запам'ятовувати прості повідомлення та інструкції, основний зміст невеликих текстів, доступних для учнів 1-4 класів, розрізняти усне і писемне мовлення;

– брати участь у розмові (ставити і відповідати на запитання, правильно висловлювати власні думки, відповідно до етикету попросити, подякувати тощо);

– переказувати близько до змісту тексти усно та письмово, передаючи послідовно зміст почутого чи прочитаного;

– складати невеликі за обсягом усні та письмові твори на задану вчителем чи самостійно обрану тему з дотриманням одержаних граматичних, орфографічних, правописних і мовленнєвих знань та орієнтацією на слухача, читача; вдосконалювати текст власного твору відповідно до порад учителя;

визначати у мовних одиницях (слові, реченні, тексті) їх складові, характерні ознаки предметів, природних явищ; виділяти головне у мовних одиницях – тему, основну думку, основу речення, корінь; зіставляти і протиставляти слова, речення, тексти, предмети, явища навколишнього світу; аргументувати власні твердження; робити елементарні висновки на основі спостережень.

Як свідчить аналіз змісту освіти, у початковій спеціальній загальноосвітній школі передбачається насамперед формування і розвиток зв'язного мовлення (усного і письмового) за такими показниками: правильності мовлення (звукової, граматичної, лексичної); етики мовної поведінки; розуміння мовлення; аргументації думки; виражальних засобів мовлення (тон, сила голосу, інтонація, міміка, тексти).

Необхідно підкреслити, що недорозвинення усного мовлення у більшості дітей із ЗПР визначається у структурі основного дефекту і не є фатально обмежувальним фактором, який стримує їхній загальний розвиток. І тому розробка змісту курсу «Українська мова» здійснювалась на основі комунікативно-діяльнісного та корекційно-розвивального підходів, які відповідають основним принципам навчання дітей зазначеної категорії.

На сьогодні першочерговими корекційно-розвивальними завданнями як визначається у програмі є: подолання мовленнєвого недорозвитку у дітей із ЗПР; розвиток у них мовленнєвої та дрібної моторики; вироблення навичок свідомого сприймання та розуміння зверненого мовлення; розвиток можливостей слухо-зорового сприймання мовлення; тренування у використанні мовних засобів висловлення думки.

Згідно з Державним стандартом початкової освіти навчальний предмет «Українська мова» будується за такими основними змістовними лініями: комунікативною; лінгвістичною (мовно-теоретичною); лінгвоукраїнознавчою; діяльнісною; корекційно-розвивальною. Загальновідомо, що сучасний початковий курс української мови є пропедевтичним стосовно систематичного курсу української мови, який вивчається в середній ланці загальноосвітньої школи.

Аналіз освітньої програми Комунального закладу «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 2» Запорізької обласної ради на 2022-23 н.р., засвідчив, що розвиток мовлення розглядається як основоположний, провідний принцип, який пронизує й поєднує всі без винятку сторони мовленнєвої діяльності учнів. Він включає вдосконалення звуковимови і виховання культури мовлення; збагачення, уточнення та активізацію словникового запасу; формування граматичного ладу мовлення; заучування напам'ять невеликих віршів, забавлянок, скоромовок, дитячих пісень, загадок, прислів'їв; формування діалогічного та монологічного мовлення [39].

Зазначається, що для формування у дітей певних елементарних рівнів монологічного та діалогічного мовлення передбачається виконання роботи над умінням дітей відповідати на запитання, репліки, формулювати запитання і ставити їх перед однокласниками, вчителем. Важливим при цьому є вироблення уміння використовувати в діалогічному мовленні виражальні засоби: жести, міміку, інтонації запитання, відповіді, захоплення, подиву, прохання, суму, страху, задоволення та ін.; а також емоційно виразно, послідовно, без пропусків, перестановок, повторів передавати зміст невеликого художнього оповідання, казки; розповідати за картиною чи серією малюнків, доповнювати сюжет (що було раніше? що сталося потім? чим закінчилося?); зв'язно, послідовно та емоційно розповідати про найпростіші випадки з власного життя за аналогією з прочитаним, прослуханим; описувати навколишні предмети, правильно називати їх колір, форму, розмір (за планом учителя або аналогією); брати участь в інсценуванні казок, віршованих діалогів; засвоювати форми ввічливого спілкування; слухати співбесідника, відповідати на запитання, використовуючи різні типи речень.

Вочевидь, є логічним розробка освітньої програми з новою структурою з визначенням корекційно-розвивальної складової, оскільки специфічність навчання цієї категорії дітей визначається саме нею.

За програмами, які розроблені на основі Державного стандарту нині працюють школи інтенсивної педагогічної корекції. Окрім змісту навчального матеріалу, у цій програмі подаються розділи: «Навчальні досягнення учнів», «Спрямованість корекційно-розвивальної роботи та очікувані результати». Наявність таких розділів визначає напрями корекційно-розвивальної роботи з учнями із ЗПР та прогнозувати очікувані результати.

Слід відмітити, що у програмі значно посилено теоретичний аспект навчання мовленню, що пояснюється пізнавальними і практичними потребами шкільного курсу мови. Ознайомлення учнів молодших класів з відомостями про лінгвістичні основи висловлювань різних стилів і жанрів дозволяє дати їм знання та сформувати необхідні вміння, що відповідають сучасному розвитку науки, посилити практичне оволодіння усною і писемною формами мовлення. З цією метою програмою передбачено вивчення в кожному класі розділів «Мова і мовлення», «Текст», «Слово. Значення слова. Будова слова», «Частини мови».

Як свідчить аналіз, у діючих програмах на вивчення частин мови в початкових класах шкіл ІПК відведено 238 годин (40% від загальної кількості годин); на вивчення службових частин на чотири роки навчання – 14 годин, це становить 2% від загальної кількості годин, відведених на вивчення української мови в 1-4 класах шкіл ІПК і 6% від кількості годин, відведених на вивчення частин мови.

Вочевидь, така недостатня увага до опанування граматичними функціями та семантико-стилістичними властивостями службових частин мови, їх використання у мовленнєвій практиці учнів початкових класів можуть призвести до появи помилок у мовленні, порушення його граматичного ладу. Недоцільним й те, що у підготовчому - першому класі спеціальної школи на етапі пропедевтичних словотворчих спостережень теоретичні відомості з морфемної структури слова та елементів словотвору

учні не одержують взагалі. Програмою не виділяються окремо години на ознайомлення з цим матеріалом.

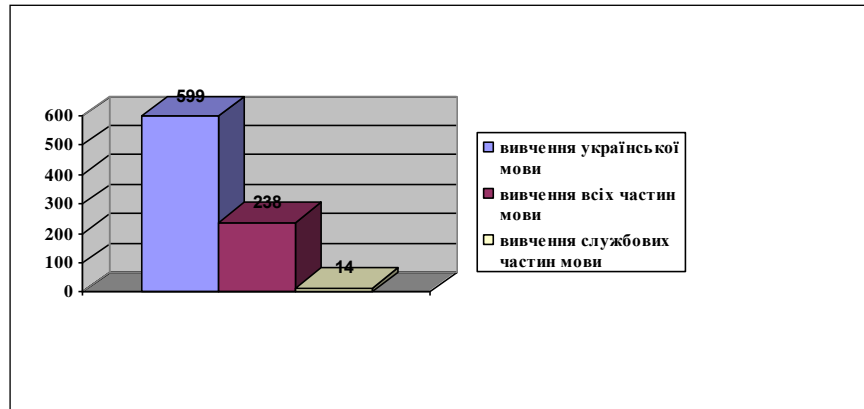


Рисунок 2.1. Співвідношення годин, що відводяться в програмі на вивчення української мови, всіх частин та службових частин мови

Отже, аналіз сучасної програми для початкової ланки шкіл інтенсивної педагогічної корекції, зважаючи на взаємозв'язок мовної теорії й мовленнєвої практики в процесі вивчення розділу «Мова і мовлення», доводить необхідність розширення цього розділу, збільшення його обсягу або створення окремої програми курсу корекційно-розвивальних занять з розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР у школах інтенсивної педагогічної корекції.

Для з'ясування можливостей використання дидактичного матеріалу підручників з розвитку зв'язного мовлення для 1-4 класів з метою збагачення словникового запасу учнів під час опрацювання матеріалу з розділу «Мова і мовлення», ми провели аналіз теоретичного матеріалу та характеру словотворчих вправ тих підручників, за якими навчаються молодші школярі із ЗПР в школах інтенсивної педагогічної корекції.

Загальновідомо, що підручник є дидактичним засобом навчання. Важливим є те, що в Україні створені спеціальні підручники для молодших школярів із ЗПР. На відміну від підручників, що використовувалися в загальноосвітніх школах, дані підручники з української мови враховують

психофізичний розвиток учнів, можливості пам'яті, уваги, мислення, мовлення. Особлива увага в них звертається не тільки на власне лінгвістичний, а й на комунікативно-діяльнісний, українознавчий, виховний аспекти в навчанні мови, на практичну спрямованість усіх матеріалів і завдань, пропедевтичний характер теоретичних відомостей. Адже в підручниках пропонуються вправи, що забезпечують засвоєння знань, формування мовних умінь і навичок, поступове підведення учнів до абстракцій; взаємозв'язок усіх розділів мови: фонетики, лексики, граматики, словотвору, орфографії; розвиток усного й писемного зв'язного мовлення школярів.

Вправи з мови – це види навчальної діяльності, які ставлять учнів перед необхідністю багаторазового й варіативного застосування отриманих знань у різних умовах і зв'язках. Виконання вправ спонукає школярів до постійного пошуку, вимагає вирішення завдань, проблем (іноді високої складності).

На уроках мови різноманітним вправам відводиться приблизно 75-80% часу. Тому дуже важливо, щоб вони забезпечували високу активність і самостійність школярів. Необхідно, щоб кожна вправа формувала не тільки певні навички, але й розв'язувала конкретні завдання. Відомості з мови вивчаються для того, щоб можна було їх застосовувати з метою правильної побудови речень, свідомого вживання слів, правильного їх написання. Практична спрямованість навчання мови розуміється нами як мовленнєва спрямованість і не зводиться лише до орфографічної. Аналіз підручників засвідчив, що усі вказані аспекти повною мірою розкриваються у змісті тем підручників з української мови, запропонованих для учнів 1-4 класів шкіл ІІІК.

У початкових класах здійснюється вивчення мови на понятійному рівні, доступному дітям 6-10 років. Увесь початковий курс мови в цілому подається учням як сукупність понять, правил і інформації, що взаємодіють між собою й забезпечують спілкування між людьми. На цьому акцентувала увагу методист Г. Рахмакова. Навчання мови повинно мати чітко виражену

практичну спрямованість. Кінцевим результатом вивчення мови є змістовне, граматично правильне і стилістично точне вираження думок в усному і писемному мовленні.

Відповідно до програми з української мови в початкових класах шкіл ПК було розроблено підручники з української мови.

На сьогодні широко використовується в школах інтенсивної педагогічної корекції «Буквар» [24] для учнів перших класів шкіл для дітей з важкими вадами мовлення. Він є важливою спробою авторів (М. Савченко, Л. Калатало, А. Колупасвої) удосконалити процес розвитку зв'язного мовлення дітей з особливими потребами.

Слід зазначити, що на його сторінках подається багато матеріалу, спрямованого на розвиток зв'язного мовлення 6-7-річних школярів, що відповідає принципам наочності, послідовності, систематичності, логічності. У цьому виданні використано багато ілюстрацій: предметні малюнки, сюжетні картинки, серії сюжетних малюнків; до них підібрано слова, словосполучення, фрази, речення, тексти, в яких закладено вивчення та закріплення нових звуків; звертається увага на вимову вивчених звуків та поповнення словникового запасу.

Водночас матеріал текстів у другій частині підручника занадто складний для шести-семирічок, мало цікавих розвивальних завдань (скоромовок – 4, ребусів – 2, прислів'їв – 1, загадок – 4), не використовуються забавлянки, приказки, ігри. Під час розвитку зв'язного мовлення мало запропоновано серій малюнків за знайомими казками, мовленнєвими сюжетами. Позитивно оцінюючи перші спроби створення спеціального підручника для навчання рідній мові учнів із розладами мовлення для підготовчих-перших класів, його практичну спрямованість на розвиток зв'язного мовлення, варто зауважити, що корисним, як на нас, видається доповнення його змісту мовленнєвими цікавинками.

Логічним продовженням наукового пошуку став навчальний підручник з рідної мови для першокласників спеціальних загальноосвітніх шкіл ПК

(автори Н. Ляшенко, Т. Марчук) [30].

У вищезазваному підручнику з української мови продовжується знайомство з словоформами та елементами словотвору, яке частково відбувалося в підготовчому класі під час роботи з «Букварем» на рівні спостережень. Слід підкреслити, що із загальної кількості (399) вправ 13% вправ виконуються з використанням засобів образотворчого мистецтва. Понад десятка вправ пропонують учням потренуватися у вправлянні з деформованим текстом. Завдання декількох вправ націлює учнів на порівняння предметів за вказаними ознаками, вставляючи відповідні слова.

Для визначення змістового наповнення підручників з української мови ми скористалися розробленою компонентною структурою. А. Богуш, А. Колупаєвої, Л. Савчук, Н. Шиліної.

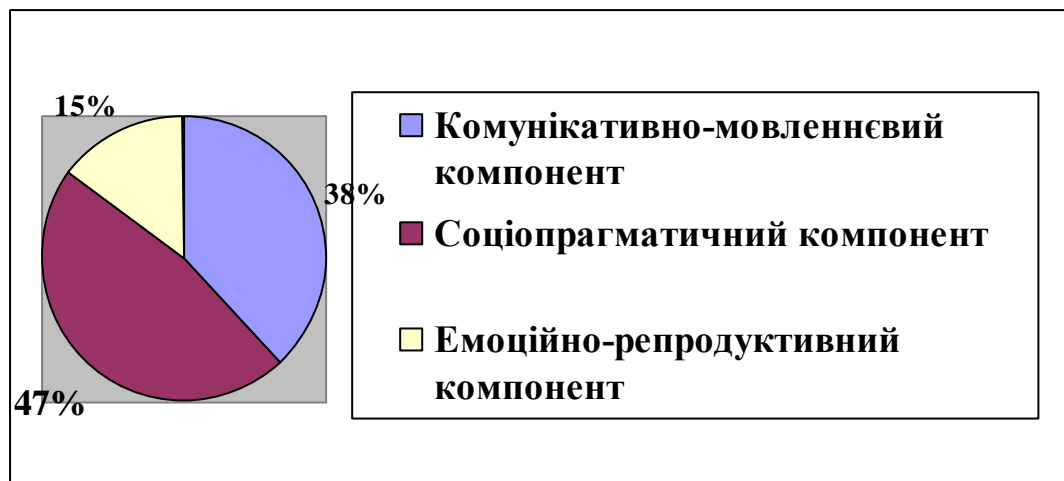


Рисунок 2.2. Співвідношення компонентів у підручнику з мови для 1 класу

Аналізуючи змістове наповнення за комуникативно-мовленнєвим, соціопрагматичним та емоційно-репродуктивний компонентами, ми відмітили, що ці показники становлять (38%, 47% і 15%) (рис. 2.2).

На нашу думку, в підручнику недостатньо цікавих завдань, ігор, вправ для розвитку дрібної моторики та артикуляційного апарату, а це є досить важливим аспектом для проведення корекційної діяльності. Слід відзначити, що на правопис «маленьких» слів в підручнику з української мови відведено

11% від загальної кількості вправ, чотири вправи дають можливість познайомитися з прийменниками (1% від загальної кількості вправ). Не в повній мірі використовуються малюнки за сюжетами казок та складання речень за серією картинок.

На нашу думку, в підручнику недостатньо цікавих завдань, ігор, вправ для розвитку дрібної моторики та артикуляційного апарату, а це є досить важливим аспектом для проведення корекційної діяльності. Слід відзначити, що на правопис «маленьких» слів в підручнику з української мови відведено 11% від загальної кількості вправ, чотири вправи дають можливість познайомитися з прийменниками (1% від загальної кількості вправ). Не в повній мірі використовуються малюнки за сюжетами казок та складання речень за серією картинок.

Отже, перший підручник з «Рідної мови» для учнів 1 класу шкіл ІПК продовжує пропедевтичну підготовку до розвитку усного та писемного зв'язного мовлення першокласників із ЗПР, розпочату в «Букваріку». Варто зазначити, що для другокласників шкіл ІПК існує підручник «Рідна мова» (автори Н. Ляшенко, Т. Марчук).

У цьому підручнику 565 вправ, з яких 47 пов'язані з розвитком зв'язного мовлення за сюжетними малюнками, а 5 вправ – за серією малюнків. Незважаючи на те, що програмою відводиться 4 години на вивчення прийменників, другокласникам пропонується знайомство з прийменниками у, до, в, на, з, по, над, під, від, біля, при, через. На жаль, не завжди подані малюнки, що ускладнює розуміння навчального матеріалу.

Слід зазначити, що в підручнику достатньо ігрового матеріалу, загадок, ребусів, прислів'їв, творчі завдання. Більшість вправ доповнюються образотворчими засобами.

Як видно з аналізу підручника, з 565 вправ 49% відповідає мовленнєво-інформаційному показнику, 41% вправ складає соціопрагматичний показник і 10% – це емоційно-репродуктивний показник (рис. 2.3).



Рисунок 2.3. Співвідношення компонентів у підручнику з української мови для 2 класу

На нашу думку, цей підручник є вдалою спробою поєднання трьох компонентів. Останні методичні доробки свідчать, що для заучування значної кількості теоретичної інформації для молодших школярів із ЗПР потрібно введення алгоритмізації правил, чого, на жаль, ми не спостерігаємо в аналізованих підручниках в достатній кількості.

У процесі спостереження набуті знання є міцнішими тому, що в пам'яті учнів спочатку формується чіткий узагальнений образ виучуваного явища у вигляді декількох слів – сигніфікат, а потім уже до нього приєднується, закріплюється на ньому певне теоретичне положення – абстракція. У зв'язку з цим для спостереження не потрібно давати надто багато прикладів, щоб не обтяжувати учнів словами, не відволікати їхню увагу від основної програми, слова, по можливості, повинні бути короткими.

Варто зазначити, що для розвитку зв'язного мовлення необхідні знання про мовленнєві явища. Заслуговує на увагу підручник А. Колупасової та Н. Ляшенко «Рідна мова» для учнів 3 класу.

Як видно із змісту 40 параграфів і 636 вправ, 40% зміст вправ

відповідає комунікативно-мовленнєвому компоненту, 54% складає соціопрагматичний компонент і 6% – емоційно-репродуктивний (рис. 2.4).



Рисунок 2.4. Співвідношення компонентів у підручнику з української мови для 3 класу

Засоби образотворчого мистецтва використані у 8% вправ; 4% вправ пов'язані із застосуванням службових частин мови; 2,5% вправ вчать особливостям монологу і діалогу; мовленнєві цікавинки відстежуються у 12,5% вправ. На нашу думку такі показники можна віднести до низького рівня готовності матеріалу підручника для розвитку зв'язного мовлення учнів ЗПР третього класу. Слід зауважити, що зміст підручника містить значну кількість орфографічних правил з великим обсягом інформації (наприклад, с. 127). Це можна було б подати у вигляді певних таблиць, дотримуючись принципу зорової та мовленнєвої наочності при ознайомленні з навчальним матеріалом.

У нашому дослідженні нас зацікавили мовленнєві завдання до вправ творчого характеру, які стимулюють подальший розвиток зв'язного мовлення, вміщені у підручнику з української мови для 4 класу спеціальної загальноосвітньої школи інтенсивної педагогічної корекції (автори А. Колупаєва, Н. Ляшенко).

Аналізуючи вищезазначені підручники, ми акцентували увагу на змісті та співвідношенні аналітичних і синтетичних завдань, наскільки ефективно вони сприяють розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР. Як

свідчить зміст аналізованих вправ підручника «Рідна мова» для 4 класу, з 672 вправ мовленнєво-інформаційний компонент становить 29% (це на відміну від змісту підручника 3 класу нижчий показник на 11%, від 2 класу – на 20%, від 1 класу – на 9%); соціопрагматичний – 65% (більший ніж у 1 класі на 18%, у 2 класі – на 24%, у 3 класі – на 9%); емоційно-репродуктивний складає 6% (нижчий, ніж у 1 на 5%, у 2 класі – на 2%, у 3 класі на 1%).

Для формування стійких мовленнєвих навичок і вмінь необхідно добирати багато вправ, які мають бути взаємообумовленими та систематизованими, де б одна вправа або група однотипних вправ могли підготувати учня до виконання наступних завдань, у яких в свою чергу враховувався б матеріал, відпрацьований у попередніх вправах. Для формування стійких мовленнєвих навичок і вмінь необхідно добирати багато вправ, які мають бути взаємообумовленими та систематизованими, де б одна вправа або група однотипних вправ могли підготувати учня до виконання наступних завдань, у яких, в свою чергу, враховувався б матеріал, відпрацьований у попередніх вправах.

Порівняльний аналіз кількості вправ з підручників української мови для учнів із ЗПР 1-4 класів представлено у табл. 2.1.

Зупинимося на використанні службових частин мови для зв'язку слів у реченні. Згідно програми, на вивчення зазначеної теми відведено 4 години (2 клас), по 2 години (у 3 і 4 класах).

У розділі «Іменник» (4 клас) подається матеріал для розрізнення давального і місцевого відмінків у сполученні з прийменником, звертається увага дітей у вправах 224-227 на правильність використання прийменників в усному мовленні та на їх правописі з іменниками (це становить 2% від загальної кількості вправ).

Таблиця 2.1

**Показники компонентів за змістом підручників з української мови для
молодших школярів шкіл ІПК (у %)**

Компо- ненти	№ п/п	Показники за змістом підручників	Кількість вправ (у %)			
			1 клас (399)	2 клас (565)	3 клас (636)	4 клас (642)
I. Комунікативно- мовленнєвий	1.	Багатство словника	35	41	31	25
	2.	Наявність формул мовленнєвого етикету	1	4	2	1
	3.	Наявність помічати недоліки у власному мовленні та мовленні однолітків	2	4	7	3
	Загальний бал		38	49	40	29
II. Соціо- прагматичний	1.	Відповідність висловлювань, мовленнєвих ситуацій	15	18	15	27
	2.	Спроможність учня репродукувати і створювати вислів	19	14	22	20
	3.	Ініціативність і доречність висловлювань	13	9	17	18
	Загальний бал		47	41	54	65
III. Емоційно- репродуктивний	1.	Наявність мовних засобів виразності	8	5	2	3
	2.	Наявність немовних засобів виразності	3	2	1	1
	3.	Регулювання темпу і стилю відповідно до емоційного забарвлення	4	3	3	2
	Загальний бал		15	10	6	6
Підсумок		100	100	100	100	

Зі сполучником (і (й), але) коротке ознайомлення відбувається під час вивчення розділу «Речення». Вправи 80-89 націлюють учнів на виписування словосполучень, вимагають за допомогою питань встановлювати зв'язок між словами, з'ясувати, за допомогою яких прийменників і закінчень слова пов'язуються в реченні (2% від загальної кількості вправ).

Термін «частка» у початкових класах ІПК не вживається, лише при вивченні дієслова у параграфі 46 включено тему «Не з дієсловами», розраховану на вивчення протягом 2 уроків у 4 класі (2% від загальної кількості вправ).

Корисним, як на нас, видається те, що до деяких вправ підручників з рідної мови наведені зразки виконання, тому пропонуємо в подальшому продовжувати цю практику. Разом з тим слід підкреслити, що, на жаль, лише незначна кількість вправ доповнена образотворчими засобами. Із всіх вправ, що вміщені у підручнику з мови для 1-4 класів цей показник становить біля 13% (1 клас). В інших підручниках він у межах 8%.

Як засвідчив аналіз, у підручниках з мови для спеціальних шкіл не подані творчі вправи на складання та відгадування загадок (1 клас), розв'язування ребусів та інших творчих завдань, мовних цікавинок (3, 4 класи), не має текстового матеріалу на розвиток артикуляційного апарату (забавлянок, скоромовок) у 1-2 класах; не продумані ігри для відпочинку (фізкультхвилинки для пальців; рухові; з використанням засобів образотворчого мистецтва).

Як засвідчує проведений нами аналіз відповідей учителів-практиків на запитання анкети щодо розуміння поняття «зв'язне мовлення», 24,1% опитаних зовсім не орієнтуються в сутності цього поняття, визначаючи зв'язне мовлення як «мовлення правильне, виразне, приємне для інших людей» або як тільки «усне мовлення»; 20,7% мають досить поверхове уявлення про це; 55,2% правильно розуміють його значення.

Варто підкреслити, що не розуміючи сутності поняття «зв'язне мовлення», вчителі відносять до зв'язного мовлення частково мовленнєві уміння і застосовують види роботи, що не відповідають завданням розвитку зв'язного мовлення. Згідно результатів проведеного опитування, краще у молодших школярів сформовані вміння слухати співрозмовника і переказувати почуте чи прочитане. На думку вчителів-практиків, діти не вміють правильно сформулювати запитання, вагаються у висловленні згоди,

підтвердження або у ввічливому запереченні чи відмові, не можуть звернутися з проханням, запрошенням та пропозицією, про щось розповісти чи повідомити.

Головну складність у цьому для школярів становить доцільний добір мовних засобів, серед яких найуживанішими в заданих ситуаціях є саме службові частини мови. У даному випадку ми констатуємо недостатньо сформовані частково-мовленнєві вміння, які стають на перешкоді під час спілкування. Так, на запитання «Скільки часу ви приділяєте розвитку зв'язного мовлення?» були одержані відповіді: приблизно від 3 до 7 хв.; до 10-15 хв.

Аналіз опитування засвідчив, що лише 19% учителів проводять роботу над формуванням мовленнєво-комунікативних умінь учнів, застосовуючи окремі види роботи, які відповідають цій меті (сюжетно-рольова гра, інсценування казки, складання та розігрування діалогів); 22,4% педагогів використовують для цього традиційні види роботи, спрямовані на розвиток мовлення взагалі, але не власне комунікативного (зокрема, це проведення роботи над інтонаційною виразністю мовлення, застосування вправ із збагачення словникового запасу (рідше – його активізації), складання речень та текстів, використовуються з цією метою також перекази, бесіди етичного змісту тощо); 58,7% учителів, хоча й зазначають, що проводять роботу з розвитку зв'язного мовлення учнів, однак намагаються здійснити це за допомогою засобів, які не відповідають поставленим завданням (розгадування ребусів, знаходження зайвого слова, схематичний розбір речень та ін.).

Відносно наочних засобів, які використовуються педагогами на уроках зв'язного мовлення в початковій школі, то майже всі практикують предметні малюнки або сюжетні картинки за змістом творів, недостатньо розглядаються серії сюжетних малюнків, не застосовуються технічні, комп'ютерно-інформаційні засоби навчання, не пропонуються прийоми арт-терапії; не реалізуються міжпредметні зв'язки з образотворчим мистецтвом.

Підсумовуючи вищезазначене варто наголосити на тому, що в основному вчителі приділяють недостатньо уваги формуванню зв'язного мовленню у дітей із затримкою психічного розвитку, застосовуючи засоби образотворчого мистецтва.

Педагоги найбільше часу відводять таким видам роботи, як переказування текстів, розповіді і т.п. Практикуються вправи на звуковимову, словникову роботу, складання речень із новим словом та за малюнком, бесіди за малюнком і за змістом прочитаних текстів та ін. Однак, лише епізодично проводиться робота з розвитку зв'язного мовлення із залученням творів мистецтва, сюжетних малюнків тощо. Цьому напрямку мовленнєвої підготовки вчителі на практиці не приділяють достатнього уваги. Засоби образотворчого мистецтва не є дієвим інструментарієм підвищення успішності при проведенні означеної роботи.

Навчально-методичне забезпечення, зокрема підручників та посібників для учнів із затримкою психічного розвитку, потребують більшої ілюстрованості, повнішого представлення творів художнього мистецтва з метою розвитку зв'язного мовлення школярів зазначеної категорії.

В основу експериментального дослідження формування зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР засобами образотворчого мистецтва були покладені теоретичні положення, викладені в першому розділі. Експериментальне дослідження мало на меті теоретичне обґрунтування та розробку експериментальної методики розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР засобами образотворчого мистецтва в умовах навчально-виховної роботи. Реалізація означеної мети відбувалася в процесі виконання таких завдань дослідження: визначення загальних особливостей сформованості зв'язного мовлення учнів 1-4 класів із ЗПР; побудова діагностичного інструментарію; розробка методики розвитку зв'язного мовлення; перевірка її ефективності.

В експериментальній частині дослідження взяли участь 177 учнів, з яких 117 чоловік з діагнозом «затримка психічного розвитку»: 61 школяр

склав експериментальну групу (ЕГ), ще 56 – склали групу дітей, рівень оволодіння зв'язним мовленням у яких досліджувався після закінчення навчального періоду експериментальною групою з використанням аналогічних завдань без проведення їх навчання за запропонованою методикою з метою з'ясування її ефективності (КГ), та 60 учнів початкових класів нормотипових, що склали контрольну групу (КГн).

Експериментальне дослідження проводилось протягом 2021-2023 років на базі таких навчальних закладів м. Запоріжжя: Комунальний заклад «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 2» Запорізької обласної ради; Запорізький навчально-реабілітаційний центр «Джерело».

Перший (підготовчий) етап включав проведення пілотажного дослідження, результатом якого було експериментальне виявлення особливостей розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР. Також на підготовчому етапі були розроблені критерії та показники сформованості зв'язного мовлення учнів 1-4 класів із ЗПР. Обґрунтовано методику і розроблено дидактичну модель експериментального формування зв'язного мовлення.

Другий (констатувальний) етап дослідження забезпечував визначення початкового рівня сформованості зв'язного мовлення учнів 1-4 класів контрольної (КГ) й експериментальної (ЕГ) груп.

Третій (формувальний) – включав розвиток зв'язного мовлення у молодших школярів із ЗПР (ЕГ) на основі використання авторської методики розвитку зв'язного мовлення засобами образотворчого мистецтва.

Четвертий (контрольний) етап передбачав з'ясування прикінцевого рівня сформованості зв'язного мовлення учнів засобами образотворчого мистецтва експериментальної групи (ЕГ), аналіз й обробку одержаних даних, їх порівняння з результатами дітей нормального розвитку за визначений проміжок часу (КГн) й учнів із ЗПР, які не проходили експериментального навчання (КГ).

Для вирішення завдань експериментального дослідження на основі теоретичного аналізу науково-літературних джерел та наших прогнозів були розроблені методики обстеження сформованості зв'язного мовлення молодших школярів; підібрані завдання для визначення рівнів основних показників розвитку зв'язного мовлення учнів 1-4 класів.

Наступний етап дослідження передбачав визначення вихідного рівня сформованості зв'язного мовлення молодших школярів. Зважаючи на відсутність відповідного методичного інструментарію, нами були розроблені та описані критерії, що дозволили відстежувати динамічність ознак змінних.

2.2. Критерії та рівні сформованості зв'язного мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку

Відомо, що будь-яке дослідження спрямоване на визначення критерію властивості. На практиці найчастіше використовують: показники рівня знань, тестів інтелекту; результати навчальної діяльності; дані тестів і методик, валідність яких є встановленою.

Втім, поняття «критерії» (від грец. *kritepion* – засіб для судження) означає ознаку, на підставі якої оцінюється, визначається або класифікується певна якість. Критерії є оцінкою характеристики сутності того чи іншого явища, процесу або поняття. Він визнає не тільки норму, але й виступає як ідеальний еталон найвищого рівня досліджуваного процесу або явища. Класифікація критеріїв повинна враховувати динамічність педагогічного процесу. Кожний критерій повинен бути діагностичним, виявлятися на всіх рівнях діяльності, враховувати або відбивати взаємодію структурних компонентів змісту аналізованого поняття.

У результаті здійснення теоретичного аналізу проблеми розвитку зв'язного мовлення, провідних положень державних документів, врахування особливостей формування зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР та

результатів пілотажного дослідження, нами було визначено *три основні критерії сформованості зв'язного мовлення в учнів початкових класів із ЗПР*. Зміст кожного критерію розкривається через сукупність відповідних показників зв'язного мовлення учнів 1-2 класів та 3-4 класів. За основу розробленої системи оцінювання зв'язного мовлення було взято критерії оцінювання навчальних досягнень з української мови для учнів із затримкою психічного розвитку, розроблені А. Колупасовою; рівні мовленнєвої готовності дітей до школи, визначені А. Богуш, Н. Шиліною, та критерії оцінювання комунікативних умінь дітей із затримкою психічного розвитку Л. Савчук.

Так, **перший, комунікативно-мовленнєвий критерій** для учнів 1-2 класів із ЗПР визначався: багатством словника; наявністю формул мовленнєвого етикету.

Визначенню за цим критерієм підлягали вміння: розуміти значення слів з різним рівнем узагальненого лексичного значення в контексті, ситуаціях спілкування та ізольовано; користуватися формулами мовленнєвого етикету.

Система оцінювання критерію.

Високий рівень (з коефіцієнтом 0,9 і вище) сформованості умінь за цим критерієм характеризується такими ознаками:

За показником «Багатство словника» – учень володіє необхідним лексичним запасом, розуміє значення слів з високим рівнем узагальненого лексичного значення в контексті, ситуаціях спілкування та ізольовано.

За показником «Наявність формул мовленнєвого етикету» – вживання 3-4 формули мовленнєвого етикету в кожній комунікативній ситуації, до 5 ввічливих слів. Учень має високий коефіцієнт використання формул мовленнєвого етикету.

Достатній рівень (з коефіцієнтом 0,7-0,8) умінь за цим критерієм характеризується наявністю в учня таких умінь.

За показником «Багатство словника» – учень правильно виконує більшість, припускається незначних помилок у вживанні назв професій, пор року, знарядь праці і т.п.

Має достатній коефіцієнт словникового багатства:

За показником «Наявність формул мовленнєвого етикету» - вживання 2-3 формул мовленнєвого етикету в кожній комунікативній ситуації, до 4 ввічливих слів. Має достатній коефіцієнт використання формул мовленнєвого етикету.

Середній рівень (з коефіцієнтом 0,5-0,6) умінь за цим критерієм характеризується наявністю в учнів таких умінь:

За показником «Багатство словника» – учень виконує не всі завдання, допускає значних помилок у доборі самостійних частин мови, має труднощі у доборі синонімів, омонімів, антонімів. Має середній коефіцієнт словникового багатства.

За показником «Наявність формул мовленнєвого етикету» – вживання 1-2 формули мовленнєвого етикету в кожній мовленнєвій ситуації, до 3 ввічливих слів. Має середній коефіцієнт використання формул мовленнєвого етикету.

Початковий рівень (з коефіцієнтом 0,3-0,4) умінь за цим критерієм характеризується наявністю в учнів таких умінь:

За показником «Багатство словника» – учень правильно виконує незначну кількість завдань, має труднощі у вживанні узагальнюючих слів, частин цілого, при доборі антонімів вживає слова синонімічного значення. Має низький коефіцієнт словникового багатства.

За показником «Наявність формул мовленнєвого етикету» - не вживає в мовленні формул мовленнєвого етикету в мовленнєвих ситуаціях, вживає до 1-2 ввічливих слів або взагалі відсутні. Має низький коефіцієнт використання формул мовленнєвого етикету.

II. Соціопрагматичний критерій визначається відповідністю висловлювання мовленнєвій ситуації; спроможністю учня репродукувати і створювати висловлювання; доречністю висловлювання.

Визначенню підлягали такі вміння: будувати діалог; продумувати монологічне мовлення; моделювати висловлювання адекватно мовленнєвій ситуації.

Система оцінювання критерію.

Високий рівень (з коефіцієнтом 0,9 і вище) за цим критерієм характеризується наявністю у дитини таких проявів:

За показником «Відповідність висловлювання мовлення мовленнєвій ситуації» – учень розуміє ситуацію та правильно її оцінює, вміє самостійно дати оцінку вчинкам та пояснення, виправити ситуацію. Має високий коефіцієнт рівня розуміння та використання мовленнєвої ситуації.

За показником «Спроможність репродукувати та створювати висловлювання» – в учнів виявляється розуміння та встановлення причинно-наслідкових зв'язків, які лежать в основі розуміння ситуацій, адекватне сприйняття думок і почуттів на основі невербальних засобів, називання слів, що виражають емоційний стан, вміють передати зміст у висловлюваннях (7-8 речень). Має високий коефіцієнт спроможності репродукувати і створювати висловлювання.

За показником «Доречність висловлювання» – учень складає діалог без допомоги педагога, у структурі діалогу налічуються 5-6 діалогічних єдностей. В діалозі використовуються різноманітні види реплік: узагальнення, запитання-повідомлення, пропозиція-згода, прохання-відмова. Репліки-реакції часто повторюють репліки-стимули. Виявляє активність у складанні діалогу. Має високий коефіцієнт рівня сформованості та доречності висловлювання.

Достатній рівень (з коефіцієнтом 0,7-0,8) за цим критерієм характеризується наявністю в учня таких умінь:

За показником «Відповідність висловлювання мовленнєвій ситуації» – учень розуміє ситуацію та правильно її оцінює, вміє самостійно дати оцінку вчинкам, із допомогою педагога дати пояснення, відповідно до ситуації. Має достатній коефіцієнт рівня розуміння та використання мовленнєвої ситуації.

За показником «Спроможність репродукувати та створювати висловлювання» – в учня виявляється розуміння та встановлення причинно-наслідкових зв'язків, які лежать в основі розуміння зображеної ситуації, адекватне сприйняття думок і почуттів на основі невербальних засобів, називання слів, що виражають емоційний стан, вміє передати зміст у висловлюваннях (5-6 речень), використовуючи допомогу педагога. Має достатній коефіцієнт рівня спроможності репродукувати і створювати висловлювання.

За показником «Доречність висловлювання» – учень складає діалог без допомоги педагога, у структурі діалогу налічується 3-4 діалогічних єдностей. Діалоги короткі за структурою, репліки складаються з 1-2 речень. Виявляється активність у складанні діалогу. Має достатній коефіцієнт рівня сформованості та доречності спілкування.

Середній рівень (з коефіцієнтом 0,5-0,6) за цим критерієм характеризується наявністю в учня таких умінь:

За показником «Відповідність висловлювання мовленнєвій ситуації» – учень розуміє та оцінює ситуацію за допомогою педагога. Має середній коефіцієнт рівня розуміння та використання мовленнєвої ситуації.

За показником «Спроможність репродукувати та створювати висловлювання» – за допомогою педагога через навідні запитання учень встановлює причинно-наслідкові зв'язки, невдало використовує слова для позначення емоційного стану, передає зміст у висловлюваннях (3-4 речення). Має середній коефіцієнт рівня спроможності репродукувати і створювати висловлювання.

За показником «Доречність висловлювання» – учень будує діалог із допомогою педагога, використовує прості короткі однослівні речення. Наявні

1-2 діалогічні єдності. Діалог будується за схемою «стимул-відповідь», спостерігається часткове заміщення реплік жестами, відсутня активність. Має середній коефіцієнт рівня сформованості і доречності висловлювання.

Початковий рівень (з коефіцієнтом 0,3-0,4) за цим критерієм характеризується наявністю в учня таких умінь:

За показником «Відповідність висловлювання мовленнєвої ситуації» – учень без допомоги педагога не оцінює ситуацію для спілкування. Має низький коефіцієнт рівня розуміння та використання мовленнєвої ситуації.

За показником «Спроможність репродукувати та створювати висловлювання» – учень без допомоги педагога не встановлює причинно-наслідкові зв'язки, не передає зміст у висловлюваннях або може репродукувати 1-2 речення з допомогою педагога. Має низький коефіцієнт рівня спроможності репродукувати і створювати висловлювання.

За показником «Доречність висловлювання» – учень самостійно не будує діалог, використовує прості короткі однослівні речення, замінює репліки жестами, відсутня ініціативність та активність. Має низький коефіцієнт рівня сформованості висловлювання.

III. Емоційно-репродуктивний критерій характеризується наявністю мовних засобів виразності; використанням немовних засобів виразності.

Визначенню підлягали такі вміння: користуватися мовними засобами виразності (логічний наголос, сила голосу, темп, інтонація); доречно використовувати немовні засоби виразності (рухи, жести, міміку).

Система оцінювання критерію.

Високий рівень (з коефіцієнтом 0,9 і вище) за цим критерієм характеризується наявністю в учнів таких проявів:

За показником «Наявність мовних засобів виразності» – учень свідомо змінює темп, силу голосу в монологічному мовленні, застосовує логічний наголос. Має високий коефіцієнт сформованості мовних засобів виразності.

За показником «Наявність немовних засобів виразності» – учень виявляє розуміння емоційного змісту ситуації, розпізнавання емоційних

настроїв та вміння передавати почуття за допомогою міміки та пантоміми. Має високий коефіцієнт рівня сформованості немовних засобів виразності.

Достатній рівень (з коефіцієнтом 0,7-0,8) за цим критерієм характеризується наявністю у дитини таких умінь:

За показником «Наявність мовних засобів виразності» – учень регулює темп і силу голосу в монологічному мовленні. Має достатній коефіцієнт сформованості емоційно-виразних умінь.

За показником «Наявність немовних засобів виразності» – учень самостійно визначає емоційний зміст ситуації, вміє передавати почуття за допомогою міміки.

Має достатній коефіцієнт рівня сформованості немовних засобів виразності.

Середній рівень (з коефіцієнтом 0,5-0,6) за цим критерієм характеризується наявністю в учня таких умінь:

За показником «Наявність мовних засобів виразності» – учень рідко виділяє інтонацію слова чи виділяє неправильно. Майже не контролює темп і силу голосу в монологічному мовленні. Має середній коефіцієнт сформованості емоційно-виразних умінь.

За показником «Наявність немовних засобів виразності» – учень недостатньо використовує міміку, жести. Має середній коефіцієнт рівня сформованості немовних засобів виразності.

Початковий рівень (з коефіцієнтом 0,3-0,4) за цим критерієм характеризується наявністю в учня таких умінь:

За показником «Наявність мовних засобів виразності» учень має невиразне мовлення, без інтонаційного забарвлення, низький коефіцієнт сформованості емоційно-виразних умінь.

За показником «Наявність немовних засобів виразності» учень потребує допомоги у розпізнаванні емоційних станів, не вміє самостійно передавати емоції. Має низький коефіцієнт рівня сформованості немовних засобів виразності.

Відповідно до вікових особливостей та сформованості мовленнєвих навичок, визначалися критерії для учнів 3-4 класів.

I. Мовленнєво-комунікативний критерій визначався: багатством словника; наявністю формул мовленнєвого етикету; вмінням помічати недоліки у мовленні однолітків та своєму власному.

До першого критерію віднесено такі вміння: розуміти значення слів з різним рівнем узагальненого лексичного значення в контексті, ситуаціях спілкування та ізольовано; користуватися формулами мовленнєвого етикету; помічати недоліки в мовленні однолітків і власних висловлюваннях.

Система оцінювання критерію.

Високий рівень (з коефіцієнтом 0,9 і вище) сформованості умінь за цим критерієм характеризується такими ознаками:

За показником «Багатство словника» – учень володіє значним лексичним запасом, розуміє значення слів з високим рівнем узагальненого лексичного значення в контексті, ситуаціях спілкування та ізольовано. Має високий коефіцієнт словникового багатства.

За показником «Наявність формул мовленнєвого етикету» – вживає 7-8 формул мовленнєвого етикету в кожній комунікативній ситуації, до 10 ввічливих слів. Учень має високий коефіцієнт використання формул мовленнєвого етикету.

За показником «Вміння помічати недоліки у мовленні однолітків та своєму власному» – у власному мовленні учень не припускає помилок, помічає неправильності у мовленні однолітків. Розуміє та вміє пояснити значення слів та зміст речень. Має високий коефіцієнт розуміння у мовленні.

Достатній рівень (з коефіцієнтом 0,7-0,8) за цим критерієм характеризується наявністю в учня таких умінь:

За показником «Багатство словника» – учень правильно виконує більшість завдань, припускається незначних помилок у вживанні назв професій, пор року, знарядь праці, у доборі анонімів та синонімів. Має достатній коефіцієнт словникового багатства.

За показником «Наявність формул мовленнєвого етикету» – вживання 5-6 формул мовленнєвого етикету в кожній комунікативній ситуації, до 8 ввічливих слів. Має достатній коефіцієнт використання формул мовленнєвого етикету.

За показником «Вміння помічати недоліки у мовленні однолітків та своєму власному» – учень правильно вважає граматичні форми у мовленні, трапляється незначна кількість помилок різного характеру, дає пояснення значення слів, але з неточностями. Спостерігаються труднощі в умінні пояснити зміст речення. Має достатній коефіцієнт розуміння помилок у мовленні.

Середній рівень (з коефіцієнтом 0,5-0,6) за цим критерієм характеризується наявністю в учнів таких умінь:

За показником «Багатство словника» – учень виконує не всі завдання, припускає значних помилок у доборі самостійних частин мови, має труднощі у доборі синонімів, омонімів, антонімів. Має середній коефіцієнт словникового багатства.

За показником «Наявність формул мовленнєвого етикету» – вживає 3-4 формули мовленнєвого етикету в кожній мовленнєвій ситуації, до 6 ввічливих слів. Має середній коефіцієнт використання формул мовленнєвого етикету.

За показником «Вміння помічати недоліки у мовленні однолітків та своєму власному» – учень не завжди правильно вживає граматичні форми у мовленні трапляються певна кількість помилок різного характеру, дає пояснення значення слів, але з неточностями чи заміною дії описом предмета. Пояснює зміст речення за допомогою навідних запитань, має середній коефіцієнт розуміння помилок у мовленні.

Початковий рівень (з коефіцієнтом 0,3-0,4) характеризується наявністю в учнів таких умінь:

За показником «Багатство словника» – учень правильно виконує незначну кількість завдань, має труднощі у вживанні узагальнюючих слів,

частин цілого, при доборі антонімів вживає слова синонімічного значення. Має низький коефіцієнт словникового багатства.

За показником «Наявність формул мовленнєвого етикету» – вживає 1-2 формули мовленнєвого етикету в кожній мовленнєвій ситуації, до 2-3 ввічливих слів або взагалі відсутні. Має низький коефіцієнт використання формул мовленнєвого етикету.

За показником «Вміння помічати недоліки у мовленні однолітків та своєму власному» – учень не помічає помилок у власному мовленні та мовленні оточуючих, здебільшого не вміє правильно пояснити значення слів, не розуміє недоречностей висловлювань та неправильно орієнтується у їх змісті. Має низький коефіцієнт розуміння помилок у мовленні.

II. Соціопрагматичний критерій визначається: відповідністю висловлювання мовленнєвій ситуації; спроможністю учня репродукувати і створювати висловлювання; доречністю висловлювання.

Визначенню за цим критерієм підлягали такі вміння: будувати діалог; продумувати монологічне мовлення; виявити ініціативу у спілкуванні; моделювати висловлювання адекватно мовленнєвій ситуації.

Система оцінювання критерію.

Високий рівень (з коефіцієнтом 0,9 і вище) за цим критерієм характеризується наявністю у дитини таких проявів:

За показником «Відповідність висловлювання мовлення мовленнєвій ситуації» – учень розуміє ситуацію та правильно її оцінює, вміє самостійно дати оцінку вчинкам та пояснення, виправити ситуацію. Має високий коефіцієнт рівня розуміння та використання мовленнєвої ситуації.

За показником «Спроможність репродукувати та створювати висловлювання» – в учнів виявляється розуміння та встановлення причинно-наслідкових зв'язків, які лежать в основі розуміння ситуацій, адекватне сприйняття думок і почуттів на основі невербальних засобів, називання слів, що виражають емоційний стан, вміють передати зміст у висловлюваннях (10-

15 речень). Має високий коефіцієнт спроможності репродукувати і створювати висловлювання.

За показником «Доречність висловлювання» – учень складає діалог без допомоги педагога, у структурі діалогу налічуються 7-8 діалогічних єдностей. В діалозі використовуються різноманітні види реплік: узагальнення, запитання-повідомлення, пропозиція-згода, прохання-відмова. Репліки-реакції часто повторюють репліки-стимули. Виявляє активність у складанні діалогу. Має високий коефіцієнт рівня сформованості та доречності висловлювання.

Достатній рівень (з коефіцієнтом 0,7-0,8) умінь за цим критерієм характеризується наявністю в учня таких умінь:

За показником «Відповідність висловлювання мовленнєвій ситуації» – учень розуміє ситуацію та правильно її оцінює, вміє самостійно дати оцінку вчинкам, із допомогою педагога дати пояснення, відповідно до ситуації. Має достатній коефіцієнт рівня розуміння та використання мовленнєвої ситуації.

За показником «Спроможність репродукувати та створювати висловлювання» – в учня виявляється розуміння та встановлення причинно-наслідкових зв'язків, які лежать в основі розуміння зображеної ситуації, адекватне сприйняття думок і почуттів на основі невербальних засобів, називання слів, що виражають емоційний стан, вміє передати зміст у висловлюваннях (5-6 речень), використовуючи допомогу педагога. Має достатній коефіцієнт рівня спроможності репродукувати і створювати висловлювання.

За показником «Доречність висловлювання» - учень складає діалог без допомоги педагога, у структурі діалогу налічується 5-6 діалогічних єдностей. Діалоги короткі за структурою, репліки складаються з одного речення. Виявляється ініціативність і активність у складанні діалогу, має достатній коефіцієнт рівня сформованості ініціативності спілкування.

Середній рівень (з коефіцієнтом 0,5-0,6) умінь за цим критерієм характеризується наявністю в учня таких умінь:

За показником «Відповідність висловлювання мовленнєвій ситуації» – учень розуміє та оцінює ситуацію за допомогою педагога. Має середній коефіцієнт рівня розуміння та використання мовленнєвої ситуації.

За показником «Спроможність репродукувати та створювати висловлювання» – за допомогою педагога через навідні запитання учень встановлює причинно-наслідкові зв'язки, невдало використовує слова для позначення емоційного стану, передає зміст у висловлюваннях (до 7 речень). Має середній коефіцієнт рівня спроможності репродукувати і створювати висловлювання.

За показником «Доречність висловлювання» – учень складає діалог без допомоги педагога, у структурі діалогу налічується 3-4 діалогічних єдностей. Діалоги короткі за структурою, репліки складаються з 1-2 речень. Виявляється активність у складанні діалогу. Має достатній коефіцієнт рівня сформованості та доречності спілкування.

Початковий рівень (з коефіцієнтом 0,3-0,4) умінь за цим критерієм характеризується наявністю в учня таких умінь:

За показником «Відповідність висловлювання мовленнєвої ситуації» – в учнів відсутня самостійність в оцінці та розуміння ситуації, спостерігається пасивність та потреба у допомозі. Має низький коефіцієнт рівня розуміння та використання мовленнєвої ситуації.

За показником «Спроможність репродукувати та створювати висловлювання» – учень користується допомогою педагога, не вміє самостійно створювати висловлювання, здатний репродукувати до 5 речень для передачі змісту. Має низький коефіцієнт рівня спроможності репродукувати і створювати висловлювання.

За показником «Доречність висловлювання» – учень пасивний, постійно потребує допомоги дефектолога, репродукує 1-2 діалогічні єдності за відсутністю самостійності та ініціативності. Має низький коефіцієнт рівня сформованості висловлювання.

III. Емоційно-репродуктивний критерій визначається наявністю мовних засобів виразності; використанням немовних засобів виразності; прогнозуванням і регулюванням спілкування відповідно до емоційного стану партнера.

До третього критерію було віднесено такі вміння: користуватися мовними засобами виразності (логічний наголос, сила голосу, темп, інтонація); доречно використовувати немовні засоби виразності (рухи, жести, міміку); прогнозувати майбутнє висловлювання відповідно до емоційного стану партнера (спокій, сум та ін.); регулювати стиль спілкування згідно з його емоційною забарвленістю.

Система оцінювання критерію.

Високий рівень (з коефіцієнтом 0,9 і вище) за цим критерієм характеризується наявністю в учнів таких проявів:

За показником «Наявність мовних засобів виразності» учень доцільно застосовує логічний наголос, свідомо змінює темп та силу голосу в монологічному мовленні. Має високий коефіцієнт сформованості мовних засобів виразності.

За показником «Наявність немовних засобів виразності» учень виявляє розуміння емоційного змісту ситуації, розпізнавання емоційних настроїв та вміння передавати почуття за допомогою міміки та пантоміми. Має високий коефіцієнт рівня сформованості немовних засобів виразності.

За показником «Регулювання темпу і стилю мовлення відповідно до емоційної забарвленості» учень активно та самостійно декламує вірш без пауз та пропусків тексту, змінює темп та емоціональну виразність мовлення, правильно будує творчу розповідь. Має високий коефіцієнт рівня регулювання темпу і стилю мовлення.

Достатній рівень (з коефіцієнтом 0,7-0,8) характеризується наявністю у дитини таких умінь:

За показником «Наявність мовних засобів виразності» учень регулює темп і силу голосу в монологічному мовленні. Має достатній коефіцієнт сформованості емоційно-виразних умінь.

За показником «Наявність немовних засобів виразності» учень самостійно визначає емоційний зміст ситуації, вмiє передавати почуття за допомогою міміки. Має достатній коефіцієнт рівня сформованості немовних засобів виразності.

За показником «Регулювання темпу і стилю мовлення відповідно до емоційної забарвленості» учень декламує вірш без пропусків тексту, використовує виразність мовлення. При розповіданні користується допомогою педагога. Має достатній коефіцієнт рівня регулювання темпу і стилю мовлення.

Середній рівень (з коефіцієнтом 0,5-0,6) за цим критерієм характеризується наявністю в учня таких умінь:

За показником «Наявність мовних засобів виразності» – учень рідко виділяє інтонацію слова чи виділяє неправильно. Майже не контролює темп і силу голосу в монологічному мовленні. Має середній коефіцієнт сформованості емоційно-виразних умінь.

За показником «Наявність немовних засобів виразності» – учень недостатньо використовує міміку, жести. Має середній коефіцієнт рівня сформованості немовних засобів виразності.

За показником «Регулювання темпу і стилю мовлення відповідно до емоційної забарвленості» – учень декламує вірша з пропусками тексту та частими зупинками. При розповіді користується допомогою педагога. Має середній коефіцієнт рівня регулювання темпу і стилю мовлення.

Початковий рівень (з коефіцієнтом 0,3-0,4) за цим критерієм характеризується наявністю в учня таких умінь:

За показником «Наявність мовних засобів виразності» учень має невиразне мовлення, вживає невиділені інтонацією слова без логічного наголосу. Не контролює темп і силу голосу у монологічному мовленні.

Мовлення учня емоційно бідне. Має низький коефіцієнт сформованості емоційно-виразних умінь.

За показником «Наявність немовних засобів виразності» учень потребує допомоги у розпізнаванні емоційних станів, не вміє самостійно передавати емоції. Має низький коефіцієнт рівня сформованості немовних засобів виразності.

За показником «Регулювання темпу і стилю мовлення відповідно до емоційної забарвленості» учень не може продекламувати вірша, не буде власної розповіді, постійно потребує допомоги педагога. Має низький коефіцієнт рівня регулювання темпу і стилю мовлення.

Загальною оцінкою рівня сформованості зв'язного мовлення учня початкових класів виступає сума середніх значень усіх окремих показників.

Метою констатувального етапу дослідження було виявлення вихідного рівня розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. Тому до кожного показника (в межах відокремлених критеріїв) нами було розроблено спеціальні діагностичні завдання для учнів 1-4 класів.

Розроблені критерії, показники, система оцінювання та діагностичні завдання стали основою експертної методики визначення рівня сформованості зв'язного мовлення молодших школярів.

РОЗДІЛ 3
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ
ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ
ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ
ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

3.1. Програма поетапного розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку засобами образотворчого мистецтва

Експериментальне навчання з розвитку зв'язного мовлення на формувальному етапі проводилося упродовж 2021-23 н. р. на базі Комунального закладу «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 2» Запорізької обласної ради; Запорізького навчально-реабілітаційного центру «Джерело». Нас цікавила корекційно-розвивальна змістова лінія, спрямована на розвиток зв'язного мовлення засобами образотворчого мистецтва, що є необхідним для повноцінної освітньої діяльності.

Започатковуючи експериментальне навчання на формувальному етапі, нами розроблено програму розвитку зв'язного мовлення учнів початкових класів із ЗПР. Підґрунтям для створення програми стала дидактична модель розвитку зв'язного мовлення молодших школярів засобами образотворчого мистецтва (рис. 3.1). При створенні експериментальної методики ми враховували теорію поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, на основі якої визначено наступні етапи формування зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР.

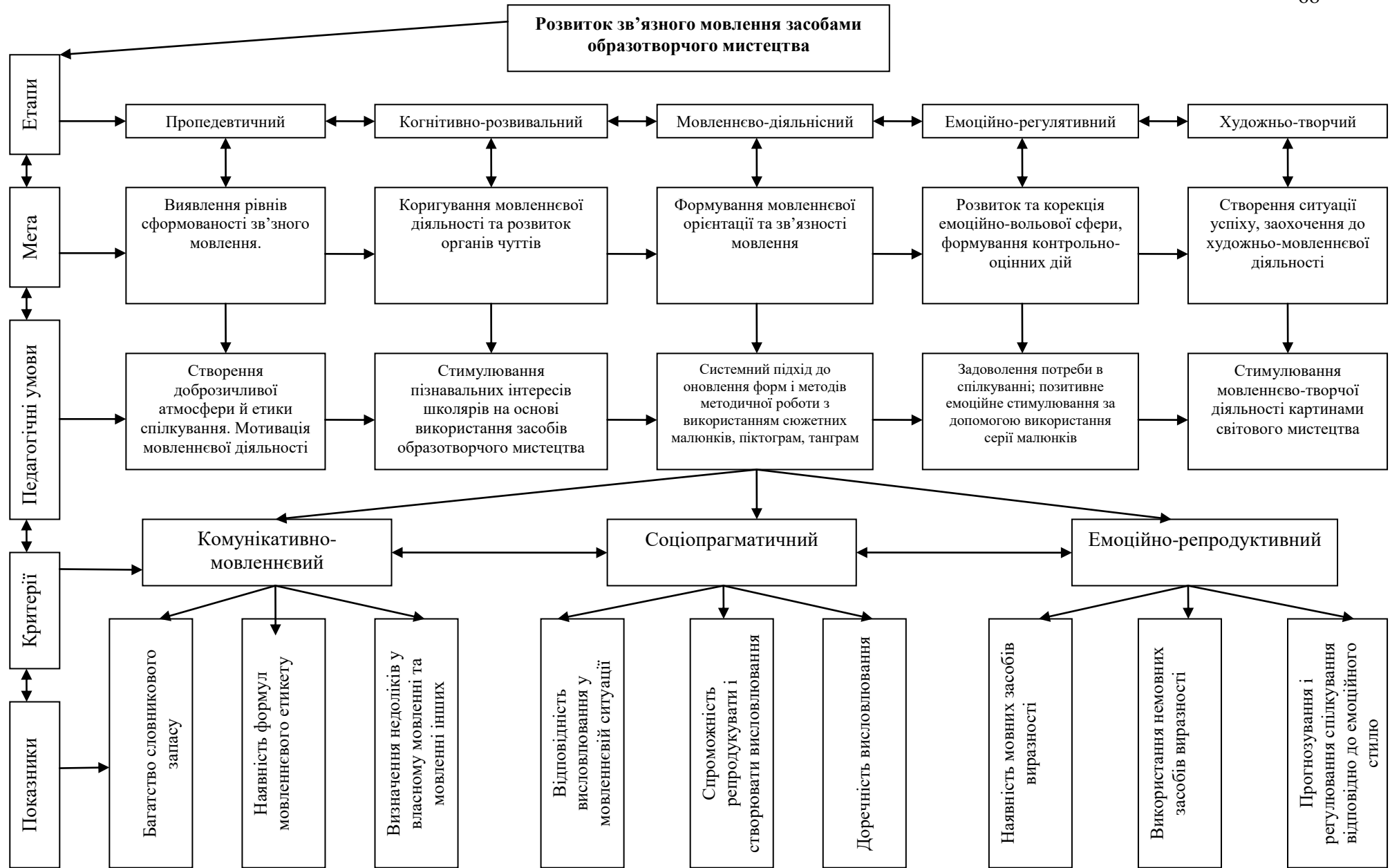


Рисунок 3.1. Модель розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР засобами образотворчого мистецтва

Формувальна методика включала 5 основних етапів, які склалися із корекційно-розвивальних занять. Формувальний етап експерименту передбачав проведення групових та індивідуальних занять (починаючи з II етапу).

I етап – пропедевтичний.

На пропедевтичному етапі підготовчим видом роботи проводилися вступні міні-бесіди (в 1-2 класах – 15-20 хвилин; в 3-4 класах – 20-25 хвилин) про вплив емоційних станів людини для спілкування, про створення доброзичливої атмосфери й етики спілкування між комунікантами, в процесі чого реалізувався мотиваційний компонент. Корекційно-розвивальні заняття проходили двічі на тиждень.

Завдання на цьому етапі експериментального дослідження потрібно: формувати в учнів потребу в спілкуванні, за допомогою образотворчих засобів викликати інтерес до теми спілкування; вчити толерантно відноситися до оточуючих, не відволікатися на сторонні подразники, свої дії підпорядковувати інструкціям і зауваженням вчителя; реагувати на оцінку дій педагога; звертатися до вчителя чи учнів за роз'ясненням; учити адекватно реагувати на виправлення помилок у мовленні товаришів, викликати прагнення створювати власні висловлювання, поповнюючи власний словник етикетною лексикою; розвивати вміння радіти успішно складеній розповіді; формувати вміння доводити процес спілкування до кінця.

На кожному занятті експериментатор пропонував на сюжетному малюнку пояснити взаємозв'язок між об'єктами на генетичному, фізичному, емоційному рівнях. З цією метою по черзі вибирали декілька предметів і пояснювали їх можливості взаємодії на рівні родинних зв'язків (дідусь-бабуся, сестра-брат); фізичного зв'язку (пишуть у ...; повзає на ...; літає над ...); емоційного зв'язку (любить, пишається, подобається та ін.).

Школярі виділяли об'єкти на малюнку; встановлювали й доводили зв'язки між ними; згрупували названі об'єкти; вибирали найсуттєвіші

ознаки, виходячи зі змісту художнього твору.

Доброзичливий настрій створювався завдяки імажинативній грі «Передача-прийом»: кожен учень отримав завдання в конверті. Наприклад, показати жестом радість, захват. Діти виконували завдання (передавали жестом), а інші відгадували (приймали). При утрудненні відкривали конверт, читали інструкцію і передавали задану інформацію. У нашому випадку захват виражався сплеском рук. Міміка і мовне спілкування заборонялося. Завдання для учасників розподілялося згідно таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Використання жестів молодшими школярами на корекційно-розвивальних заняттях

№	Значення жесту	Опис
1.	Привертання уваги	Піднесена вгору рука з відкритою долонею
2.	Дружнє ставлення	Поплескування по плечу
3.	Погроза	Стиснутий кулак. Рух вказівним пальцем
4.	Подяка	Притиснута до грудей долоня. Рукостискання. Підняті руки зі зчепленими замком кистями
5.	Перемога	Піднята рука зі стиснутим кулаком
6.	Похвала	Піднятий вгору великий палець руки при стиснутому кулаку
7.	Примирення	Рух кисті або передпліччя у напрямку до тіла
8.	Визнання себе переможцем	Підняті вгору руки з відкритими долонями, зверненими до партнера

Наведемо фрагмент заняття в 1 класі на пропедевтичному етапі.

Мета: формувати уміння правильно пов'язувати слова в реченні, використовувати службові слова, вибирати найсуттєвіші ознаки предметів, зображених на малюнках; використовувати правила мовленнєвого етикету.

1. Мотивація навчальної діяльності при ознайомлення з новим звуком.
– Діти, сьогодні у нас незвичайний урок, тому що ми не тільки продовжимо

подорожувати країною звуків, але й завітаємо в гості до букв. На сьогоднішньому уроці ми познайомимось з першою літерою цієї країни, але з якою саме, ви дізнаєтесь трішки пізніше.

2. Підготовчі звукові аналітико-синтетичні вправи.

а) Гра «Жмурки слів»

- Я називаю слова, ви дивитесь на листівки, уявляєте предмети, ніби вони намальовані на листівках. За другим разом, коли я буду показувати листівки, ви будете називати предмети – образи. Завдання: автобус, абрикос, айстра, агрус, акула, ананас, акація.

- Тепер погляньте ще раз на листівки і згадайте задумані слова.

б) Виділення нового звуку зі слів.

- Діти, подумайте і скажіть, який спільний звук ви почули в кожному слові? (звук [а]). На початку, всередині чи в кінці слова ви його почули? (на початку слів).

в) Активне вимовляння виділеного звуку, спостереження за його артикуляційними особливостями.

Корекційна робота педагога.

- Вимовте всі разом звук [а]. Чи рухаються при вимові язичок, губи, зуби? Чи виникають перешкоди на шляху у видихуваного повітря?

г) Віднесення нового звуку до голосних. «Співоча абетка».

- Якщо перешкод немає, то цей звук голосний чи приголосний? (голосний).

Уявіть собі, що наш звук [а] – самостійний. Йому хочеться спілкуватися? Як звук буде кликати друзів? Як плакати? Як сміятися? Як щось буде питати? Чи зрозуміли ви? Помітили як ми його вимовляємо? (Легко, повітря вільно виходить із легенів). Такі звуки вважаються голосними, їх легко можна співати. Тому і позначаються на схемах як відкритий рот. [о] – так пишемо в схемах слів.

д) Виконання вправ на впізнавання звуку в заданих словах.

- Діти, зараз ми з вами пограємо в гру, яка називається «Впізнай

звук». Я буду називати слова, в яких є звук [а] і такі, в яких його немає. Коли ви почуєте слово, в якому є цей звук, то плескайте в долоні, а коли не чуєте, то не плескайте.

Завдання: книга, клас, сонце, атлас, радість, веселка, дощ, крапля, вода, лід, струмок, папуга.

є) Самостійний добір слів з новим звуком у різних позиціях.

- Діти, тепер ви доберіть слова, в яких звук [а] стоїть на початку слова, всередині і вкінці.

3. *Знайомство з буквою.* Позначення на письмі звука буквою. Показ великої і малої букви.

- Звук [а] позначається буквами Аа.

Зіставлення великої і малої букви за розміром і формою.

- Погляньте на велику і малу букви Аа. Скажіть чим вони схожі і чим відрізняються?

4. *Хвилинка уяви.*

Закрийте очі та уявіть букву, що позначає звук [а]. Якою ви її побачили? Спробуйте зобразити на папері таким кольором, яким ви уявили. (Самостійна робота учнів).

5. *Співставлення структури нової букви з оточуючими предметами.*

- Діти, зараз візьміть олівці і на папері спробуйте оживити літеру а, тобто домалювати до неї певні елементи, щоб вона стала схожа на деякі оточуючі предмети. Виставка учнівських малюнків.

- Що ви намалювали? На що схожа буква А?

6. *Ейдетичний метод «Оживлення букви».* – Уявимо, що ви казкарі. Діти, щось наша буква А засумувала. Давайте її трішки розважимо. Намалюємо їй посмішку, оченята і одягнемо в гарний великий бант.

- Краще вже почуває себе буква А, як ви думаєте? А якби вона заспівала з таким веселим настроєм?

- А щоб їй було ще веселіше, запросимо до неї друга.

- Як заспіває товариш букви А?
- А якщо вони стануть поруч один біля одного, то яку пісеньку заспівають разом? (А-а-а-а-а-а).

7. Заучування напам'ять вірша ейдетичним прийомом «графічних асоціацій», в якому відбивається структура нової букви за допомогою методу піктограм.

Глянь на небо! – Дивина!

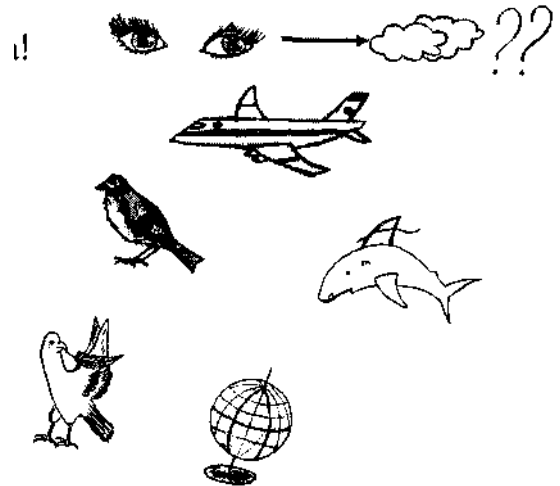
Там летить авіа А!

І на крилах у птаха

І в акул на плавниках

І в пір'їнці, що в орла

Всюди видно букву А.



8. Розвиток зв'язного мовлення, вміння використовувати прийменники «над», «під», «біля», «за».

- Назвати місце знаходження миші відносно торбини. Де знаходиться мишка під номером 2? 1? 3? 6? 5? 4? («Сидить на торбі, над торбою, в торбі, під торбою, біля торби»)

Кінцевим результатом на пропедевтичному етапі було: бажання підтримувати розмову; розуміти і сприймати будь-яке завдання, подане у словесній чи писемній формах; послідовно та поетапно виконувати дії; вміння доводити процес спілкування до кінця.

Основна мета **II етапу – когнітивно-розвивального** – полягала у розвитку умінь: правильно сприймати сенсорні еталони, виділяти та співвідносити об'єкти спостереження, стимулювати розвиток мовлення образотворчими засобами.

Завдання на цьому етапі експериментального дослідження: реагувати на оцінку дій педагога; звертатися до вчителя чи учнів за роз'ясненням; розпізнавати й оволодівати невербальними засобами мовлення; аналізувати

малюнки, співвідносити елементи на ньому; відтворення словесного опису зображуваного на малюнку предмету.

Спеціальні корекційні заняття (всього – 10 занять; 2 заняття на тиждень) емоційно-комунікативного розвитку учнів із ЗПР 1-4 класів допомогли адаптуватися дітям у різних людських емоціях, передавати власні емоції, почуття, настрої; керувати ними.

На перших заняттях цього етапу відбувалося знайомство дітей молодшого шкільного віку з основними емоціями, їх розпізнаванням. Дітей ознайомили з назвами й проявами нових мімічних і пантомімічних емоційних станів та настроїв людини, вчили сприймати схему власного обличчя. Для ознайомлення було обрано 6 емоційних станів, які найчастіше бувають у людей: сум, радість, злість, здивування, спокій, страх (рис. 3.2).

Поступово відбувалося тренування школярів із вербалізацію почуттів, вираженні їх мімікою та жестами. Розвиток емпатії, збагачення лексичного словника, за допомогою якого можна передати свій настрій, міміку допомагало сформулювати та висловити думку, прийняти необхідне рішення. На цьому етапі використовувалась наочність, адаптована до специфіки сприймання дітей даної категорії: піктограми, фотографії та малюнки різних емоційних станів учнів.

Опишемо фрагмент заняття з емоційно-комунікативного розвитку учнів перших-других класів.

Мета: вчити дітей умінням розпізнавати і оволодівати невербальними засобами мовлення.

Обладнання: піктограми із зображеннями різних емоцій, картинки, на яких потрібно домалювати обличчя людей згідно їх настрою.

1. Гра «Тренування емоцій».

Мета: розвиток емоційної сфери учня.

Педагог звертається до учнів з проханням передати за допомогою міміки обличчя такі емоційні стани: *нахмуритися, як: осіння хмаринка, розгнівана людина;*

посміхнутися, як: кіт на сонечку, хитра лисичка, весела дитина, наче ти побачив диво;

стомитися, як: тато після роботи, комаха, що притягла тяжку муху;
злякатися, як: людина, яку вдарили, дитина, у якої забрали морозиво.

- Що відбувається з вашим обличчям, коли ви виконуєте різні команди? М.: «Обличчя змінюється».

- Обличчя?! Чи можливо щось відбувається з вашими губами? Бровами? О.: «Ми посміхаємося, плачемо, нас ніби хтось заставляє».

- А якщо ми втомлені, то тільки обличчя змінюється?

А.: «Тіло відчуває слабкість, хочеться відпочити, лягти спати». – Таким чином ми встановили, що почуття залежать між нашим настроєм, при цьому обов'язково ми користуємося мімікою.

2. Вправа «Класифікація почуттів».

Мета: допомогти учням розуміти емоційний стан людей. Учні розглядають картки-пиктограми і розмежовують їх за ознаками: подобається, не подобається.

Експериментатор:

- Давайте розглянемо малюнки Колобка, який втік від бабусі та дідуся. Спочатку скажіть який стан казкового героя вам подобається, а який не подобається. Чому?

К.: «Який це колобок?! Це Булька, як бульбочка, тільки волосата. Але мені всі подобаються».

М.: «Мені подобаються колобки першого ряду. Вони веселі, добрі».

- Коли ви буваєте такими веселими?

Д.: «Як вчитель та батьки хвалять, я поведжусь як третій Колобок».

О.: «А я на дні народження таким буваю». К.: «А я буваю більше подібна останньому колобку, бо хочу до мами».

Потім, працюючи в парах, називають емоції, що зображені на картках, пояснюють, чому вони розкладені у такому порядку. Вчаться визначати настрої однокласників за жестами.

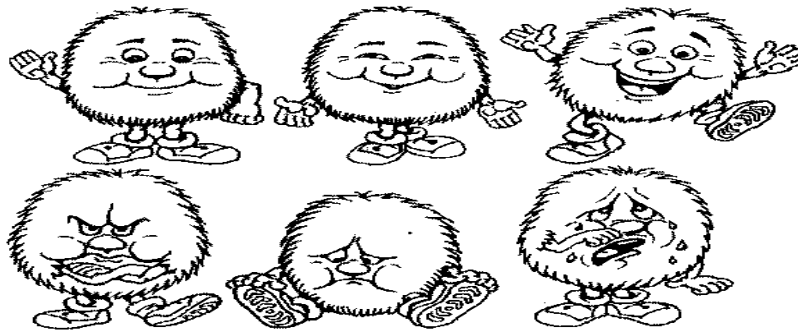


Рисунок 3.2. Піктограми емоційного стану

Заняття з учнями 3 класу відрізняється ускладненнями: пропонується їм зобразити радісні та злі емоції на листку аркушу, про що йдеться у вправі «Художник».

Мета: розвивати вміння співвідносити кольорову гаму з героєм, його емоційним станом, особливостями,

Вчитель роздає учням аркуші паперу, на яких зображено по 2 однакових предмети та пропонує розфарбувати малюнки за їхнім уявленням, враховуючи почуті фрази.

Зразок: Добрий чарівник – злий чаклун.

Казковий птах доброго чарівника – птах злого чаклуна. Чарівний килим доброго чарівника – килим злого чаклуна. Парасолька доброго чарівника.

Якщо заснути під нею, побачиш добрі, веселі сновидіння – парасолька злого чаклуна, якщо заснути під нею, побачиш жахливі сні».



Рис. 3.3. Парасолька настрою.

Експериментатор:

- Як часто вам приходиться малювати зле? Чи змінюється ваш настрій як щось не виходить на малюнку?

О.: «Я не можу малювати добрих людей, вони самі виходять злими,

навіть тварини...».

- Чи є ще діти, у яких найчастіше бувають такі стани? М.: «У нас майже у всіх виходить краще зле».

- А хотіли б ви навчитися змінювати «злі» рисунки на «добрі»?
Діти: «Так».

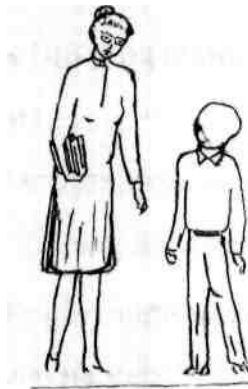
- Давайте подивимось на піктограми настрою і спробуємо намалювати положення очей, губ, щічок, лоба так, як зображено на малюнках.

- Пригадайте веселі випадки у вашому житті... Вам подобається ваш витвір? Чи порівнювали власну міміку із мімікою героя?

Для учнів четвертого класу, крім ознайомлення з піктограмами, готували малюнки, в яких потрібно відгадати настрій героїв, зображених в дії.

- Чи проявляєте ви у спілкуванні гнів, незадоволення кимсь? Як ви гадаєте, яким чином ми могли б себе застерегти від негативних проявів власних емоцій?

Охарактеризуйте стан зображених на малюнку людей.



- За якими мімічними рухами обличчя, жестами ви здогадались, що вчитель робить зауваження учневі?

М.: «Нахмурені брови, підборіддя опущене, очі широко відкриті, ліва рука ніби сварила хлопчика».

- Яким емоціям відповідає цей вираз обличчя? О.: «Злість, гнів».

- Давайте порівняємо вираз обличчя вчителя з піктограмами

емоційних станів. Ви всі погоджуєтесь з відповіддю однокласниці? М.: «Я не погоджуюсь, вчитель хоча і робить зауваження учневі, але не кричить на нього, тому що губи не вузькі».

- Тоді скажіть, як можна назвати такий емоційний стан вчителя?

К.: «Строгість, злість».

Л.: «Впевненість».

Як свідчать наукові дослідження Т. Піроженко, серед факторів що визначають рівень мовленнєвої досконалості дітей з психофізичними розладами, важливо відмітити значущість розвитку емоційної сфери. Успіх діяльності із засвоєння мовлення залежить від того, наскільки її зміст відповідає емоційній спрямованості людини.

Тому в подальшому з учнями проводилися корекційно-розвивальні заняття, які:

1. Формували уміння аналізувати об'єкт, виділяти в ньому складові, визначати форму, розмір, колір, просторові відношення й призначення.
2. Учили робити аналіз малюнків, співвідносити елементи на них.
3. Навчили виділяти функції частин у реальних предметах, визначати їх просторового взаєморозташування.
4. Відповідно до зразка вчителя вчили описувати предмет, визначати особливості його розміру, кольору, форми й розташування.
5. Навчали учнів при словесному відтворюванні добиватися точного опису деталей предмету, зображеного на картині.

Особлива увага в роботі приділялась комунікативній спрямованості навчання, що означає оволодіння школярами рідною мовою як засобом спілкування, збагаченню словника, умінню помічати мовленнєві помилки, застосовувати формули етикету.

Використання картинок, малюнків сюжетного характеру було необхідним для вирішення завдань з мовленнєвого спілкування дітей молодшого шкільного віку як в умовах індивідуальної, так і групової роботи. Кожний малюнок давав можливість учневі проявити значний потенціал

емоційного реагування, пов'язаного з темою обговорення. Наводимо приклади корекційних завдань із розвитку та вдосконалення мовлення, які були використані у роботі з образотворчими засобами в початкових класах.

Завдання 1. Назвати якомога більше суттєвих ознак предмету, завдяки яким дитина виокремлює його з інших.

- Як ти вважаєш, це слон старий, молодий, маленький?
- Чому ти вважаєш, що це саме слон?
- Як ще можна назвати слоненятко?
- Якого кольору слоненя?
- Коли сірий слон стає рожевим?
- Який настрій у слоника? Чому ти так вважаєш?
- Як ти вважаєш, який характер у слоника? Як він рухається?
- Чим інший слоник відрізняється від зображеного на малюнку слоника?
- Поміркуй, чому він може бути ображений?

Завдання 2. Колективне складання плану та опис предмету за зразком вчителя.

- Що це? Хто це? Де росте? Де мешкає? Якої форми, кольору?
- Чи корисна рослина? Що можна приготувати з неї? Яку користь приносить зображена на малюнку тварина?

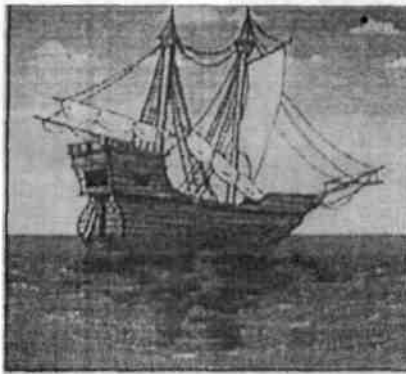
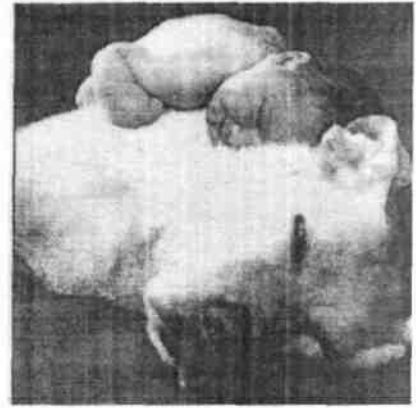
Завдання 3. Закріплення слів, введених в активний запас.

Учням пропонуємо імажинативну (уявну) гру «Ланцюжок», в якій діти пов'язують різні слова в словосполучення, потім в речення. Дітям пропонується 5-10 листівок. Події, які відбуваються на першій листівці дитина пов'язує з подіями, які зображені на другій листівці. Наприклад, коли на першій листівці зображені діти, на другій – собака, на якій спить дитина то потрібно придумати цікаву історію, яка б пов'язала ці образи між собою в уяві.

Сергійко розказував Даринці цікаву історію про свого найкращого товариша – песика Рекса. На ньому дитині подобалося спати, як на

м'якенькій подушці.

Рекс, для того, щоб Сергійко спав міцно, колисав хлопчика так тихенько, як корабель гойдається на хвилях. Корабель плив центральною вулицею Вінниці.



Мером міста Вінниці був білий величезний ведмідь.



Секретарем ведмедя був кіт Леопольд. Леопольд, який всі закони записував на відеокасету

Ці касети були такі ж маленькі, як хлопчик Дмитрик. Маленький хлопчик був дитина був спокійною дитиною, але сильно любив купатися.



Хлопчик Дмитрик кожний ранок купався під водоспадом. Та хоча Дмитрик ледве вмів ходити, він легко перепливав бурхливу річку.



І за його хоробрість Дід Мороз приносив йому подарунки. Дід Мороз жив у високій вежі.

Після цього пропонуємо відтворити набір тих самих листівок, і завдання відтворити по них історію, згадуючи послідовність.

Основна мета четвертого – емоційно-регулятивного етапу – навчити складати описи за малюнком на основі можливого сприйняття зображеного різними органами чуттів дитини, стимулювати образну пам'ять і мислення, творчу уяву; розвивати емоційно-вольову сферу, формувати

контрольно-оцінні висловлювання (самооцінка, самоаналіз, взаємооцінка, взаємоаналіз, зіставлення оцінок).

В змістовному аспекті корекційної роботи використовувалися мовленнєві ситуації для складання діалогу, вправи по пошуку граматичних помилок, емоційно-мовленнєві етюди, ігри за змістом художніх творів та творів образотворчого мистецтва, ейдетичні ігри. Кінцевим результатом на цьому етапі стало: вміння спілкуватися, вести діалог; застосування норм мовленнєвого етикету; вміння помічати помилки у власному мовленні та мовленні інших; вміння оцінювати та висловлювати власне судження.

На емоційно-регулятивному етапі було розроблено систему інтегрованих корекційно-розвивальних занять з розвитку зв'язного мовлення та образотворчого мистецтва, на яких відбувався розвиток емоційно-вольової сфери учнів, формувалися контрольно-оцінні дії. Школярі вчилися будувати діалоги, зв'язні висловлювання різного типу (розповідь-опис, пояснення, міркування, повідомлення, коментар). Крім того, були використані різноманітні прийоми розвитку зв'язного мовлення. Серед них: робота в парах (учень, який працював з активним партнером у новій парі прагне швидше виконувати завдання); моделювання мовленнєвих ситуацій з використання картин, серії малюнків; розповіді за серією картин, коли у кожного учня була одна картинка з серії.

Кожному доводилося «озвучувати» свою картинку та уважно слухати однокласників; розповіді за серією картин, коли пропонується закінчити розповідь. На індивідуальних заняттях використовувалися ігри: «Розфарбуй картинку», «Розрізні картинки», «Ребус», «Кросворд» працюючи в команді, згідно інструкції; арт-терапевтичні прийоми (розв'язання конфліктних ситуацій за допомогою серії сюжетних малюнків); прийоми психогімнастики для розвитку пізнавальної та емоційно-особистісної сфери у дітей (дзеркальне спостереження і контроль з боку учнів за «перетвореннями» в їхньому образі.

Проводилися тренінги спілкування (сюжети українських народних

казок з використанням прийомів театральної педагогіки).

Наведемо фрагменти інтегрованих корекційно-розвивальних занять розвитку зв'язного мовлення та образотворчого мистецтва у 3 класі

Тема: Складання художніх описів. Малювання предметів за описом. Ейдетичні методи графічних асоціацій та піктограм.

1. Актуалізація пізнавальної діяльності. Робота в парах. Метод взаємних запитань.

Що таке опис? Що ви розумієте під ознакою? Коли ми користуємося описом? Що можна описувати? Навіщо людині потрібні вміння описувати предмети?

2. Застосування методу піктограм.

Про їжачка ми багато говорили на уроках природознавства, читання. Що ж ми дізналися? (Діти зачитують відомості і замальовують основні моменти у вигляді піктограм).

Учень П. їжак – невелика тварина (довжина тіла 20-30 см). Замість волосся спина у нього вкрита міцними колючими голками. Вони надійно захищають їжачка від ворогів. У випадку небезпеки він швидко згортається у колючий клубок із 6-8 тисяч голок. Свій колючий покрив їжак використовує також для перенесення матеріалу для будівництва гнізда.

А тепер зробіть піктограми до цієї інформації, яка вам знадобиться для написання опису.

Розповіді дітей. Вчитель виправляє помилки в мовленні учнів. Учень В. їжак – нічна тварина. Вдень він спить у своїй схованці, а вночі виходить на полювання. Він живиться комахами та їх личинками, червою, слимаками. Іноді його здобиччю стають жаби, миші, змії, яйця птахів, що гніздяться на землі. Розшукувати здобич вночі їжаку допомагає дуже добрий нюх. Зір і слух у нього погані.

Учень М. На початку літа їжачиха народжує 3-6 сліпих і голих малят. Вже на другий день після народження у їжачат виростають на спині м'які білі голочки, які через два тижні змінюються на темні і гострі. їжачиха -дбайлива

мати. Вона вигодовує малят молоком, а потім вчить їх знаходити собі їжу і захищатися від ворогів. Без дозволу матері їжача та нічого не беруть до рота. Місяць вчить їжачиха своїх дітей, а потім вони розходяться хто куди. Наступного року уже у них самих будуть діти.

– Що ви замалюєте з цієї інформації?

– Їжача, клубочки-діти у гнізді з гілочок, мама-їжачиха несе їм їжу: яйця, жабу, змію.

Учениця Н. Не дивлячись на те, що від їжача людина не отримує ані хутра, ані смачного м'яса – він корисна тварина. Адже їжаки охороняють ліси, поля, сади і городи. Щоб задовольнити свій апетит, вони поїдають велику кількість шкідливих комах, слимаків, мишей.

Учениця С. Завдяки своєму колючому захисному панцеру, їжаки майже не мають ворогів. Тільки лисиця зрідка примушує їжача розгорнутися, закативши його у воду. Полюють на їжаків пугачі, які своїми міцними лапами хапають їх, незважаючи на голки.

Ось такі їжачки живуть у наших лісах, полях, садах, городах, парках. А які скоромовки ви знаєте про їжачків?

Як їжачиха з їжачком їли кашу з молоком.

4. Ейдетичний метод «Ланцюжок» на уявлення й запам'ятовування слів, які будуть використані у власному творі (їжак, гриби, нірка, жабка, вода, суха гілка, гніздо, їжачата). Учні пов'язують слова у речення, використовуючи службові слова: *«їжак назбирав гриби. Кинув їх у чужу нірку, а з неї вискочила зелена жабка, яка там ховалась. Тікаючи вона стрибнула у воду, кинула суху гілку на їжачка. Суху гілку їжак приніс у власне гніздо, тому що ось-ось повинні народитися їжачата.*

Використовуючи піктограми, власні спостереження, вірші, скоромовки, пісні, все, що готували на цю тему на уроках природознавства, позакласного читання, музики, образотворчого мистецтва, праці, ми маємо використати, написавши невеликий твір з елементами опису.

Давайте пригадаємо, з яких частин складається будь-який текст (зачин,

основна частина, кінцівка).

Учні самостійно працюють: дають назву, складають план.

Послідовно привчали учнів до використання описів предметів, людей, явищ в процесі спілкування, розглядаючи картину, дотримуючись запитань методики з формування образного мислення засобами образотворчого мистецтва.

Наведемо приклади корекційних завдань із розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР за *методикою формування образного мислення (ФОМ) засобами образотворчого мистецтва*.

Завдання 1. Визначення змісту твору образотворчого мистецтва. Запитання: «Що відбувається в ситуації, зображеній на картинці (малюнку)?».

На відміну від запитання «Що зображено на картинці?», учень аналізував цілісний зміст ситуації, самостійно досліджував події, що зображені на картинці. Така позиція вимагала від молодших школярів активізації пізнавально-дослідницької діяльності, коли стимулюються всі психічні процеси: сприймання, увага, пам'ять, мислення, уява, а не простого перерахування знайомих речей, називання дій.

Завдання 2 є продовженням першого. Запитання: «Що ще відбувається на картині? Доповнює розуміння просторових та часових ознак ситуації (за яких обставин відбувається вся дія, де саме відбуваються події, коли це трапилося, як могло статися).

Завдання 3 доповнює друге, але запитання звучить так: «Що ти бачиш таке, що підтверджує твою думку?» «Що побачив таке, що дає право тобі так думати?». Таке запитання активізувало знання, навички сенсорного сприйняття оточуючої дійсності та можливостей формування на цій основі елементарних доказів. Учень, аргументуючи думки, робив власне мовлення більш розгорнутим у лексичному плані, взаємопов'язував мовлення, мислення і дійсність.

Завдання 4 – спонукало учня уявити себе за таких обставин.

– Чи хотів би ти опинитися в такій ситуації? Щоб ти став робити? Що відчуваєш?

Учні розуміли висловлене, підтримували розмову, регулювали емоції. Таким чином, учень шукав взаємозв'язок між обговорюваними подіями й особистим досвідом.

Творчі завдання давали можливість учневі вийти за межі наочної ситуації, використовувати наявний досвід та інтелектуальний потенціал у нових обставинах.

Наведемо фрагмент уроку розвитку зв'язного мовлення образотворчими засобами за методикою ФОМ.

Метою кінцевого **п'ятого – художньо-творчого етапу** було вправляння учнів початкових класів в умінні складати загадки про об'єкти картини, розповіді з різних точок зору, писати твори за змістом картин.

Для складання загадок про будь-які об'єкти картини необхідно з'ясувати обрані для їхньої характеристики ознаки, властивості (дії, колір, форму, розмір, частини, специфічні характеристики, тощо) та взаємозв'язки.

Ми складали загадки за ознаками, діями, асоціаціями.

Складання загадок за ознаками проходило за так званими кроками:

Крок 1. Підготовчі вправи.

– Гра «Чарівна торбинка».

Інструкція: назвати предмет, придумати до нього ознаки, не повторюватися.

– Гра «Ланцюжок».

Інструкція. Вчитель називав предмет, учень говорив ознаку, вчитель називав інший предмет, у якого є ця ознака.

Наприклад: хмаринка – біла – вата – м'яка – трава – гладенька – папір – легкий – задача – складна – подорож – коротка.

Крок 2. Вчили учнів складати загадку за наступним алгоритмом: 1. Обирали об'єкт. 2. Відповідали на запитання: «Який?». 3. Придумували відповідь на запитання: «Що таке саме буває?». 4. Вставляли слова-зв'язки

«але не», «як». 5. Читали (розказували) загадку.

Наприклад: крокодил – який? – страшний, зелений, небезпечний.

– Що таке саме буває? – динозавр, змії, вогонь. Загадка. Страшний, але не динозавр. Зелений, але не змії. Небезпечний, але не вогонь.

Таку роботу проводили в групах. Кожна група отримувала картинку, або сюжетний малюнок, на якому виділяли об'єкт для відгадування іншими.

Ми приділяли велике значення використанню засобів образотворчого мистецтва, які тісно пов'язували з використанням інноваційних технологій. На уроках вчили складати діалоги за малюнками, серією малюнків. Один раз на місяць проводили уроки по формуванню образного мислення засобами образотворчого мистецтва. Працюючи за методом фасилітованої дискусії, ми враховували мовленнєві можливості та психофізичний розвиток учнів. Для зручності в роботі була розроблена програма і календарне планування на рік у тісному зв'язку з навчальною програмою перших – четвертих класів з української мови. Всі корекційні заняття з розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР образотворчими засобами проводились у формі інтегрованих уроків, на яких використовувалися сучасні інноваційні технології.

Так, для перших класів передбачалися відповіді учнів за зразком вчителя, за сприйманням ситуації, зображеній на картині, по пам'яті. Учням ставилися вимоги: уважно слухати тексти, спостерігати, передавати словесно сприйняту інформацію, слідкувати за власним мовленням та мовленням однокласників.

Учням других класів рекомендували складати розповіді за мовленнєвими ситуаціями, за серією сюжетних малюнків, за картинами світового мистецтва. Другокласникам пропонували запам'ятовувати словникові слова, речення, тексти, вірші. Ми звертали увагу на описові вправи, складання діалогів, художньо-мовленнєву діяльність. Застосовуючи ейдетичні методи графічних та словесних асоціацій, методу «ланцюжка» та «листівок», учні не тільки вчилися відтворювати тексти за образами, а й за

графічними зображеннями.

Для третьокласників були запропоновані всі перераховані вище види навчальної діяльності та тексти для аудіювання, розповіді із власного досвіду за сюжетом малюнків, заучування віршів по пам'яті методом «календарика» (використання різних малюнків), використовували пантоміми, танграми, піктограми. Для учнів з мовленнєвими вадами давалися спеціальні завдання в залежності від дефекту.

Учнями четвертого класу використовувались творчі вправи за поданим початком, кінцем. Діти самостійно склали діалоги, описи, твори-міркування, розповіді-інсценування. Діти, завдяки імажинативним іграм, вчилися малювати уявне слово, розповідь, розвивали художню творчість. Нами зверталася увага на застосування інтонації, міміки, жестів, артикуляції. За таблицями-опорами учні навчилися регулювати емоційний стан.

Ми звертали увагу на вміння учнів слухати запитання та на них відповідати, при цьому слідкуючи за вимовою звуків, складанням речень. З метою розвитку зв'язного мовлення використовувалися різні методи і прийоми сучасних інноваційних технологій ейдетики, ФОМ, ТРВЗ з використанням образотворчих засобів.

Для подолання дефектів мовлення відбувалася навчальна діяльність, у процесі якої учні оволодівали мовленнєвими засобами (звуковимови, поповнення словника, граматичної будови мови). Ця діяльність реалізувалася в процесі спілкування, навчання специфічним формам зв'язного висловлювання (діалог, монолог, полілог). Одним із продуктивних прийомів, які сприяли розвитку цих видів комунікативної діяльності, було формування у школярів самооцінки, яка здійснювалася шляхом організації перевірки правильності виконання вправ. На корекційних заняттях розвиток уміння будувати зв'язні висловлювання удосконалювався в процесі самостійної роботи. Учні рецензували висловлювання своїх однокласників, при цьому розвивалася слухова і мовленнєва увага, пам'ять, застосовували мовні та немовні засоби виразності.

Отже, ефективне впровадження розробленої методики розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР образотворчими засобами відбувалося за таких *педагогічних умов*: збагачення змісту особистісно-орієнтованим цікавим ілюстративним матеріалом; комунікативно-мовленнєва спрямованість (використання мовленнєвих завдань для створення різних видів висловлювань); використання мовленнєвих ситуацій, які сприяли б усвідомленню школярами мети й умов комунікації; вибір ефективних методів і прийомів навчання та раціональне поєднання їх; мотивація мовленнєвої діяльності; задоволення потреби в спілкуванні; позитивне емоційне стимулювання; педагогічна підтримка, прогнозування ситуацій; заохочення учнів у художньо-мовленнєву діяльність; створення ситуації успіху; розкутість мислення та дій; використання комунікативно-інформаційних технологій.

3.2. Результати дослідно-експериментальної роботи

На прикінцевому етапі були проведені контрольні зрізи з метою виявлення ефективності експериментальної методики розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Учням початкових класів в залежності від програмового матеріалу були запропоновані завдання для кожного з виокремлених нами критеріїв і показників відповідно до констатувального етапу експерименту. Одержані результати фіксувалися та аналізувалися.

За показником «багатство словника» у процесі обстеження дані заносилися до індивідуальної картки учня та узагальнювалися у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Визначення розвитку словникового запасу (у %)

Завдання	ЕГ				КГ			
	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.
Знання узагальнюючих слів	63	65	63	67	48	50	54	60
Назви частин цілого	65	60	60	70	51	53	57	66
Назви професій та знарядь праці	66	61	60	70	53	54	58	68
Дієслівний словник	65	60	61	69	51	52	52	63
Прикметниковий словник	64	62	59	72	53	54	54	63
Прислівниковий словник	64	58	62	70	45	46	50	58
Числівники	64	62	60	71	50	52	54	60
Службові частини	63	64	58	67	44	47	50	58
Антоніми, омоніми, синоніми	66	62	61	74	50	54	57	65
Середній показник	65	62	61	70	50	52	55	63

Як видно з таблиці 3.2 рівень розвитку запасу активного словника в ЕГ в учнів 1 касу зріс на 20%, в учнів 2 класу – на 14%, в учнів 3 класу – на 18%, в учнів 4 класу на 17%. В учнів КГ1 середній показник у 1 та 2 класі залишився на тому ж рівні, в учнів 3 класу збільшився на 3%, в 4 класі – на 7%.

Заслуговує на увагу той факт, що у мовленні молодших школярів із ЗПР з'явилося багато службових частин мови, абстрактних слів, слів в переносному значенні. Школярі стали спілкуватися поширеними реченнями, вміють пояснити значення маловживаних слів.

Коефіцієнт багатства словника (Кб.с.) розраховувався за формулою 2. Зазначений коефіцієнт склав для ЕГ: 1-4 класи – 0,7 (достатній).

Зазначений загальний коефіцієнт для ЕГ – 0,7 (достатній).

Коефіцієнт багатства словника для КГ відповідно становить:

1-3 клас – 0,5 (середній); 4 клас – 0,6 (середній). Загальний коефіцієнт

багатства словника для учнів початкових класів КГ – 0,5 (середній).

За показником «уміння помічати недоліки у власному висловлюванні та однолітків» дані обстеження заносилися до таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Визначення розуміння дітьми помилок у власному мовленні (у%)

Завдання	ЕГ				КГ			
	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.
Вміння помічати помилки при вимові слів	72	70	74	76	61	60	60	62
Вміння помічати граматичні помилки	73	75	77	76	56	58	50	56
Пояснення значення слів	75	73	77	78	58	60	57	59
Розуміння змісту речення	79	78	81	84	61	64	66	64
Середній показник	75	74	77	79	59	61	58	60

Одержані дані таблиці 3.3 засвідчили, що уміння помічати недоліки у мовленні мають місце у 1-4 класах. Частина учнів ЕГ, що застосовують уміння помічати граматичні помилки при вимові слів зросла від 15 до 28%, а в КГ від 5 до 11%. Різниця між ЕГ і КГ становить: 1 клас – 16%, 2 клас – 19%, 3 клас – 18%, 4 клас – 17%.

Застосування міжпредметних зв'язків, інноваційних технологій, інтегрованих занять допомагає ефективному розвитку зв'язного мовлення. Засоби образотворчого мистецтва стимулюють комунікативний, когнітивний, інформаційний розвиток. Про це свідчать коефіцієнт «уміння помічати недоліки у власному висловлюванні та однолітків» (Кп.н.), який визначається за формулою і становить: для ЕГ: 1 клас – 0,6 (середній); 2 клас – 0,6 (середній); 3 клас – 0,7 (достатній); 4 клас – 0,8 (достатній). Для КГ зазначений коефіцієнт становить: 1 клас – 0,5 (середній); 2-3 клас – 0,6 (середній); 4 клас – 0,7 (достатній).

Загальний показник по ЕГ становить – 0,7 (достатній); по КГ – 0,6

(середній).

Результат за показником «доречності висловлювання» представлений у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Визначення доречності спілкування (%)

Завдання	ЕГ				КГ			
	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.
Вміння вести діалог	61	55	72	78	49	51	58	53
Ініціативність	69	62	78	79	49	49	58	59
Загальний показник	65	59	75	79	49	50	58	56

Вміння вести розмову в учнів ЕГ зросло у 1 класі з 31% до 61%, у 2 класі з 33% до 55%, у 3 класі з 42% до 72%, у 4 класі з 41% до 78%. В той час як в молодших школярів із ЗПР КГ спостерігалось зростання у 1 класі – з 47% до 49%, у 2 класі – з 48% до 51%, у 3 класі – з 52% до 58%, у 4 класі – з 52% до 56%.

Якщо на початку експерименту діалог більшості учнів складався з декілька реплік і відповідав низькому рівню, то в процесі навчання учні виявляли ініціативність та активність, структура діалогу містила репліки-привітання, повідомлення-пояснення. Вони самостійно імпровізували діалоги, використовували міміку і жестикуляцію, підказували відповіді один одному (у першому класі).

На контрольному етапі дослідження учням 1-2 класів пропонувалось бути ініціатором складання діалогу на запропоновану вчителем тему. Вони складали репліки колективно, виправляючи один одного (1 клас), жестикулювали. Діти у 2 класі хотіли бути самостійними і відмовлялися від сторонньої допомоги. Для учнів 3-4 класів була надана самостійність вибору теми спілкування.

Коефіцієнт рівня сформованості доречності та ініціативності спілкування (Кд.в.) розраховувався за формулою і для учнів ЕГ склав: 1-3 класи – 0,7 (достатній); 4 клас – 0,8 (достатній). Для учнів початкових класів

КГ: 1 клас – 0,4 (низький); 2 клас – 0,5 (середній); 3-4 класи – 0,6 (середній). Загальний показник рівня доречності та ініціативності висловлювання для ЕГ становить 0,7 (достатній), для КГ – 0,5 (середній).

Показник «регулювання темпу і стилю мовлення відповідно до емоційної забарвленості» складався із завдань: описати іграшку, тварину (1-2 класи) за малюнком; розказати улюблений вірш (який ти запам'ятав) (1-4 класи). Результати виконання завдань представлені в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Визначення темпу і стилю мовлення відповідно до емоційної забарвленості (у %)

Клас	Завдання				Загальний показник	
	Опис іграшки, тварини за малюнком		Розповідь за серією малюнків			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	62	40	71	45	66	43
2	69	41	72	43	70	42
3	60	43	70	45	65	44
4	67	45	69	42	68	44

На констатувальному етапі майже всі учні ЕГ і КГ продемонстрували вміння регулювати темп і стиль мовлення відповідно до емоційної забарвленості на низькому рівні. Як засвідчував результат, учні 1 класу ЕГ на 35% краще виконали завдання, 2 та 3 класів – на 30%, 4 класу – на 36%. Що стосується учнів початкових класів КГ, то показники зросли в 1–4 класах в межах 10%.

Багато зауважень стосувалося вміння виразно передавати зміст. На початковому етапі дослідження всі учні показали низький рівень. Після навчання учні ЕГ відзначилися складанням розповіді за серією малюнків, використовували жести, міміку. Їх показники зросли серед учнів 1, 3, 4 класів ЕГ на 20%, 2 класів – на 10%. Порівняно з учнями КГ, то результативність нижча від 19% до 23%.

Коефіцієнт рівня регулювання темпу і стилю мовлення відповідно до емоційної забарвленості визначався за формулою 2.8 і склав для учнів ЕГ: 1-4

класи – 0,7 (достатній). Для учнів КГ зазначений показник становить: 1 клас – 0,4 (низький); 2 клас – 0,5 (середній); 3-4 клас – 0,6 (середній). Загальний коефіцієнт склав: для ЕГ – 0,7 (достатній); для КГ – 0,6 (середній). Зведені дані за коефіцієнтами у розрізі показників наведені у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Загальні показники рівнів розвитку зв'язного мовлення

Категорія показників	Показники	Класи / Групи							
		I		II		III		IV	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
II. Мовленнєво-комунікативний	Багатство словника	0,7	0,5	0,7	0,5	0,7	0,5	0,7	0,6
	Наявність формул мовленнєвого етикету	0,7	0,6	0,7	0,5	0,6	0,5	0,8	0,7
	Вміння помічати помилки у мовленні	0,7	0,5	0,7	0,6	0,7	0,6	0,8	0,6
Середнє значення коефіцієнтів за критерієм I		0,7	0,5	0,7	0,5	0,7	0,5	0,8	0,6
II. Соціопрагматичний	Відповідність висловлювання мовленнєвій ситуації	0,7	0,6	0,7	0,6	0,7	0,6	0,7	0,6
	Спроможність репродукувати і створювати висл.	0,6	0,5	0,7	0,5	0,7	0,6	0,7	0,6
	Доречність висловлюван.	0,7	0,4	0,7	0,5	0,7	0,7	0,7	0,6
Середнє значення коефіцієнтів за критерієм II		0,7	0,5	0,7	0,5	0,7	0,6	0,7	0,6
III. Емоц.-репр.	Наявність мовних засобів виразності	0,7	0,6	0,7	0,6	0,7	0,6	0,7	0,7
	Уміння доречно використ. немовні засоби	0,7	0,4	0,7	0,5	0,7	0,5	0,7	0,5
	Регулювання темпу і стилю відповідно до емоційної забарвлен.	0,7	0,4	0,7	0,5	0,7	0,6	0,7	0,6
Середнє значення коефіцієнтів за критерієм III		0,7	0,5	0,7	0,5	0,7	0,6	0,7	0,6
Загальнє значення коефіцієнтів за усіма критеріями		0,7	0,5	0,7	0,5	0,7	0,6	0,7	0,6

Наведемо порівняльні дані про коефіцієнти зв'язного мовлення

молодших школярів для експериментальної та контрольної груп, які зображені у вигляді діаграм на рис. 3.5.

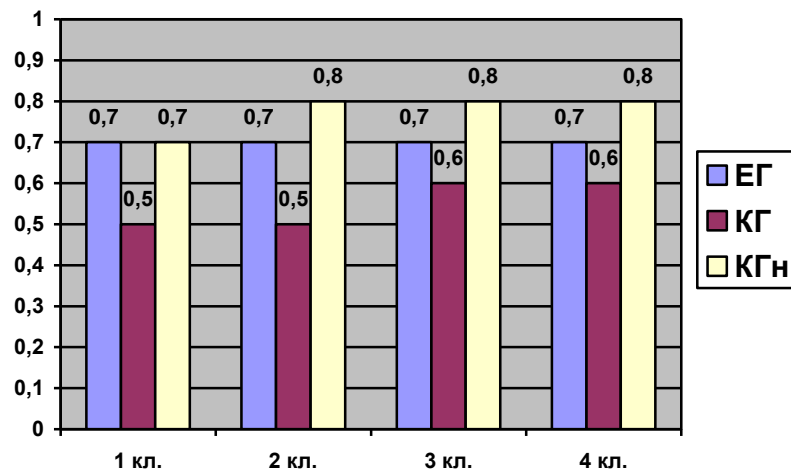


Рисунок 3.5. Порівняльна діаграма рівнів сформованості зв'язного мовлення молодших школярів КГ та ЕГ

Обробка контрольно-аналітичних даних під час їх порівняння з вихідними даними, отриманими на початку та на контрольному етапі педагогічного експерименту дала змогу зафіксувати суттєву різницю між показниками після навчання в експериментальній групі. Вони більш наближені до рівнів сформованості зв'язного мовлення дітей загальноосвітньої школи (КГн). В учнів 1 класу – з 0,3 (низький) до 0,7 (достатній); 2 класу – з 0,4 (низький) до 0,7 (достатній); 3 класу – з 0,5 (середній) до 0,7 (достатній).

Ефективність навчання підтверджувалася його результативністю: зменшилась кількість учнів з низьким рівнем учнів 1 класу – 8,9%, 2 класу – 7,7%; 3 класу – 5,5% ; 4 класу – 4,3%. Середній рівень спостерігався в учнів: 1 клас – 42,4%; 2 клас – 35,5%; 3 клас – 37,9%, 4 клас – 43,1%. Достатнього рівня досягли учні: 1 класу – 48,7%; 2 класу – 52,5%; 3 класу – 46,2%; 4 класу – 48,9%. Високий рівень у 2 класі становив – 4,3%; у 3 класі – 5,4%; у 4 класі – 3,7%.

За всіма показниками зв'язності мовлення учні початкових класів контрольної групи показали нижчі результати (на 15-19%) ніж у

експериментальній групі, але були вищими, ніж на початку навчального року.

Низький рівень мали учні: 1 класу – 12,1%; 2 класу – 9,2%; 3 класу – 6,8%; 4 класу – 6,7%. Середній рівень встановлено в учнів: 1 класу – 61,2%; 2 класу – 62,3%; 3 класу – 71,4%; 4 класу – 64,5%. Збільшилась кількість учнів з достатнім рівнем: 1 клас – 26,7%; 2 клас – 28,5%; 3 клас – 21,8%; 4 клас – 28,5%. Високий рівень не мав жоден учень початкових класів.

За даними контрольного зрізу було виявлено позитивні зміни, що вплинули на загальну характеристику зв'язного мовлення молодших школярів. Порівняльні дані рівнів розвитку зв'язного мовлення подано в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Визначення рівнів розвитку зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку після експериментального навчання

Групи. Класи Критерії	ЕГ				КГ				КГн			
	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.
I. Комунікативно-мовленнєвий	0,7	0,7	0,7	0,7	0,5	0,5	0,5	0,6	0,7	0,7	0,8	0,8
II. Соціопрагматичний	0,7	0,7	0,7	0,7	0,5	0,5	0,6	0,6	0,7	0,8	0,8	0,8
III. Емоційно-репродуктивний	0,7	0,7	0,7	0,7	0,5	0,5	0,6	0,6	0,8	0,8	0,8	0,9
Сформованість зв'язного мовлення	0,7	0,7	0,7	0,7	0,5	0,5	0,6	0,6	0,7	0,8	0,8	0,8

Отже, отримані результати контрольного етапу та дані порівняльного аналізу дають можливість засвідчити тенденції розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР в ході експериментального дослідження.

Якщо на початковому етапі, до проведення експериментального

навчання, результати учнів із ЗПР початкових класів ЕГ майже не відрізнялись від їхніх однолітків із КГ, то після проведення навчання за спеціальною програмою зафіксовано покращення означених результатів до рівня молодших школярів нормального розвитку. Слід зазначити, що у контрольній групі учнів із ЗПР, яка не проходила такого навчання, результати залишилися без суттєвих змін і є співвіднесеними результатам ЕГ за даними констатувального етапу експерименту.

Названі положення виступають безпосереднім підтвердженням ефективності запропонованої методики розвитку зв'язного мовлення молодших школярів образотворчими засобами.

ВИСНОВКИ

1. На підставі теоретичного аналізу наукових підходів до розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР з'ясовано, що зв'язне мовлення у сучасній психолого-педагогічній науці розглядається як мовленнєва діяльність мовця, направлена на співбесідника для досягнення кінцевої комунікативної мети, тобто як соціалізоване мовлення. Воно розглядається як складне системно-інтегративне поняття, яке виявляє здатність особистості сприймати та породжувати мовленнєві висловлювання відповідно до спеціальної ситуації спілкування і має творчий характер. Виявлено значний інтерес науковців та практиків до питань зв'язного мовлення особистості, пошуку шляхів формування мовленнєво-комунікативних умінь у дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Однак, має місце недостатня розробленість проблеми діагностування та формування зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР засобами образотворчого мистецтва.

Установлено залежність рівня сформованості зв'язного мовлення від недорозвитку словесно-логічного мислення, що призводить до парціональних порушень розвитку мовлення, зокрема, у його лексико-граматичних ланках, класифікуючій та узагальнюючій функції. З'ясовано, що серед особливостей мовлення дітей зазначеної категорії провідними виступають: порушення мовленнєвого розвитку; незрілість знаково-символічної діяльності; незрілість емоційно-вольової сфери; морально-етичної сфери; несформованість потреби у спілкуванні та сфери образів – уявлень.

2. За результатами дослідження встановлено, що розвиток зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР буде ефективним за умови вчасної корекційної допомоги. При цьому відводиться провідна роль розвитку наочно-образного мислення і на його основі словесно-логічного. Дієвим засобом розвитку наочно-образного мислення та зв'язного мовлення

дітей з особливостями психофізичного розвитку є образотворче мистецтво. Засоби образотворчого мистецтва реалізують комплексний підхід до предметної системи навчання і мають могутній коригуючий вплив на розвиток мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Підсилюють цей вплив використання інноваційних методик, зокрема, ейдетичних, на сучасній інтегративній основі. Взаємообумовленість компонентів процесу спілкування (комунікативного, інтерактивного, перцептивного) через образотворчі засоби сприяє розвитку зазначених компонентів.

Визначено критерії сформованості зв'язного мовлення учнів 1–4 класів: мовленнєво-комунікативний, соціопрагматичний, емоційно-репродуктивний. Кожний критерій розкривається через низку показників: багатство словникового запасу; наявність формул мовленнєвого етикету; вміння помічати недоліки у власному мовленні та мовленні однолітків; відповідність висловлювань мовленнєвій ситуації; спроможність репродукувати і створювати висловлювання, доречність висловлювань; використання мовних засобів виразності; наявність немовних засобів виразності; програмування і регулювання спілкування відповідно до емоційного стану. Апробація цих показників показала, що вони надійні та валідні.

3. Розроблено авторську модель розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР засобами образотворчого мистецтва, яка базується на загальних психолого-педагогічних і спеціальних принципах та враховує компонентну структуру зв'язного мовлення, яка впроваджувалася на підготовчому, когнітивно-розвивальному, мовленнєво-діяльнісному, емоційно-регулятивному та художньо-творчому етапах. Розроблену модель покладено в основу змісту та методики формувального етапу дослідження.

4. На основі узагальнення особливостей формування зв'язного мовлення молодших школярів із затримкою психічного розвитку було апробовано та експериментально підтверджено ефективність спеціальної формуючої методики. У результаті цілеспрямованого корекційного впливу на

наочно-образну форму мислення шляхом поетапного використання засобів образотворчого мистецтва від простих завдань до ускладнених. Використання образотворчих засобів сприяло подоланню недорозвинення зв'язного мовлення в учнів із ЗПР, оскільки розроблена інтегративна педагогічна технологія позитивно впливала на весь перебіг психофізичного розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Унаслідок упровадження корекційно-розвивальної програми та комплексу занять з розвитку зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР засобами образотворчого мистецтва виявлено значне зростання показників низького (0,3–0,4) та середнього (0,5) рівнів у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР експериментальних груп. Узагальнені показники рівнів сформованості зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР експериментальної та контрольних груп засвідчили ефективність авторської методики зв'язного мовлення засобами образотворчого мистецтва. Так, у школярів експериментальної групи порівняно з контрольною показники збільшились від 11,2% до 33,8%.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабяк О. О. Формування міжособистісних стосунків у підлітків із затримкою психічного розвитку в шкільній групі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 4. С. 47–55.
2. Бабяк О. О., Баташева Н. І, Орлов О. В. Програма з корекційно-розвивальної роботи «Корекція розвитку»(корекція особистісного розвитку) для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2018. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/> (дата звернення: 23.06.2023).
3. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.
4. Блеч Г. О., Трикоз С. В. Поради батькам і педагогам. Ми поруч. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 32 с.
5. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєва-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Київ : Видавничий дім «Слово», 2012. 304 с
6. Брушневська І. М., Рібцун Ю. В. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності у дітей: методика формування : навч.-метод. посіб. для роботи з дітьми із порушеннями мовлення. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2020. 144 с.
7. Вавіна Л. Концептуальні підходи до мовної освіти учнів спеціальних шкіл. *Дефектологія*. 2001. № 3. С. 7–11.
8. Ватаманюк Г. П. Ігрові технології як засіб розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020.

Вип. 19. Т. 3. С. 85–86.

9. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь : Перун, 2009. 1736 с.

10. Гавриш Н. В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят : навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий дім «Шкільний світ», 2006. 120 с.

11. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, доп. й випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.

12. Гріньова О. М., Терещенко Л. А. Дитяча психодіагностика: навчально-методичний посібник. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2015. 227 с.

13. Гуманізація освітнього простору спеціальної та інклюзивної освіти: теорія і практика : монографія / Е. А. Данілавичюте та ін. ; за наук. ред. А. А. Колупаєвої, І. М. Дичківської ; Рівнен. держ. гуманітар. ун-т. Рівне : Волинські обереги, 2020. 363 с.

14. Данілова Н. Р., Давидюк Т. В. Гра як засіб формування іншомовної комунікативної компетенції дошкільників. *Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін* : збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. 2019. С. 70–72.

15. Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 року № 607. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-%D0%BF#Text> (дата звернення: 12.05.2023).

16. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук ; Нац. акад. пед. наук, Ін-т спец. педагогіки. Вид. доповн. та переробл. Київ : Атопол, 2011. 272 с.

17. Дорожко І. І., Малихіна О. Є., Туріщева Л. В. Шкільний психолог в умовах НУШ. Професійний супровід початкової ланки освіти. Харків : ВГ «Основа», 2020. 144 с.

18. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень.

Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

19. Зязюн І. А. Система освіти у вимірі компетентнісної діяльності й дії вчителя та майстерного управління учінням. *Вища освіта України*. Київ ; Кіровоград, 2014. Т. 1. № 3: Тем. вип. : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. С. 29–36.

20. Інклюзивне навчання. Досвід упровадження / І. Луценко та ін. ; упоряд. А. Колупаєва. Київ : Шкільний світ, 2015. 197 с.

21. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти : навч. посіб. для студ. ВНЗ. Київ : НМЦВО, 2003. 320 с.

22. Карпенко Н. В. Діагностика психічного розвитку дитини в роботі педагога (вчителя, вихователя) : навч. посібник. Київ : Каравела, 2008. 192 с.

23. Кобильченко В., Омельченко І. Спеціальна психологія : підручник. Київ : ВЦ Академія. 2020. 224 с.

24. Колупаєва А. А., Савченко М. А., Калатало Л. С. Буквар : підруч. для підгот., 1 кл. спец. загальноосвіт. навч. закл. для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Київ : Либідь, 2016. 175 с.

25. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. Київ : Вища школа, 1989. 40 с.

26. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів 5-10 класів з порушеннями інтелектуального розвитку /навчально-методичний посібник / авт.: О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, Н. А. Ярмола, І. В. Бобренко та ін. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 138 с.

27. Крутій К. Л. Розвиваємо у дітей мовлення, інтелект і здібності. Запоріжжя : ТОВ «Ліпс ЛТД», 2016. С. 76.

28. Куцолапська А. М. Психокоригувальні вправи з дітьми із затримкою психічного розвитку. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 1. С. 10–15.

29. Ляшенко Н. В., Марчук Т. Ф. Рідна мова : підруч. для 1 кл.

спеціальної загальноосвіт. школи інтенс. пед. корекції. Київ : Богдана, 2005. 159 с.

30. Ляшенко Н. В., Марчук Т. Ф. Рідна мова : підруч. для 2 кл. спеціальної загальноосвіт. школи інтенс. пед. корекції. Київ : Освіта, 2002. 240 с.

31. Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу : навчально-методичний посібник / Л. І. Прохоренко, О. О. Бабяк, Н. І. Баташева, А. Л. Душка, Н. І. Недозим, О. М. Омельченко, О. В. Орлов / за ред. В. В. Засенко, Л. І. Прохоренко. Київ : Наша друкарня, 2020. 352 с.

32. Національна доктрина розвитку освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 03.08.2023).

33. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>. (дата звернення: 27.06.2023).

34. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звертання 29.09.2023).

35. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

36. Оліферчук Т. В. Сучасні підходи до розвитку мовлення дітей дошкільного віку. URL: <http://cetext.ru/tavrijsekij.html?page=6#> (дата звернення: 05.10.2023).

37. Омельченко І. М. Принципи реалізації програми «Розвиток мовлення» з молодшими школярами із затримкою психічного розвитку. Джерело педагогічних інновацій. *Інклюзивна освіта: досвід, ресурси, проблеми*. Науково-методичний журнал. Випуск № 1 (17). Харків :

Харківська академія неперервної освіти, 2017. С. 18–23.

38. Омельченко І. М. Технологія формування хронотопу комунікативної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 2. С. 59–66.

39. Освітня програма Комунального закладу «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 2» Запорізької обласної ради на 2022-23 н. р. URL: <http://surl.li/ikjje> (дата звернення: 01.08.2023).

40. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. 540 с.

41. Особливості комунікативної діяльності у школярів із ЗПР. *Практична психологія в інклюзивному середовищі* : збірник статей І Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 року) / за заг. ред. В. А. Вінс, Т. М. Кузьменко, І. М. Зозуля. Переяслав-Хмельницький : Видавець Я. М. Домбровська, 2019. С. 53–56.

42. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: домінантні аспекти розвитку. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. С. 31–37.

43. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 152 с.

44. Про загальну середню освіту : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 29.05.2023).

45. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019> (дата звернення: 27.06.2023).

46. Про охорону дитинства : Закон України від 26.04.2001 № 2402-III (Редакція станом на 30.04.2023). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (дата звернення: 05.06.2023).

47. Програма з корекційно-розвиткової роботи для закладів загальної середньої освіти (для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, 1-4 класи) «Корекція мовлення» / Трофименко Л. І., Ільяна В. М., Пригода З. С., Аркадьєва О. О., Грибань В. В. 2018 р. 89 с.

48. Програми з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення: «Корекція розвитку» / за ред. Данілавічюте Е. А., Колупасєвої А. А., Трофименко Л. І. Київ – Чернівці : Букрек, 2017. С. 36–44.

49. Професійний стандарт «Вчитель початкової школи закладу загальної середньої освіти». Наказ від 23.12.2020. № 2726. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovihklasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyiosviti> (дата звернення: 15.06.2023).

50. Прохоренко Л. І., Бабяк О. О., Недозим І. В., Баташева Н. І. Бар'єри в навчанні та участі дітей з когнітивними порушеннями: особливості розвитку дітей із ЗПП, РАС, ГРДУ. Чернівці : «Букрек», 2018. 31 с.

51. Психологія життєтворення особистості в сучасному світі : монографія. Ю. Д. Гундертайло, В. О. Климчук, О. Я. Кляпець та ін. ; за ред. Т. М. Титаренко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ : Міленіум, 2016. 320 с.

52. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчо обдарованої особистості : наук.-метод. посіб. НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих ; Інститут обдарованої дитини. Київ : НАПН України: Ін-т обдарованої дитини, 2010. 442 с.

53. Рібцун Ю. В. Сходінками правильного мовлення : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 240 с.

54. Рібцун Ю. В. Дитина з порушенням мовленнєвого розвитку : метод. посіб. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.

55. Рібцун Ю. В. Звукові намистинки. Формування мовленнєвої полікомпетентності дошкільників : навч.-метод. посіб. Тернопіль :

Мандрівець, 2015. 200 с.

56. Рібцун Ю. В. Стандартизація початкової освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах Нової української школи. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський зб. наук. пр. Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка [редактори-упорядники В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря]. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2019. Вип. 23. Т. 3. С. 139–145.

57. Рібцун Ю. В. У країні Веселкових звуків. Альбом учителя-логопеда. Частина 1. Харків : Видавнича група «Основа», 2020. 96 с.

58. Рібцун Ю. В. У країні Веселкових звуків. Альбом учителя-логопеда. Частина 2. Харків : Видавнича група «Основа», 2020. 80 с.

59. Рібцун Ю. В. Я учуся розмовляти : навч.-метод. комплект : логопедичний альбом з розвитку мовлення дошкільників 3–6 років. Київ : Генеза, 2019. 160 с.

60. Русинка І. Психологія : навч. посіб. 2–ге вид., переробл. і доповн. Київ : Знання, 2011. 407 с.

61. Савченко О. Цінності, що об'єднують шкільну і педагогічну освіту. *Післядипломна освіта в Україні*. 2012. № 2. С. 9–11.

62. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів пед. ф-тів. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

63. Сак Т. В. Психолого-педагогічна типологія затримки психічного розвитку та її реалізація в організації корекційного навчання. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 19. 2017. Вип. 33. С. 164–169.

64. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції : монографія. Київ : Актуальна освіта, 2005. 246 с.

65. Сак Т. В., Прохоренко Л. І., Омельченко І. М., Логвінова О. О., Бабяк О. О. Концепція науково-методичного забезпечення формування навчальної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 3. С. 7–18.

66. Сиваш С. В., Курінна А. Ф., Сущенко Л. О. Культура мовлення майбутнього вихователя як засіб розвитку його професійних якостей. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / [редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2021. Вип. 78. С. 240–243.

67. Скачкова А. С., Сущенко Л. О. Основні стратегії гуманістичного виховання учнів молодшого шкільного віку. *Інноватика в сучасній освіті та науці: теорія, методологія, практика* : Матеріали IV Міжнародного літнього наукового симпозіуму (м. Одеса, 30–31 липня 2021 р.) / ГО «Інститут інноваційної освіти» ; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Одеса : ГО «Інститут інноваційної освіти», 2021. С. 24–27.

68. Соціально-психологічна адаптація школярів з порушеннями інтелекту в умовах мікро- та макросоціуму. Психологічні ресурси адаптаційного потенціалу особистості : колективна монографія / за ред. проф. І. Ф. Аршава. Дніпро : Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, 2021. 196 с.

69. Стандартизація навчання школярів з порушеннями когнітивного розвитку : навчально-методичний посібник / О. О. Бабяк, Н. І. Баташева, А. Л. Душка, Н. В. Недозим, О. В. Орлов, Л. І. Прохоренко / за ред. В. В. Засенко, Л. І. Прохоренко. Київ : Наша друкарня, 2019. 332 с.

70. Стахова Л. Л. Логопедична робота з дітьми дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали VII Всеукр. заочн. наук.-практ. конф. (15 лют. 2018 р., м. Суми). Суми, 2018. С. 125–128.

71. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 3. 670 с.

72. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т.; [редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін.]. Київ : Рад. шк., 1976. Т. 3 : Серце віддаю дітям ; Народження громадянина ; Листи до сина. 1977. 668 с.

73. Сущенко Л. О., Матюхіна О. Ю. Нейропсихологічний підхід у

корекції розвитку дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами. Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції «*Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття*». Запорізький національний університет: ЗНУ, 2021. С. 26–27. URL: https://www.znu.edu.ua/faculty/spp/nauka/zb_mik_konf_25_11_21_znu.pdf (дата звернення: 27.06.2023).

74. Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології : збірник наукових праць. Вип. 8. Тематичний випуск «Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю». Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 138 с.

75. Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 2 класу з порушеннями інтелектуального розвитку : навчальний матеріал / укл. Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В. та ін. Київ, 2019. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/716955/> (дата звернення: 24.06.2023).

76. Ткачук Т. А. Особливості корекції затримок психічного розвитку дітей. *Практична психологія в інклюзивному середовищі* : матеріали I Всеукр. наук. інтернет-конф. (м. Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 р.). ПереяславХмельницький, 2019. С. 109–115.

77. Трофименко Л. І. Інноваційний зміст програми «Корекція мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : зб. наук. праць / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Київ : ТОВ «Поліграф плюс». 2017. Вип. 12. С. 105–113.

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

79. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД,

2014. 104 с.

80. Українська мова. 2 клас : підруч. для спец. загальноосвіт. навч. закл. (F 80) та учнів із (R 48, F 81) / Е. А. Данілавічюте, Л. І. Трофименко, Г. В. Грибань. Київ : Либідь, 2017. 160 с.

81. Українська мова. 3 клас : підруч. для спец. загальноосвіт. навч. закл. (F 80) та учнів із (R 48, F 81) / Е. А. Данілавічюте, Л. І. Трофименко, Г. В. Грибань. Київ : Либідь, 2017. 190 с.

82. Українська мова: підручник для 4 кл. спец. закл. середньої освіти (F 80) та учнів із F 82, R 48 / Трофименко Л. І., Мартинюк З. С., Грибань Г. В. Київ : Либідь, 2018. 192 с.

83. Учні початкових класів із особливими освітніми потребами: навчання та супровід : навчально-методичний посібник / Л. І. Прохоренко, О. О. Бабяк, В. В. Засенко, Н. А. Ярмола / за ред. В. В. Засенко, Л. І. Прохоренко. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 160 с.

84. Ушинський К. Д. Про початкове викладання російської мови. Вибрані педагогічні твори: в 2-х т. Київ : Рад. школа, 1983. Т. 2. С. 217–231.

85. Федорова Н., Іванова І. Формування зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку засобами художніх творів. *Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти* : матеріали III Міжнародних педагогічних витань пам'яті професора Т. І. Поніманської Рівне, 2020. С. 256–258.

86. Хайдарова О. С., Блеч Г. О. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями. 2018. URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/korektsiyi-programi/korektsiyno-rozvitkovi-zanyattya-dlya-rozumovo-vidstalih-ditey/> (дата звернення: 25.06.2023).

87. Чеботарьова О. В., Гладченко І. В. Метелики в обладунках. Діти з ДЦП. Харків : Видавництво «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2019. 32 с.

88. Чеботарьова О. В., Гладченко І. В. Сонячні діти. Поради батькам

дітей із синдромом Дауна. Харків : Видавництво «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2019. 32 с.

89. Sushchenko, L., Lysohor, L., Pavlyk, O., Shvets, O., Kulesha-Liubinets, M., & Pavlenko, V. (2021). Neuropsychological Support of Education and Creative Activity of Primary School Age Children with Special Educational Needs. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12(3), 105-126. URL: <https://doi.org/10.18662/brain/12.3/223> (дата звернення: 14.09.2023).

90. Cherpurna, L., Fedorenko, S., Kuzminska, Y., Sushchenko, L., Zharovska, O., Chyzhyk, T., Prymakova, V., & Kozibroda, L. The Creation and Development of Textbooks for Children with Cognitive Development Disorders. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 11(3), 2020. 147–163. URL: <https://doi.org/10.18662/brain/11.3/115> (дата звернення: 30.08.2023).