

Юлія РІБЦУН

**УЧНІ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ:
НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТОК**



Юлія РІБЦУН

УЧНІ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ: НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТОК

Навчально-методичний посібник

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України

Львів
Видавництво «Світ»
2020

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
(лист Міністерства освіти і науки України від 09.10.2020 № 1/9-569)*

Видано за рахунок державних коштів. Продаж заборонено

Рібцун Ю. В.

Р 49

Учні початкових класів із важкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. / Юлія Рібцун. – Львів : Світ, 2020. – 264 с. : іл.

ISBN 978-966-914-296-2

У навчально-методичному посібнику проаналізовано наявні труднощі в навчанні молодших школярів із важкими порушеннями мовлення, запропоновано можливі шляхи реалізації їхніх мовленнєвих потреб, розкрито актуальні питання організації та практичної реалізації освітнього процесу в початковій школі, надано науково-методичні рекомендації з висвітлення сутності корекційно-розвивальної роботи, її основних напрямів, принципів побудови відповідних програм для роботи з дітьми з особливими мовленнєвими потребами, репрезентовано сучасні стратегії підтримки молодших школярів.

Видання стане у пригоді педагогам закладів загальної середньої освіти (учителям молодших класів, учителям-логопедам, учителям-дефектологам, практичним психологам, працівникам інклюзивно-ресурсних центрів) і батькам дітей з особливими освітніми потребами щодо проведення компенсаційної роботи, допоможе краще зрозуміти психологічні й особистісні риси молодшого шкільного віку, свідомо орієнтуватися у виборі шляхів та засобів навчання й виховання здобувачів початкової освіти із важкими порушеннями мовлення.

УДК 376-056.264

© Рібцун Ю. В., 2020

© Штурма М. С., художнє оформлення,
2020

© Видавництво «Світ», оформлення, 2020

ISBN 978-966-914-296-2

*Господи Боже!
У ясну годину,
У гожу днину
Благослови дитину
На добре починання,
Бо нележке навчання.
Та дитя все зможе!
Благослови, Боже...*

В. Гринько

ВСТУПНЕ СЛОВО

Психічний розвиток сучасних школярів зумовлений станом системи шкільної освіти, під час трансформації якої кількісно та якісно змінюються показники розвитку учнів. В умовах Нової української школи основні завдання освіти вже не зводяться до передавання знань у готовому, фіксованому вигляді, а вимагають швидко і максимально повно орієнтуватися в постійно змінюваних життєвих обставинах. Презумпція талановитості кожної дитини, цінність дитинства, радість пізнання, розвиток особистості, здоров'я та безпека – ось головні принципи, на яких ґрунтується сучасний освітній процес.

У зв'язку з трансформацією сучасної освіти, зокрема спеціальної, важливим є забезпечення динамічного процесу наступності дошкільля та шкільної початкової ланки, актуалізація потреби безперервної освіти у тріаді «дошкільник–учень–студент». Серед базових компетенцій найбільший відсоток становлять ті, що пов'язані з мовленнєвою діяльністю: фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна, мовленнєва компетенції.

До моменту вступу дитини до школи її мовленнєва діяльність характеризується такими особливостями:

- правильна звуковимова – дитина чітко вимовляє всі звуки рідної мови, правильно вживає їх у словах, чітко відтворює складову структуру слів, зокрема складних, з чотирьох і більше складів;
- багатий словник, що поповнюється практично кожного дня новими лексемами, які дитина чує у мовленні оточуючих;
- чітке дотримання граматичних норм мови, зокрема у випадках вживання нестандартних форм словозміни чи словотворення, коли у складі слова відбувається зміна (чергування) звуків (наприклад: осінь, але осені; слово, але слів; Київ, але Києва; радість, але радості; пісок, але піщинка; дошка, але дощечка) чи при зміні слова змінюється його основа (*великий*, але *більший*; *гарний*, але *кращий*; *поганий*, але *гірший*; *я*, але *мене*; *він*, але *його*; *вона*, але *її*);
- розгорнуте зв'язне діалогічне та монологічне мовлення – дитина вміє самостійно описати предмет (*Що це? З чого складається? Який він? Як ним можна користуватися? Чим він корисний (небезпечний)?* тощо), переказати відомий або щойно почутий текст, скласти розповідь на основі реальних, пережитих подій чи за уявою (вигадану);
- сформованість передумов для опанування читання й письма.

У процесі адаптації до шкільного навчання дитина усвідомлено засвоює морально-етичні норми та правила комунікації й поведінки, які є основою її подальшого розвитку та гармонійної соціалізації. Увесь процес адаптації першокласників протікає на біологічному, психологічному та соціальному рівнях.

У молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення процес адаптації характеризується певними особливостями, серед яких яскраво помітними є тривожні, депресивні стани, невротичні прояви, невпевненість у собі. Педагогічний колектив освітнього закладу має створити максимально комфортне предметно-розвивальне, комунікативно-ігрове середовище, відповідні психолого-педагогічні умови для успішної адаптації першокласників до шкільного навчання.

Важливим видом діяльності для здобувачів початкової освіти є продуктивна праця, яка поєднується з грою, але провідною стає саме навчальна діяльність, основними компонентами якої є мета, потреби, мотиви, навчальні ситуації, навчальні дії та операції. Учні молодших класів поступово опановують різні види навчальних дій, зокрема предметні (наприклад, продуктивні види діяльності), розумові (читання «про себе»), загальні (універсальні для всіх навчальних предметів), окремі (на уроці української мови), конкретні (вправа, задача). Школярі з розладами мовлення не виявляють особливого інтересу до навчальної діяльності, що вимагає постійного стимулювання та підтримування мотивації до оволодіння знаннями, особливо з предметів мовного циклу.

Пізнавальні психічні процеси здобувачів початкової освіти характеризуються зростанням довільності й регульованості, обсягу довільної та словесно-логічної пам'яті, швидким розвитком як говоріння й аудіювання, так і монологічного, писемного, внутрішнього мовлення. Провідними потребами учня початкових класів є пізнавальні, а новоутвореннями особистості молодшого школяра стають довільність, внутрішній план дій і рефлексія, які формуються у складній системі соціальних взаємин (учителі, батьки, ровесники). У період початкового навчання інтенсивно формуються інтелектуальні, моральні, естетичні почуття, а вольові якості виступають міцною платформою для систематичного навчання і водночас для їх поступового розвитку.

Через відсутність або спотвореність мовних засобів у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення комунікативні навички практично не сформовані або перебувають у зародковому стані, що потребує значної допомоги з боку педагогів на рівні усного та писемного мовлення.

Гарантом усебічного розвитку особистості молодшого школяра є постійне опанування ним знань з різних навчальних предметів. Завдання кожного педагога в умовах Нової української школи – знайти такі методи і прийоми, застосувати такі освітні стратегії, щоб процес самореалізації, саморозвитку та пізнавальні потреби учнів заохочували їх до безперервного якісного навчання.

Правильно продумані та ефективно впроваджені спеціальна навчально-виховна й корекційно-розвивальна складові дадуть змогу учням з особливими освітніми потребами, зокрема з тяжкими порушеннями мовлення, на засадах рівності та доступності, взаємної довіри, толерантності й поваги повноцінно здобувати освіту у Новій українській школі.

РОЗДІЛ 1

ТРУДНОЩІ В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ТА ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЇХНІХ МОВЛЕННЕВИХ ПОТРЕБ

1.1. Види бар'єрів в освітній діяльності молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення

Сучасні тенденції освіти, зокрема спеціальної, гуманізація суспільного життя, перспективний розвиток України як складової культурно-освітнього європейського простору, впровадження міжнародного теоретичного та практичного досвіду інклюзивної освіти зумовлюють активне включення дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у процес навчання в загальноосвітніх закладах.

Інклюзивне навчання (від англ. inclusion – включення) – це комплексний процес забезпечення права дітей з ООП, з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, на здобуття якісної освіти в умовах загальноосвітніх закладів. У сучасному суспільстві інклюзія є однією з пріоритетних форм забезпечення рівного доступу до навчання дітей з ООП за умов створення відповідного доступного предметно-розвивального середовища й активної взаємодії учасників освітнього процесу у діадах «дитина–дитина», «дитина–діти», «дитина–педагог», тріаді «дитина–педагог–батьки».

Питаннями ініціювання інклюзивного навчання в закладах дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної освіти та інших закладах, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, займається ціла плеяда вітчизняних та зарубіжних учених (І. Гілевич, В. Гудоніс, Е. Данілавічюте, М. Джонсон, В. Засенко, А. Колупаєва, Л. Коваль, І. Кузава, Д. Лауве, М. Малофєєв, Н. Назарова, О. Таранченко, Т. Сак, В. Синьов, О. Федоренко, Л. Шматко та ін.). За основу впровадження інклюзії на теренах України взяті міжнародні стандарти з прав людини у сфері освіти, зокрема Всесвітня декларація про освіту для всіх (1990), Саламанська декларація (1994), Конвенція про права осіб з інвалідністю (2006) та ін., а також ухвалений Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг».

Загальний контекст змін українського суспільства має на меті якісну тривалу реформу освіти і повноцінне функціонування Нової української школи. У сучасних умовах діти з ООП завдяки інклюзивному навчанню мають змогу ефективно включатися в суспільне життя на рівні можливостей із однолітками з типовим розвитком. Як зазначає доктор психологічних наук, професор В. Лубовський, «особливі освітні потреби – це потреби в умовах, необхідних для оптимальної реалізації актуальних і потенційних

можливостей (когнітивних, енергетичних, емоційно-вольових, у т. ч. мотиваційних), які може проявити дитина з порушеннями розвитку під час навчання».

Відповідно до Закону України «Про освіту» *особами з особливими освітніми потребами* вважають людей, які потребують додаткової постійної або тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення їхнього права на освіту, а саме:

1) з порушеннями:

- аутистичного спектра;
- зору (сліпі, зі зниженим зором);
- інтелекту;
- мовлення (ТПМ);
- навчальної діяльності (дискалькулія);
- опорно-рухового апарату (ДЦП);
- слуху (глухі, зі зниженим слухом);
- затримкою психічного розвитку (ЗПР);
- комбінованими;

2) із захворюваннями, що:

- можуть бути перешкодою для проходження зовнішнього незалежного оцінювання, визначені МОН спільно з МОЗ;
- потребують постійного медичного нагляду або періодичного здійснення індивідуальних медичних процедур із забезпечення життєдіяльності людини та/або контролю за її станом, у тому числі зі встановленим електрокардіостимулятором або іншим електронним імплантатом чи пристроями;

3) особи, які:

- потребують підтримки у навчанні, пов'язаної з проживанням: а) на тимчасово окупованій території; б) у населених пунктах, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють свої повноваження; в) у населених пунктах, розташованих на лінії зіткнення;
- мають статус внутрішньо переміщених, діти-біженці та діти, які потребують додаткового й тимчасового захисту;
- здобувають спеціалізовану освіту та / або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів одного чи декількох класів, освітніх рівнів;
- особи, які здобувають (-ли) освіту в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами корінних народів і національних меншин.

З-поміж дітей з ООП чимало тих, хто має тяжкі порушення мовлення первинного та вторинного характеру, що зумовлює потребу в забезпеченні їх відповідною кваліфікованою допомогою та системним психолого-педагогічним супроводом, у розробленні загальноосвітніх, адаптованих, модифікованих, корекційно-розвиткових програм, наданні методичних

рекомендацій щодо їх реалізації відповідно до форми навчання – очна, очно-заочна (загальноосвітня школа, ресурсно-інклюзивний центр), дистанційна, сімейна.

Дитина з тяжкими порушеннями мовлення, переступаючи поріг закладу освіти, ніби запитує: «У мене тяжкі порушення мовлення, а в тебе який виклик?» Завдання педагогів – допомогти прийняти школяреві цей виклик і максимально швидко в умовах навчального закладу компенсувати наявні негативні особливості психофізичного розвитку.

Розширення мережі освітніх закладів з інклюзивною формою навчання й виховання зумовлює потребу опанування педагогами спеціальних освітніх методик для роботи з дітьми з ОПП, зокрема такими, що мають порушення мовлення. Це потребує знань про бар'єри, що можуть виникати в освітній діяльності (О. Бабяк, Е. Данілавичує, В. Засенко, В. Кобильченко, А. Колупаєва, С. Литовченко, Л. Прохоренко, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун та ін.).

Питання існування та подолання бар'єрів в освітній діяльності має дуальну природу і стосується як здобувачів освіти, так і самих педагогів. Незважаючи на тлумачення поняття *бар'єр* як перепони, він виконує і негативні, і позитивні функції. Зокрема, *негативними функціями бар'єрів* є стримувальна (труднощі в засвоєнні матеріалу певних навчальних предметів) і деструктивна (неможливість опанування знань). Водночас *позитивними функціями бар'єрів* є індикаторна, тобто акцентування уваги педагога на тих чи інших особливостях учня, та стимулююча (мобілізує) – сумісне зі школярем подолання наявних труднощів. Виокремлюють *професійні (тактичні) бар'єри педагога*, пов'язані з професійно-педагогічними вміннями та володінням предметним змістом навчального матеріалу, рівнем комунікативних здібностей, суб'єктивними особливостями, наприклад відсутністю контролю під час уроку за правильністю мовлення учнів.

Наявність різних видів бар'єрів у учнів із тяжкими порушеннями мовлення зумовлена особливостями їхнього психофізичного розвитку.

1. Анатомічні бар'єри

Наявні дефекти мовленнєво-рухового апарату у вигляді порушення прикусу, відсутності чи аномалії різців, аномальної будови твердого піднебіння, патологічних змін язика, вроджені розщеплення губи та піднебіння, патологічні зміни голосового апарату.

2. Неврологічні бар'єри

Спостерігаються патохарактерологічні невротичні реакції у вигляді істеричних рис, негативізму та страхів, самоприниження і відчуття соціальної неповноцінності, що може призвести до появи страху мовлення; моторна незграбність; труднощі ковтання; підвищене слиновиділення; недостатність іннервації; судомний стан м'язів мовленнєво-рухового апарату; постійна нав'язлива фіксація на своєму порушенні; ураження

рухових зон і провідних рухових шляхів головного мозку; органічне ураження мовленнєвих зон кори головного мозку; локальне ураження кори головного мозку.

3. Психологічні бар'єри

Фіксується несформованість (порушення) вищих психічних функцій, порушення психологічних операцій зорової, слухової, кінетичної та кінестетичної модальностей; недосконалість мнестичних, основних мисленнєвих операцій; дефіцит уваги до звукового, морфологічного, граматичного та синтаксичного оформлення мовлення; загальна емоційна виснаженість; деяка агресивність, замкненість, емоційна невірноваженість, чутливість і збудливість; окремі порушення вегетативної нервової системи; виникнення реактивних станів, зокрема енурезу та / чи неврастенії.

4. Мовленнєві бар'єри

Як в усному, так і писемному мовленні яскраво виражені незрілість вимовних і звукорозрізнявальних навичок; порушення темпо-ритмічної організації мовлення; недостатня сформованість загальних лінгвістичних уявлень, аграматизми, збідненість словникового запасу; труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків, розумінні та вживанні порівняльних, пасивних, інвертованих, складних синтаксичних конструкцій.

5. Комунікативні бар'єри

Привертає увагу застосування жестів та міміки замість окремих слів і цілісних речень (лепетне мовлення); афективна незрілість, що проявляється в інфантильній поведінці, ізольованості та низькій контактності; зменшення кола соціальних і мовленнєвих контактів зі знайомими та незнайомими людьми; неприємні переживання свідомо приховуються та компенсуються за допомогою вивертів; підвищена концентрація уваги на власних мовленнєвих невдачах; часткове або цілковите невміння користуватися усним чи писемним мовленням з метою комунікації.

6. Навчальні бар'єри

Виражена ослабленість мотиваційної основи будь-якої діяльності; недостатність прояву вольових зусиль; деяка фрагментарність у сприйманні зорової та вербальної інформації; труднощі у сприйманні та розумінні зверненого мовлення; уникнення завдань, які містять вербальні інструкції з боку педагога, а також тих, що потребують власних словесних відповідей; активні негативні реакції у відповідь на зміну соціального середовища чи високі вимоги; пасивні реакції протесту у вигляді безініціативності, потреби зовнішнього примусу до виконання певних навчальних завдань; уникнення колективних видів роботи.

З метою успішного опанування знань та повноцінної соціальної адаптації як команда фахівців, так і кожен педагог зокрема має знати і вміти визначати види наявних бар'єрів здобувача освіти, а також створювати відповідні індивідуальні психолого-педагогічні умови для реалізації позитив-

них функцій бар'єрів та шляхи м'якого ефективного подолання негативних бар'єрів у процесі навчання.

1.2. Особливості зорового гнозису дітей із розладами мовленнєвого розвитку, профілактика та компенсація порушень зорових функцій

Перцепція стимулів різної модальності, зокрема зорових, відіграє надзвичайно важливу роль у психомовленнєвому розвитку дитини, адже всі інші форми пізнання (мислення, пам'ять, уява) є результатом перебудови образів зорового сприймання. Асоціативні інтегративні зв'язки між окремими аналізаторами (зір ↔ дотик ↔ слух ↔ рух) встановлюються в процесі розвитку шляхом маніпулятивної, предметної, експериментальної, ігрової, навчальної та різних видів продуктивної діяльності, що зумовлює накопичення знань і досвіду у психічному житті людини.

Інформаційний світ сучасного суспільства потребує високого рівня сформованості зорового гнозису, адже саме візуальне сприймання інформації виходить на перший план. Формування зорового гнозису відповідно до певного вікового етапу здійснюється ієрархічно, однак у дітей із порушеннями психофізичного розвитку така поступальність є своєрідною.

У молодших школярів повноцінно сформований зоровий гнозис стає основою чіткого уявлення про співвіднесення частин предметів у просторі, знайомства й опанування на практичному рівні метричної системи мір (літр, кілограм, сантиметр тощо), значного розширення (порівняно з дошкільним віком) знань про явища живої та неживої природи загалом, набуття життєвого досвіду. Активне використання зорової інформації, цілеспрямовані спостереження та експериментальна діяльність стають можливими завдяки оволодінню свідомими узагальненими способами обстеження, диференціації, інтеграції ознак і властивостей предметів. Удосконалення оптико-просторових функцій і графо-моторних навичок дає змогу безпомилково писати букви та цифри, опановувати елементарну нотну грамоту, деталізовано зображувати побачене чи почуте (Т. Ахутіна, Л. Вассерман, Т. Візель, С. Дорофєєва, О. Запорожець, О. Лурія, Я. Меєрсон, В. Обухова, Н. Пилаєва, Є. Тихеєва, А. Усова, Є. Хомська та ін.).

Діти з порушеннями гностичних функцій мають нечіткі й недиференційовані зорові образи-уявлення, а зорове сприймання загалом є поверховим, недостатньо гнучким і точним, що призводить до внутрішньосистемних порушень, адже внаслідок уповільнення процесів переробки відбувається неповне отримання інформації про навколишню дійсність, спостерігається відставання у розвитку наочно-образного мислення, формуванні соціально-комунікативних функцій.

У здобувачів початкової освіти з порушеннями мовленнєвого розвитку фіксується недостатній рівень сформованості зорового гнозису та зорових функцій загалом, що спричинено низкою чинників, а саме: 1) локальні

ураження незорових зон кори головного мозку (лобна ділянка, зона перекриття аналізаторів тощо) (за даними енцефалограм); 2) когнітивна недостатність, що проявляється у зниженні основних пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення) та уповільненні загальних темпів психічного розвитку, недостатності інтелектуальної дії прогнозування, зокрема вербального й невербального зорового, рецептивного видів; 3) відсутність чи недостатність досвіду цілеспрямованої роботи з наочним навчальним матеріалом; 4) недостатня сформованість виконання пізнавальних, орієнтувальних, ігрових, навчальних дій; 5) обмеженість чи деяка фрагментарність уявлень про навколишній світ (згідно з вимогами типових освітніх програм).

У школярів із мовленнєвими порушеннями спостерігаються труднощі в просторовому орієнтуванні, у визначенні напрямків і місць розташування предметів (ліворуч – праворуч, вгорі – вниз), що може бути зумовлено пізньою латералізацією чи латеральною дискоординацією у вигляді ліворукості чи амбідекстрії. Недорозвиток зорового гнозису, зорового аналізу й синтезу, звуження зорового поля, нестійкість зорового сприймання та уявлень (особливо це стосується схожих фігур, ліній, позначень), утруднення під час переміщення погляду з рядка на рядок (прояви уривчастості, змін напрямку, коливання рухів очей), погане зорове засвоєння окремих графем, недостатньо чітке встановлення зв'язків між зоровим образом букви (цифри) і слуховим – звука (числа) призводять до порушень писемного мовлення у вигляді оптичних дисграфій, дислексій і дискалькулій.

При *оптичній дислексії* активні пошукові рухи рядка, що спостерігаються на початкових етапах навчання читання, залишаються досить тривалий час, коли учень губить рядок чи окремі слова у ньому, вимушено кількаразово повертаючись назад. У школярів з таким порушенням зустрічаються дзеркальне читання (спричинене органічним ураженням кори головного мозку), перестановка букв (складів), фіксуються труднощі читання лівої частини слова – дитина її «не бачить» (наша – ваша – каша – паша – Глаша – груша), і тоді спрацьовує патологічна рецептивна антиципація. Під час читання діти взаємозамінують графічно схожі літери, які різняться лише окремими елементами (Ш-Щ, З-В, Д-Л), а також такі, що складаються з ідентичних елементів, але по-різному розташовані у просторі (б-Р, Н-П, Е-Ш).

Рукописні букви при втомі, відволіканні, психоемоційному напруженні можуть бути побаченими та відтвореними дітьми по-різному, однак у разі *оптичної дисграфії* саме внаслідок недоліків зорового сприймання літери змішуються на письмі (п-и, у-и, п-т, ш-и, м-л). В учнів із мовленнєвими порушеннями спостерігаються плутання нотних знаків, графічного позначення морфем, особливо кореня-суфікса, кореня-префікса, часте дзеркальне написання букв, пропуски, додавання, неправильне розташування окремих

елементів (І. Брушневська, С. Валявко, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, Р. Лалаєва, О. Мастоюкова, Ю. Рібцун, Є. Собонович, В. Тарасун, Н. Чередніченко та ін.).

У молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення спостерігається значна недостатність зорового аналізу, уваги та пам'яті, що може проявлятися у: а) дзеркальному написанні літер і цифр; б) спотворенні графічного образу букви (цифри), особливо просторово схожих – додавання, пропуск, перестановка елементів, збільшення чи зменшення їх розміру; в) невідповідності букв (цифр) при перекодуванні друкованого варіанта в рукописний, їх змішування.

Крім того, в учнів із тяжкими порушеннями мовлення часто несформована однонаправленість читання зліва направо, відсутній аналіз просторових відношень, що призводить до прочитування чи написання букв в оберненій послідовності. Упродовж усього дитинства залишаються недостатньо сформованими зорове сприймання (особливо його цілісність), слухове сприймання (зокрема, константність і диференційованість), простежується низький рівень зорової та слухової уваги, малий обсяг зорової та слухової пам'яті, інертність у формуванні мисленневих функцій та операцій, особливо прогнозування й контролю. Все вищезазначене свідчить про потребу проведення комплексної компенсаційно-розвивальної роботи, спрямованої на розвиток наведених складових із використанням мовленнєвої, емоційної, рухової, тактильної, слухової, рухо-слухової, зорової, зорово-рухової, зорово-слухової опор.

Важливою саме для молодшого школяра з розладами мовлення залишається ігрова діяльність. Ігрова мотивація активізує зорову увагу та пам'ять, спонукає учня до творчості, прояву фантазії, створює атмосферу зацікавленості, експериментування, емоційного переживання, інтелектуального та мовленнєвого пізнання, формує самоконтроль, стимулює до самостійності, додає впевненості у власних силах. Спільне обговорення (учитель – школяр (-і), учень – учень (учні)) емоційно-колірної палітри літературного чи художнього твору сприяє адаптації здобувача початкової освіти в кольоровому довкіллі, стимулює гармонізацію почуттів, активізує психомовленнєву діяльність як провідний засіб художнього освоєння дітьми навколишнього світу.

Виховання у здобувачів початкової освіти з порушеннями мовлення почуття прекрасного, чуття кольору та ритму в утворенні різнокольорових орнаментів чи візерунків, плекання вміння бачити чудесне у творах мистецтва, природі та повсякденному житті, сумісне оформлення інтер'єру класу (актової зали) сприяє якісному формуванню у молодших школярів зорових функцій та операцій.

Мистецтвознавець А. Бакушинський наголошує на тому, що в учнів з порушеннями мовлення часто фіксується *стереотип домінуючого кольору предмета* (наприклад, полуниця – червона, трава – зелена, море – синє),

і якщо не подолати його, такий штамп може уповільнювати не лише художній, а й загальний психофізичний розвиток дітей. Щоб такого не сталося, учитель використовує на уроках експериментування з різними предметами та матеріалами. Наприклад, взяти білу чашку і запитати, якого вона кольору. (*Біла*) Після того як дитина відповіла, поряд із чашкою покласти лимон і знову запитати: «А тепер чашка якого кольору?» (*Жовта*) Можна взяти синю паперову чи тканинову серветку і поставити на неї чашку, запитавши: «Якого кольору чашка тепер?» (*Синя*).

Ефективними помічниками у подоланні стереотипів домінуючого кольору предметів є спостереження. Наприклад, взимку варто разом поспостерігати, як упродовж дня змінюється колір снігу, прочитати учням вірш «Якого кольору сніг?»:

Білий-білий першосніг
На поля й на луки ліг.
А в садку глибокий
Красень *синьоокий*.
На березі ще й сосні
Бірюзовий – так чи ні?

Жовто-золотавим
Припушило трави.
А під вечір на шибках
Сніг *рожевий*, наче птах...
Мов казкова птиця,
Та, що тільки сниться.

(*В. Конопелець*)

Саме завдяки таким спостереженням у природі та експериментальній діяльності молодші школярі з порушеннями мовлення прагнуть пізнавати щось нове, стануть гнучкими у своїх думках і діях.

Вміння бачити й помічати, слухати і чути, говорити й розуміти, рухатися та орієнтуватися у просторі є базовими для розвитку будь-якої дитини, зокрема й з порушеннями мовлення. Зоровий гнозис, увага та пам'ять слугують основою для розвитку інших вищих психічних функцій, особливо мислення та мовлення (Л. Виготський, Г. Демірчоглян, О. Запорожець, Н. Кольцова, О. Леонт'єв, Г. Розенгард-Пупко, А. Тейлор, Є. Хомська, Л. Цветкова, М. Denis та ін.). Такий тісний взаємозв'язок вказує на потребу профілактики та корекції порушень зорових функцій у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення з метою зміцнення очних м'язів, поліпшення кровообігу в них, стабілізації встановлення зорового контакту, зняття загального психоемоційного напруження, а також компенсації своєрідності інтелектуального та мовленнєвого розвитку (уточнення сенсорних еталонів, орієнтація у просторі, впізнання реальних предметів та їх зображень в умовах зашумлення, читання й письмо).

Саме тому доцільно дотримуватися:

– санітарно-гігієнічних норм освітньої діяльності:

- добре провітрюване приміщення;
- достатньо яскраве освітлення, великі й чисті вікна;
- помірна кількість невисоких кімнатних рослин (з метою уникнення затемнення);

- меблі світлих тонів;
 - дошки темних кольорів (чорна, коричнева, темно-зелена) (за потреби з верхнім освітленням) – на них добре писати білою (жовтою) крейдою;
 - підручники (книги) з чітким, контрастним, несучільним шрифтом, розмір якого відповідає віковій категорії та освітнім потребам дітей;
- режиму дня – лягати спати не пізніше 22-ї години, повноцінно відпочивати;
- раціонального харчування – вживати натуральну їжу з мінімальною тепловою обробкою, полівітаміни (особливо вітаміни А та В₂), зелень (шпинат, салат, щавель, петрушка), чорницю, овочі (цибуля, помідори, тушена в олії морква), морквяний сік із додаванням оливкової олії, уникаючи жирних, копчених, гострих, солоних страв;
- гігієни зору:
- уникати надмірного напруження очей;
 - починати виконувати домашні завдання не раніше ніж за 1 годину після вживання їжі та фізичних навантажень, аби не спровокувати підвищення внутрішньоочного тиску;
 - готувати уроки, займатися зображувальною діяльністю при достатньому, яскравому, непрямому освітленні (світло має падати на робоче місце зліва), розташовуючи підручник (зошит, альбом, книгу) на відстані 30–35 см від очей (пальці руки, зігнутої у лікті, торкаються скроні);
 - читати за столом (партою), а не під час поїздки в транспорті чи лежачи, тримаючи книгу на грудях чи колінах, що призводить до напруження нахилених уперед шийних хребців, стискання гортані, внаслідок чого порушується кровообіг і зменшується глибина дихання; після читання упродовж кожних 25–30 хв роботи перерви 5–7 хв;
 - обмежити перегляд телевізійних передач і фільмів, зберігати відстань до телеекрана в 3 м; тривалість ігор чи виконання домашніх завдань на ноутбучі (комп'ютері, планшеті) не має перевищувати 30 хв, їх завершення – не пізніше 19-ї години;
 - у разі потрапляння порошинок, мошок тощо в око чистими руками відтягнути верхню повіку та накласти її на нижню; для промивання очей користуватися содовим розчином (½ чайної ложки питної соди на 150–200 г води);
 - з метою уникнення потрапляння інфекції в очі не терти їх брудними руками, використовувати чисту носову хустинку (серветку);
 - відчувачи зорове напруження, знімати його, кліпаючи очима, розглядаючи віддалені предмети, дивлячись на небо, рибок в акваріумі; читаючи книгу, періодично наближувати й віддаляти її, від-

кидаючись на спинку стільця. В ігровій формі виконувати такі види зорових вправ:

- за спрямованістю: а) загальнозміцнювальні; б) релаксаційні; в) компенсаційні;
 - за видом виконання: а) ізольовані; б) комбіновані – з руховим (поєднання з артикуляційною, пальчиковою, дихальною гімнастикою, фізичними вправами), звуковим, музичним, мовленнєвим супроводом, зображувальною діяльністю (малювання олівцями, фломастерами);
 - за способом розміщення в просторі: а) сидячи; б) стоячи; в) лежачи;
 - за ступенем рухливості: а) динамічні; б) статичні;
 - за характером виконання рухів: а) плавні; б) ритмічні;
 - за станом очей: а) розплющеними; б) заплющеними;
 - за видом використовуваного самомасажу: а) загального (задня поверхня шиї, плечей); б) точкового; в) зігріваючого;
 - за способом виконання: а) за вербальною інструкцією; б) за наслідуванням;
 - за кількістю учасників: а) індивідуальні; б) підгрупові (3–5); в) фронтальні;
 - за видом використовуваного матеріалу: а) з використанням реальних предметів, їх заміників (муляжі, іграшки); б) ілюстративного матеріалу – предметні картинки, букви, цифри, геометричні фігури, зорові опори у вигляді схем, різних типів ліній тощо; в) тренажерів, інформаційно-комп'ютерних технологій, зокрема за допомогою програми Power Point; г) лексичного матеріалу – вірш, загадка, оповідання, казка; д) фонетичного матеріалу – голосні, приголосні звуки, склади, слова, насичені певним звуком;
 - кількаразово (2–3) упродовж дня промивати очі чистою теплою (восени, взимку) та прохолодною (навесні, влітку) водою; для зняття зорової втоми та напруження – свіжозавареним міцним чаєм або трав'яним відваром (календула, ромашка);
 - користуватися сонцезахисними окулярами, уникати прямих сонячних променів, контрастного світла, осліплюючого світла прожекторів, автомобільних фар;
 - за рекомендацією лікаря носити окуляри;
- норм безпечної поведінки:
- з обережністю користуватися предметами з гострими кінцями (палка, ножиці, олівець, ручка тощо), не гратися ними;
 - під час різних видів діяльності (особливо художньої, трудової, ігор) берегти очі від потрапляння до них дрібних предметів, їх гострих частинок;

- бути уважним (-ою), знаходячись біля вогнища, на яскравому сонці, не дивитися на електрозварювання;
- правил бережливого ставлення до власного здоров'я:
 - зберігати правильну поставу, рівно сидіти та прямо тримати голову під час читання й письма;
 - носити зручний одяг, уникаючи шапок, комірців, поясів, які щільно облягають (стискають);
 - здійснювати піші прогулянки, займатися верховою їздою;
 - ефективно долати стресові ситуації, справлятися з фізичними навантаженнями.

Отже, розвиток зорових функцій є важливою складовою компенсаційної роботи зі здобувачами початкової освіти з тяжкими порушеннями мовлення, і виконання запропонованих рекомендацій істотно підвищить її результативність.

1.3. Стан слухового гнозису молодших школярів з мовленнєвими розладами та складові моделі компенсаційної роботи

Інформацію про навколишній світ людина здатна отримувати через різні органи чуттів. Саме тому, відповідно до провідного аналізатора, що бере участь у створенні перцептивного образу, розрізняють такі види сприймання: а) зорове; б) слухове; в) дотикове (тактильне); г) смакове; д) нюхове.

Сучасними нейрофізіологічними дослідженнями (М. Кінзборн, Д. Фарбер, М. Безруких) доведено, що в ранньому мовленнєвому онтогенезі основну роль відіграють процеси лівопівкульної латералізації мовленнєвої функції. Спочатку дитина засвоює *немовленнєві шуми* (природні – шум вітру, шелестіння листя, звук води, що ллється, гуркіт грому, а також «голоси» тварин; предметні шуми, які видають різноманітні предмети – знаряддя праці, музичні інструменти тощо). Ці здобутки правої півкулі слугують базисними для первинних операцій мовленнєвого розвитку. Вони полягають у відборі із них лівопівкульним механізмом корисних для мовлення ознак. Різноманітного роду удари, гудіння, шипіння, свист, гарчання й мукання тощо мають видозмінюватися у лівій півкулі та перетворюватися у звуки мовлення, які зберігають у самих назвах зв'язок із вихідними звучаннями. Так формується **мовленнєвий слуховий гнозис**.

Для розуміння мовлення з опорою на мовленнєвий слуховий гнозис і фонематичний слух необхідно, щоб корисні для мовлення ознаки, відібрані із немовленнєвих сигналів, із правої півкулі «перейшли» в ліву, тобто щоб відбувся процес їх лівопівкульної латералізації.

Розлади слухового гнозису можуть бути як наслідком патологічних процесів у периферійному слуховому апараті (порушення: а) звукопроведення – кондуктивна туговухість; б) звукосприймання – сенсоневральна

– усвідомлення значення організованості, дисциплінованості у поведінці, стосунках із ровесниками та дорослими, спільній діяльності, важливості дотримання відповідних вимог для досягнення успіху в різних видах діяльності.

2.2. Реалізація Державного стандарту початкової освіти учнів із тяжкими порушеннями мовлення в умовах Нової української школи

2.2.1. Специфічні компоненти уроків як невід’ємна складова комплексного подолання мовленнєвих порушень у дітей

Розширення мережі освітніх закладів з інклюзивною формою навчання й виховання зумовлює потребу опанування педагогами спеціальних освітніх методик для роботи з учнями з особливими освітніми потребами, зокрема такими, які мають порушення мовлення. Численні дослідження вітчизняних і зарубіжних учених (Е. Данілавічюте, О. Аркадьєва, Л. Бартењева, Н. Заваденко, В. Ільяна, Р. Лалаєва, З. Пригода, І. Прищєпова, Ю. Рібцун, О. Скіотіс, В. Тарасун, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, М. Шевченко та ін.) вказують на різномірність контингенту школярів із тяжкими порушеннями мовлення, в яких окрім розладів усного (алалії, афазії, заїкання, ринолалії, дизартрії тощо) і писемного (дисграфії, дислексії, дизорфографії тощо) мовлення спостерігаються значні прогалини в пізнавальному, особистісному розвитку, сенсомоториці, емоційно-вольовій сфері, що в цілому ускладнює, а іноді й взагалі унеможлиблює опанування такими учнями навчальних предметів, особливо мовного циклу.

Організація та проведення освітнього процесу з поліморфною групою здобувачів початкової освіти з тяжкими розладами мовлення потребує обов’язкового застосування індивідуального (вік, стать, інтереси, здібності, творчий потенціал), диференційованого та психолінгвістичного підходів (урахування форми, структури, ступеня складності мовленнєвого порушення), ефективна реалізація яких можлива за таких **загальних умов**:

– систематичного виправлення в учнів як при індивідуальних, так і колективних формах роботи мовленнєвих помилок:

а) фонетичних (це переважно свистячі, шиплячі та сонори);

б) фонематичних (особливої уваги потребують слова та словосполучення, що містять корелюючі звуки: наприклад, [с]-[ш], [л]-[р] тощо) завдяки виконанню артикуляційних (уточнення артикуляції), рухових (автоматизація здійснюється в русі), ейдетичних (зоровий, смаковий, тактильний, нюховий образи звука) вправ;

в) лексичних (обов’язкове урахування лексичної валентності, тобто правильного змістового добору тієї чи іншої лексеми у словосполученні чи реченні);

г) граматичних (нормативне узгодження іменників із прикметниками в роді, числі, відмінку; займенників з дієсловами відповідно до числа, роду);

– дотримання інтегративної та мотиваційно-ігрової форми уроків, що передбачає обов’язкове психоемоційне розвантаження школярів;

– розширення мовленнєво-пізнавального світогляду учнів, пізнання себе через різні види діяльності;

– варіювання дидактичного, мовленнєвого, ігрового матеріалу з актуалізацією раніше засвоєних знань, опорою на власний досвід, на основі навчально-ігрової та практичної діяльності;

– проведення на початку уроку підготовчої роботи у вигляді різних видів ігор і вправ на удосконалення й розвиток зорових, слухових, мовленнєвих, мисленнєвих функцій та операцій, моторно-рухових та оптико-рухових навичок;

– використання ряду *методів*:

а) словесних – джерелом знань є усне слово: емоційні та пізнавальні вступні бесіди, пояснення, тлумачення, дискусії; попереджувальне, коментувальне, пояснювальне мовлення щодо послідовності роботи над малюнком чи виготовленням виробу; розповідь за результатами виконаного завдання, називання використаних технік і матеріалів; акцентоване промовляння найбільш складних у фонетичному плані термінів тощо;

б) наочних – джерелом знань є спостереження, конкретні предмети чи явища, роботи майстрів народних художніх промислів, твори мистецтва, малюнки, ілюстрації, репродукції, наочні посібники, муляжі, мінімоделі, схеми, алгоритми (детальні, покрокові, описові), кращі зразки дитячих робіт (ліплення, поробки з паперу, природного матеріалу) та ін.;

в) практичних – завдяки використанню яких учні здобувають знання й уміння, виконуючи практичні дії у вигляді тренувальних, навчально-зображувальних, графічних, відтворювальних, ситуаційних вправ або навчально-продуктивної праці, мистецьких проєктів, моделювання, дослідницької діяльності тощо;

г) роботи з книгою – джерелом знань є друковане слово: використання художньої літератури, підручників (читання, вивчення напам'ять, переказ прочитаного, складання плану з допомогою педагога, придумування початку чи кінця твору, невеличких розповідей з опорою на план, опорні слова);

г) відеометодів – проведення мультимедійних презентацій («електронний учитель») для вивчення (цілісного або демонстрації фрагментів) нового навчального матеріалу, його закріплення, здійснення поточного чи підсумкового контролю;

– опанування школярами термінології в усній (початковий – основний етапи) і писемній формах (завершальний етап) на основі достатнього розуміння та використання попереднього гучного мовлення у вигляді цілісного, поскладового, акцентованого промовляння, з виокремленням складних для вимови дітьми звуків, спряженого, відображеного, самостійного промовляння школярами, мовлення пошепки; складання речень з вивченими словами, по можливості добір синонімів чи антонімів, порівняння значень багатозначних слів, розрізнення паронімів, моделювання комунікативно-ігрових життєвих ситуацій;

– дозованості та циклічності (багаторазове повторення з акцентом у фонетичному аспекті – на звуковому оформленні, графічному – на написанні, лексичному – на значенні, синтаксичному – на контекстуальному вживанні термінології; опора на вже раніше вивчений матеріал; перенесення набутих знань і навичок, способів діяльності на нову ситуацію);

– алгоритмізованості навчальної діяльності (планування → поетапне осмислення (згорнутий чи розгорнутий план дій) та виконання в індивідуальному темпі → контроль із застосуванням гучного, шепітного мовлення, мовлення подумки);

– мультисенсорності, врахування інтегративної діяльності аналізаторів, міжпівкульної взаємодії, встановлення міжпредметних зв'язків;

– використання *різного виду опор*:

1) зорової – привертання уваги до зорового (предметного, графічного) матеріалу, наочний супровід, зоровий зразок, план-схема, предметно-інструкційна карта;

2) слухової – акцентування на слуховому сприйманні;

3) кінетичної – динамічне виконання, руховий зразок, подальше перенесення на аналогічний матеріал, виконання по пам'яті, за уявленням;

4) кінестетичної – статичне утримання, м'язові відчуття;

5) вербальної – повторення інструкції, її деталізація, пояснення, навідні запитання, передуюче, описове, коментувальне мовлення;

б) емоційної – усмішка, погладжування по руці, голові, слова схвалення та підтримки;

– створення відповідного предметного (комунікативного, технологічного) середовища для вільного, самостійного, різнопланового експериментування здобувачами освіти;

– стимулювання учнів до прогнозування результатів, синтезу сформованих навичок у власній практичній діяльності, застосування навичок поточного та кінцевого контролю на смислового, зорового, слухового та рухового рівнях, усний чи письмовий опис результатів проведеної роботи;

– попередження появи вторинних відхилень у мовленнєвому (наприклад, невротичної форми заїкання на фоні загального недорозвитку мовлення нез'ясованого генезу) та пізнавального розвитку;

– виховної спрямованості (вміння «бачити і чути» іншого (-их), повага до нього (них), бажання прийти на допомогу в комунікативних і поведінкових ситуаціях, толерантність до наявних особливостей психофізичного розвитку).

Особливої уваги від учителя потребує активізація пізнавальної активності учнів, адже саме вона – основа оволодіння знаннями, уміннями та навичками.

Активізація пізнавального розвитку молодших школярів із важкими порушеннями мовлення здійснюється за допомогою **стимулюючих методів**, які своєю чергою поділяються на три підгрупи: 1) методи емоційного стимулювання; 2) розвитку пізнавального інтересу; 3) формування

відповідальності. Основою стимулюючих методів є такі міжособистісні відношення вчителя з учнями, котрі викликають у здобувачів початкової освіти позитивне ставлення до навчання.

Методи емоційного стимулювання забезпечують появу позитивних емоцій по відношенню до власне навчальної діяльності, її змісту, форм і методів. Виникаюче під час уроків емоційне збудження активізує та інтенсифікує процеси уваги, запам'ятовування та осмислення. До вказаних методів відносяться: а) створення ситуацій успіху; б) заохочення у навчанні; в) використання ігрових форм організації навчальної діяльності.

Методи розвитку пізнавального інтересу стимулюють психомовленнєву активність молодших школярів. Серед них мають особливе значення такі: а) формування готовності сприймання навчального матеріалу; б) побудова навколо навчального матеріалу ігрового пригодницького сюжету; в) стимулювання цікавим змістом; г) створення ситуацій творчого пошуку.

Методи організації взаємодії учнів і накопичення соціального досвіду реалізуються під час діалогічного спілкування учнів, яке утворює та підтримує сумісну навчальну діяльність. Найчастіше педагогами використовуються такі методи: а) засвоєння елементарних норм ведення діалогу; б) метод взаємоперевірки (за наданими вчителем зразками); в) метод взаємних завдань; г) виконання завдань, придуманих однокласниками, як у класі, так і вдома; г) метод сумісного знаходження кращого рішення; д) тимчасова робота в групах; е) створення ситуацій сумісних переживань.

Підвищенню інтересу дітей до навчальної діяльності й подоланню в них мовленнєвих порушень сприяє застосування в початковій школі **інноваційних форм уроків** з використанням таких сучасних методів, прийомів та освітніх технологій:

- акровірші, в яких перші літери кожного рядка, прочитані згори до низу, утворюють слово (найчастіше відгадку віршованої загадки);
- брейн-стормінг, або так званий «мозковий штурм», спрямований на пошук розв'язання певної проблеми у вигляді доступної школярам генерації ідей;
- веббінг, чи «лексичні павутинки», – побудова взаємозв'язків між окремими поняттями, подіями чи явищами від ключового слова до похідних у вигляді асоціативних та логічних ланцюжків;
- веб-квести у вигляді переважно колективного розв'язання проблемних задач шляхом пошуку в мережі Інтернет на різних ресурсах певної інформації;
- геймізація – використання ігрових практик у неігровому контексті, наприклад боротьба за успішність між класами за символічні бонуси;
- гуморизація – подача матеріалу у невимушеній жартівливій формі;
- метод ММЧ – пояснення внутрішньої будови предметів, фізичної суті явищ і процесів, закономірностей функціонування рідної мови шляхом моделювання «маленькими чоловічками»;

– метод проєктів – дослідницькі, творчі, ігрові, пригодницькі, інформаційні проєкти у вигляді поєднання теоретичних відомостей і можливостей їх практичного застосування;

– метод синектики – тренування уяви та об'єднання несумісних елементів шляхом встановлення прямої (за формою, кольором, функціонуванням, ситуацією, станом предметів і явищ, за властивостями, структурою), фантастичної, емпатійної аналогій;

– рольові ігри як засіб входження учнями в різноманітні ролі, зокрема й учителя;

– скрайбінг – супровід власної розповіді швидкими ескізами-замальовками;

– сторітелінг – створення історій морально-виховного, освітнього, корекційно-розвивального змісту з метою кращого запам'ятовування матеріалу та простеження внутрішніх взаємозв'язків тощо;

– ТАН-Содерберг – візуалізація розповідей, використання піктограм і методу глобального читання;

– ТРВЗ (теорія розв'язання винахідницьких завдань) – технологія розвитку творчої особистості, запропонована Г. Альтшуллером, що передбачає розв'язання винахідницьких завдань і переведення їх з вищих рівнів на нижчі з метою звуження пошукового поля та розвитку творчого мислення.

Коригування мовленнєвої поведінки та розвиток комунікативних навичок, зміцнення мотиваційної основи мовлення стає можливим завдяки зняттю психоемоційного напруження шляхом використання елементів психотерапії (імаго-, казко-, ізо-, кольоро-, бібліо-, ігро-, тілесна, анімаційна терапія), виробленню у дітей емоційної стабільності за допомогою ігор і вправ на впізнавання й диференціювання емоційних станів у результаті засвоєння адаптивних способів вираження емоцій, закріплення здатності керувати власними емоціями та почуттями.

Перед педагогами постає питання організації та проведення уроків, які б, завдяки використанню специфічних компонентів, враховували особливості психофізичного розвитку школярів і допомагали в комплексному подоланні мовленнєвих порушень. Кожен урок обов'язково має свою **тему**, яка по можливості відображає те, що вивчатиметься на уроці. Плануючи урок, педагогові доцільно окреслити **змістові акценти**, тобто зазначити ключові слова, які відображають основне змістове наповнення уроку, передбачити **обладнання**, що використовуватиметься. Чи не найважливішим у плануванні уроку є продуманий **програмовий зміст**, який передбачає врахування низки компонентів: 1) *освітній*, тезаурусом якого є «формування», «закріплення», «узагальнення» тощо; 2) *коригувально-розвивальний*, що включає емоційно-мотиваційну складову, специфічні та неспецифічні пізнавальні психічні процеси, всі складові мовленнєвої діяльності; 3) *соціальний* компонент, який передбачає налагодження взаємодії, вироблення толерантного ставлення до ровесників з особливими

освітніми потребами; 4) *виховний* компонент, метою якого є формування морально-етичних норм.

Розглянемо, як реалізуються зазначені вище компоненти на уроці з образотворчого мистецтва у 1 класі для учнів із порушеннями мовлення.

Тема: Кожна з ліній характер свій має.

Змістові акценти: види і типи ліній; виражальні можливості ліній.

Програмовий зміст:

Освітній компонент

Збагачення сенсорного, художнього, пізнавального, мовленнєвого досвіду.

Збагачення уявлень про предмети та явища навколишнього світу.

Розширення уявлень про лінію як засіб виразності.

Формування навичок створення виразного образу лінійними засобами на практичному елементарному рівні.

Формування бажання й вміння вербально спілкуватися, використовуючи фонетично, лексично та граматично правильне зв'язне мовлення.

Розвиток комбінаторних здібностей у художній діяльності.

Коригувально-розвивальний компонент

Емоційно-мотиваційна складова:

Стимулювання впізнавання емоцій персонажів за характером ліній.

Систематичне коригування мовленнєвих помилок під час усних відповідей.

Специфічні пізнавальні психічні процеси:

Розвиток зорового сприймання під час розгляду предметних і сюжетних предметів, зображених за допомогою різних типів ліній.

Удосконалення інтегративної діяльності аналізаторів, міжпівкульної взаємодії.

Розвиток образного, логічного, просторового мислення.

Розвиток мисленнєвих операцій порівняння, зіставлення, аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації, серіації, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Розвиток зорового ймовірного прогнозування у вгадуванні предметів, зображених за допомогою різних типів ліній.

Неспецифічні пізнавальні процеси:

Розвиток зорової та слухової уваги й пам'яті під час розповіді та показу вчителя.

Вироблення зосередженості та витримки на уроці.

Розвиток уяви шляхом відгадування малюнків, створених за допомогою різних типів ліній.

Мовленнєва діяльність:

Динамічно-мовленнєвий компонент

Розвиток артикуляційного, дихального та голосового апаратів, просодичних компонентів мовлення (дикція, темп, ритм, інтонація, паузація, наголос).

Фонетико-фонематична складова

Автоматизація правильної вимови свистячих ([с] – *світлий*; [з] – *горизонтальний*), сонорів ([л] – *похилий*; [л'] – *хвилястий*; [р] – *пунктирний*), задньоязикових ([к] – *короткий*; [х] – *хвилястий*; [з] – *довгий*) звуків.

Диференціація свистячих ([с] – [ц'] – *суцільний*), сонорів ([л'] – [й] – *суцільний*; [р] – [л'] – *горизонтальний, вертикальний*).

Вивчення слів складної складової структури, зі збігом приголосних (*суцільний, пунктирний, хвилястий, горизонтальний, вертикальний*).

Удосконалення слухової уваги та пам'яті, спрямованості уваги на фонологічну структуру слова під час слухання віршованих текстів.

Розвиток фонематичного сприймання на перцептивному рівні шляхом розрізнення слів-паронімів (*лінія – лілія*).

Вироблення первинних навичок довольного слухового контролю за власним мовленням і мовленням однокласників.

Лексична складова

Уточнення категоріального рівня лексичних узагальнень (*іменники – назви художніх інструментів та матеріалів*).

Формування контекстуального рівня лексичних узагальнень (*іменники: пунктир, проміжок, образ, парк; прикметники: суцільний, пунктирний, горизонтальний, вертикальний, похилий, хвилястий*).

Формування та уточнення значень: а) видо-родових понять (*дерева*); б) самостійних частин мови на позначення антонімів (*суцільний – пунктирний, товстий – тонкий, довгий – короткий, горизонтальний – вертикальний, прямий – кривий, світлий – темний, напружений – спокійний; зліва – направо, згори – донизу, ближче – далі; товщий – тонший, світліший – темніший, довший – коротший*); в) багатозначних слів (*іменників: характер – людини і лінії; прикметників: напружена (спокійна) – людина і лінія*).

Морфологічна складова

Вироблення навичок елементарного морфологічного аналізу та синтезу (*пунктир – пунктирний, цілий – суцільний, прямий – прямо, хвилястий – хвиля, похилий – похилитися*).

Вправління у розумінні й по можливості в утворенні якісних прикметників вищого ступеня порівняння (*товщий, тонший, довший, коротший, світліший, темніший*).

Граматична складова

Уточнення розуміння та правильного вживання граматичних категорій: а) роду прикметників (*суцільний – суцільна, пунктирний – пунктирна, довгий – довга, короткий – коротка*); б) числа прикметників (*суцільний – суцільні, пунктирний – пунктирні, прямий – прями, хвилястий – хвилясті, горизонтальний – горизонтальні, вертикальний – вертикальні, похилий – похили, довгий – довгі, короткий – короткі, світлий – світлі, темний – темні*); в) роду і числа дієслів (*малював – малювала – малювали*); г) часу і виду дієслів (*буду малювати – малюю – намалював (-ла)*).

Вправління в розумінні та вживанні іменників в формі: а) родового відмінка множини (*багато...*); б) знахідного відмінка однини та множини (безприйменникові (*я побачив...*; *можна зобразити...*; *художник забув намалювати крильце; лінії нагадують...*); в) орудного відмінка множини (*зображено лініями*); г) місцевого відмінка однини (*по лінії*).

Синтаксична складова

Вправління у відповідях на запитання вчителя за навчальним матеріалом, за змістом картин поширеними реченнями.

Формування навичок планувального, коментувального та елементарного описового мовлення.

Рухова сфера:

Розвиток ручної та дрібної моторики, зорово-моторної координації.

Розвиток кінетичного праксису через відтворення руками різних типів ліній.

Соціальний компонент

Формування навичок вербальної взаємодії з однокласниками.

Виховний компонент

Виховання естетичного сприймання навколишнього світу.

Художні матеріали та інструменти: папір, прості, кольорові олівці, фломастери.

Отже, врахування в роботі педагога зазначених компонентів робить предметно-змістове наповнення уроків структурованим, дає змогу налагодити продуктивну взаємодію у діадах «учитель–учень (-і)», «учень–учень (-і)», реалізувати в певних локально-часових рамках основні принципи і стратегії навчання, виховання, корекції та розвитку школярів з особливими освітніми потребами.

2.2.2. Комплексне формування мовлення учнів на уроках читання

Читання являє собою складний психофізіологічний процес, який потребує достатнього рівня сформованості цілісної багаторівневої структури вербальних і невербальних вищих психічних функцій (Р. Беккер, О. Корнев, Р. Лалаєва, Н. Старжинська, Т. Філічева, Р. Gardner, В. Hallgren, В. Hornsby, Т. R. Miles, Р. Ott, М. Snowling та ін.). Основу читацької навички складають зоровий гнозис, зорово-моторна координація, слухо-мовленнева та зорова пам'ять, просторово-часові уявлення, сукцесивні та симультанні операції, профіль латеральної організації, усі мегакомпоненти усного мовлення (фонетико-фонематична, лексична, граматична складові та зв'язне мовлення) (В. Голод, С. Іваненко, Р. Лалаєва, Р. Левіна, І. Садовнікова, Г. Семенович, Е. Симерницька, Л. Спірова та ін.). Психологами та педагогами-дослідниками з питання формування навичок читання у дітей виявлена така закономірність: якщо дитина до кінця 1 класу побіжно читає, то вона встигає зі всіх шкільних предметів, і навпаки (Н. Брагіна, Т. Доброхотова, О. Іншакова, В. Ільяна, Н. Компанець та ін.).

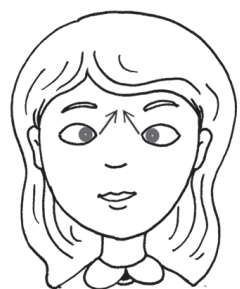
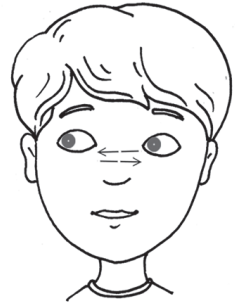
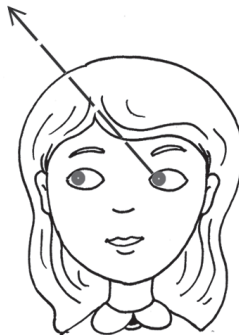
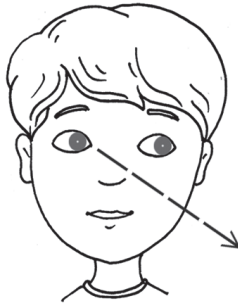
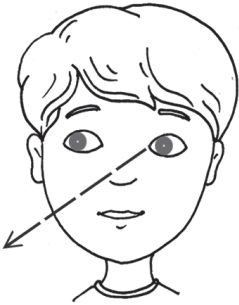
РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Данілавічюте Е. А. Порушення письма в учнів II–IV класів із дитячим церебральним паралічем та шляхи їх корекції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Е. А. Данілавічюте. – К., 1997. – 239 с.
2. Данілавічюте Е. А. Українська мова. 2 клас : підруч. для спец. загальноосвіт. навч. закл. (F80) та учнів із (R48, F81) / Е. А. Данілавічюте, Л. І. Трофименко, Г. В. Грибань. – К. : Либідь, 2017. – 160 с.
3. Данілавічюте Е. А. Українська мова. 3 клас : підруч. для спец. загальноосвіт. навч. закл. (F80) та учнів із (R48, F81) / Е. А. Данілавічюте, Л. І. Трофименко, Г. В. Грибань. – К. : Либідь, 2017. – 192 с.
4. Колупаєва А. А. Формування у першокласників з мовленнєвими вадами уявлень про фонетичну і граматичну систему рідної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / А. А. Колупаєва; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1998. – 145 с.
5. Конопляста С. Ю. Логопсихологія : навч. посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак; за ред. М. К. Шеремет. – К. : Знання, 2010. – 293 с.
6. ЛОГО-АРТ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.logoped.in.ua/>
7. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Каб. Міністрів України від 21 лют. 2018 р. № 87 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу до вид.: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%d0%bf>
8. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : постанова Каб. Міністрів України від 12 лип. 2017 р. № 545 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу до вид.: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>
9. Про освіту : Закон України // Відомості Верховної Ради України. – Офіц. вид. – К. : Парламентське вид-во, 2017. – № 38–39. – ст. 380.
10. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: розпорядження Каб. Міністрів України від 14 груд. 2016 р. № 988-р / [Електронний ресурс]. – Режим доступу до вид.: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>
11. Рібцун Ю. В. Словничок для діточок : пароніми : метод. посіб. / Ю. В. Рібцун, О. Г. Рібцун. – К. : Світлич, 2012. – 136 с.
12. Рібцун Ю. В. У країні Веселкових звуків. Альбом учителя-логопеда. Ч. 1. – Х. : Видавнича група «Основа», 2020. – 96 с. – (Серія «Логопеду»).
13. Рібцун Ю. В. У країні Веселкових звуків. Альбом учителя-логопеда. Ч. 2. – Х. : Видавнича група «Основа», 2020. – 80 с. – (Серія «Логопеду»)
14. Соботович Е. Ф. Психолінгвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования / Е. Ф. Соботович. – К. : ІЗМН, 1997. – 44 с.
15. Тарасун В. В. Тести навчальних здібностей для 1 класу / під ред. Ю. З. Гільбуха. – К. : РОВО «Укрвузполіграф», 1992. – 232 с.
16. Типова освітня програма початкової освіти / під кер. О. Я. Савченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу до вид.: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
17. Типова освітня програма початкової освіти / під кер. Р. Б. Шияна [Електронний ресурс]. – Режим доступу до вид.: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>
18. Трофименко Л. І. Українська мова. 4 клас : підруч. для спец. загальноосвіт. навч. закл. (F80) та учнів із (R48, F81) / Л. І. Трофименко, З. С. Мартинюк, Г. В. Грибань. – К. : Либідь, 2017. – 192 с.
19. Чередніченко Н. В. Формування фонетико-графічної грамотності у молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання : навч.-метод. посіб. / Н. В. Чередніченко, Д. М. Горбачова – К. : ДІА, 2016. – 212 с.
20. Ястребова А. В. Учителю о детях с недостатками речи : учеб. пособие / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спириова, Т. П. Бессонова. – М. : АРКТИ, 1997. – 131 с.

ДОДАТКИ

Додаток 1

Зорова гімнастика



Зміст

ВСТУПНЕ СЛОВО	3
РОЗДІЛ 1. ТРУДНОЩІ В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ТА ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЇХНІХ МОВЛЕННЄВИХ ПОТРЕБ	5
1.1. Види бар'єрів в освітній діяльності молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення	5
1.2. Особливості зорового гнозису дітей із розладами мовленнєвого розвитку, профілактика та компенсація порушень зорових функцій	9
1.3. Стан слухового гнозису молодших школярів з мовленнєвими розладами та складові моделі компенсаційної роботи	15
1.4. Показники сформованості уваги та пам'яті учнів із порушеннями мовлення та їх вплив на навчальну діяльність	25
1.5. Розвиток мислення учнів із тяжкими порушеннями мовлення	29
1.6. Особливості усного та писемного мовлення молодших школярів з мовленнєвими розладами, моніторинг стану сформованості мовленнєвої діяльності, ігри та вправи	46
1.7. Моторний розвиток дітей з мовленнєвими порушеннями	75
1.8. Особливості особистісного розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення	85
1.9. Стан сформованості емоційної сфери учнів початкових класів із порушеннями мовлення та програмно-методичне забезпечення емоційно-вольового й ціннісно-смыслового розвитку школярів	89
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ І ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ТА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	99
2.1. Нейропсихологічний і психолінгвістичний підходи в компенсації мовленнєвих розладів у молодших школярів	99
2.1.1. Нейропсихологічні аспекти в подоланні мовленнєвих порушень у дітей	99
2.1.2. Роль латералізації функцій головного мозку в навчанні дітей із тяжкими порушеннями мовлення	104
2.1.3. Змістове наповнення корекційно- розвивальної роботи з молодшими школярами з розладами мовлення	110

2.2. Реалізація Державного стандарту початкової освіти учнів із тяжкими порушеннями мовлення в умовах Нової української школи	183
2.2.1. Специфічні компоненти уроків як невід’ємна складова комплексного подолання мовленнєвих порушень у дітей.....	183
2.2.2. Комплексне формування мовлення учнів на уроках читання	190
2.2.3. Удосконалення лексичної та граматичної складових мовлення здобувачів початкової освіти на уроках української мови.....	200
2.2.4. Уроки іноземної мови в початковій школі як засіб поглибленого вивчення рідної (української) мови.....	211
2.3. Стратегії підтримки молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення	224
2.3.1. Актуальні питання загальної організації навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення.....	224
2.3.2. Застосування ейдетичних методів і прийомів у навчально-виховній роботі в початковій школі	227
2.3.3. Використання нових інформаційних технологій у роботі з учнями із порушеннями мовленнєвого розвитку	232
2.3.4. Пісочна терапія як засіб компенсації мовленнєвих порушень у дітей	236
2.3.5. Використання прийомів самомасажу в корекційно-розвивальній роботі з дітьми.....	240
РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА	244
ДОДАТКИ.....	245

Навчальне видання

РІБЦУН Юлія Валентинівна

**УЧНІ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ТЯЖКИМИ
ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ:
НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТОК**

Навчально-методичний посібник

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
Видано за рахунок державних коштів. Продаж заборонено

Редактор *А. С. Вовк*
Художній редактор *І. Б. Шутурма*
Коректор *О. А. Тростянчин*

Формат 60×90^{1/16}. Ум. друк. арк. 16,5.
Обл.-вид. арк. 16,0. Тираж 20014 пр.
Зам. № 51п

Державне підприємство
«Всеукраїнське спеціалізоване видавництво «Світ»
79008 м. Львів, вул. Галицька, 21
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи серія ДК № 4826 від 31.12.2014
www.svit.gov.ua; e-mail: office@svit.gov.ua

Друк ТДВ «Патент»
88006 м. Ужгород, вул. Гагаріна, 101
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи серія ДК № 4078 від 31.05.2011



Юлія Валентинівна Рібцун – доктор філософії в галузі педагогіки, старший науковий співробітник відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України; корекційний педагог, учитель-логопед, дипломований психолог, сертифікований гештальт-терапевт; автор близько 300 науково-методичних публікацій, зокрема корекційно-розвиткових програм і навчальних посібників з питань діагностики та компенсації мовленнєвих порушень у дітей різних вікових груп, запатентованої корисної моделі «Спосіб відновлення вимовної функції у дошкільнят з порушеннями фонетико-фонематичної сторони мовлення».



ISBN 978-966-914-231-3



9 789669 142313 >