

DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8245-57-3-19>

ЗАВІТРЕНКО Д. Ж.,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної освіти та здоров'я людини
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, Україна
ORCID: <https://0000-0002-2005-4810>*

БЕРЕЗЕНКО Н. О.,

*аспірант кафедри педагогіки та спеціальної освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, Україна
ORCID: <https://0000-0003-3333-8924>*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ УЧНІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ

Проаналізовано роботу з розвитку мовлення в учнів спеціальної школи, який є складним і багатоплановим процесом. Успішне її виконання потребує значних зусиль як з боку педагогів, так і школярів. Досліджено результати корекційної роботи навчання мовлення учнів з вадами інтелекту, яка повинна мати комплексний та системний характер. З'ясовано, що робота із зазначеною групою дітей має проводитись послідовно, оскільки успіх процесу формування мовленнєвих навичок забезпечується клопіткою роботою над удосконаленням змісту завдань та доцільністю добору вправ.

Ключові слова: спеціальна школа, діти з особливими освітніми потребами, комунікативний потенціал, активне оволодіння мовою, особливості письма, спеціальна корекційна робота.

Інформаційна ретрансляція можлива лише за умови використання певного семіотичного коду – системної сукупності знаків, актуальних для будь-якого відомого сьогодні соціуму. Такі знакові системи формуються в кожному моночичі поліетнічному середовищі, будучи показниками його індивідуальної культурної історії. Існують декілька знакових систем, які використовуються в комунікації, і з огляду на них можна побудувати класифікацію комунікативних процесів. При загальному поділі розрізняють вербальну та невербальну комунікацію, і кожен з двох її різновидів оперує різними семіотичними системами, існування яких зумовлює множинність видів комунікативного процесу. Кожний із них потребує окремої уваги, але надалі нас цікавитиме лише вербальне спілкування.

Вербальна комунікація використовує як знакову систему людську мову, природну звукову мову, тобто систему фонетичних знаків, добір і комбінація яких регулюється двома принципами – лексичним і синтаксичним. Мова є універсальним засобом інформаційного обміну, оскільки при передаванні повідомлення за допомогою мови найменше втрачається й спотворюється його сенс. Таким чином, усі учасники комунікативного процесу мають демонструвати високий рівень спільності розуміння обставин і мети спілкування, а також уважне ставлення до парадигми мовно-виражальних засобів, обраних для вербального контакту. Існують обставини, що перешкоджають досягненню взаєморозуміння:

1) можливість використання двох типів значень – денотативних (формальні визначення, дефініції, напр., камінь тверда неметалева гірська порода) і конотативних (пов'язані з емоційними асоціаціями, переживаннями, тобто камінь як щось важке, тверде, непохитне, що здатне вистояти перед руйнівною дією часу);

2) полісемія (багатозначність слова);

3) синонімія (використання різних слів для позначення одного денотата – об'єкта дійсності).

Природно, що особливої ваги ці процеси набувають у рамках міжкультурної комунікації, тобто при спілкуванні представників двох різних культур.

Мова здійснює кодування та декодування інформації: комунікатор у процесі мовлення кодує, а реципієнт при аудіюванні декодує інформацію. Способом представлення інформації за допомогою мови є текст. Із погляду ставлення до тексту доцільно виділити два процеси – мовлення і слухання. Послідовність дій мовлення/слухання досліджена достатньо детально. З погляду передачі та сприйняття сенсу повідомлення лінія комунікатор – повідомлення – реципієнт асиметрична.

Для комунікатора сенс інформації передуює процесу кодування (вислову), оскільки мовець спочатку створює задум, а потім втілює його в суму знаків. При сприйманні повідомлення його сенс розкривається одночасно з декодуванням. Особливо виразним виявляється значення ситуації спільної діяльності: її усвідомлення «інтегроване» в сам процес декодування; розкриття сенсу повідомлення не мислиться поза цією ситуацією.

Адекватність розуміння сенсу вислову може стати очевидною для комунікатора лише тоді, коли відбудеться зміна «комунікативних ролей» (актуальні для учасників, які говорять і слухають), тобто коли реципієнт перетвориться на комунікатора і своїм висловом повідомить про те, як він розкрив сенс прийнятої інформації. Діалог (обмін думками між двома учасниками комунікації) є послідовною зміною комунікативних ролей, яка показує сенс мовного повідомлення, збагачує та розвиває інформацію.

Важливим чинником цього процесу є зворотний зв'язок повідомлень, які людина ретранслює у відповідь на повідомлення іншого. Коли йдеться про вербальну інформацію, це може виглядати як перепитування, уточнення питань, висловлення бажання отримати додаткові відомості тощо. Подібні включення в діалог дістали назву зворотнього зв'язку, хоча іноді вони можуть бути представлені ще у вигляді оцінного зворотнього зв'язку, або негативного (критика чи коригування), або позитивного (схвалення чи підтримка). Тобто в діалозі виявляється гостра сучасна проблема толерантності. Тут вона виглядає як дотримання норм реагування на вислів іншого комуніканта, допущення того, що він має принципово відмінний погляд. Зрозуміло, що його зовсім не обов'язково приймати, але треба визнавати право на існування іншої думки, допускати її відмінність, прислухатися до неї. Отже, діапазон оцінок у негативному зворотньому зв'язку повинен бути під суворим етичним контролем. У цілому ж зворотній зв'язок сприяє діалогу [14].

Міра узгодженості дій комунікатора та реципієнта в ситуації почергового ухвалення ними цих ролей значною мірою залежить від їх включеності до

загального контексту діяльності. Успішність вербальної комунікації в разі діалогу визначається ще й тим, наскільки партнери забезпечують тематичну спрямованість інформації, а також її двосторонній характер. Це пов'язано з характером дистанції, яка встановлюється при спілкуванні, коли один партнер прагне якомога детальніше проникнути в обставини діалогу, а інший, навпаки, відстороняється від співрозмовника. Велике значення має стиль мовлення та манера слухання. Стосовно того, хто говорить: він може з різним ступенем уваги ставитися до свого стилю, тобто або не надавати йому великого значення, або, навпаки, прагнути підкреслити особливості свого стилю, наприклад, уміння довільно змінювати його відповідно до обставин. Стиль слухача залежить від його уміння (бажання) або невміння (небажання) слухати, що теж значною мірою зумовлює успішність діалогу. Деякі дослідники виділяють такі стилі слухання, як: слухання (уміння мовчати) нерефлексії, слухання (активне використання зворотнього зв'язку) рефлексії, емпатичне слухання (демонстрація співпереживання).

При характеристиці діалогу важливо весь час мати на увазі, що його ведуть між собою особи, що мають певні наміри (інтенції), тобто діалог – це «активний, двосторонній характер взаємодії партнерів». Саме це зумовлює необхідність уваги до співбесідника, скоординованість із ним мови. Інакше буде порушено найважливішу умову успішності вербальної комунікації – розуміння сенсу того, що говорить інший, зрештою, – розуміння, пізнання іншої особи.

Це підтверджує думку про те, що за допомогою мови не просто «рухається інформація», але учасники комунікації, особливим способом впливаючи один на одного, орієнтують один одного в предметі обговорення і прагнуть тим самим досягти визначеної зміни поведінки. Існують два різні завдання в орієнтації партнера по спілкуванню, які відображають не стільки відмінність адресатів повідомлення, скільки переважну тематику, зміст комунікації.

Особлива проблема – з'ясування умов і способів підвищення ефективності мовної дії. В зв'язку з цим достатньо детально досліджені як форми специфічних комунікативних бар'єрів, що демонструють «опір» інформації, так і способи його подолання, які слугують засобом підвищення ефективності. Перелік бар'єрів, що виникають в ході мовної комунікації, достатньо великий.

Так, проявом опору інформації може бути відключення уваги, умисне зниження авторитету комунікатора (наприклад, учень демонструє незацікавленість нудним, на його думку, уроком). Завдання комунікатора в цьому разі – зуміти якимсь чином привернути увагу, підтвердити свій авторитет. Інша група бар'єрів позначена як «бар'єри нерозуміння». Це умисне або ненавмисне «нерозуміння» повідомлення: фонетичне (погана артикуляція того, що говорить, дуже швидкий темп мовлення); семантичне (використання незнайомих термінів, жаргонізмів); стилістичне (невдала структуризація інформації, хитромудрі конструкції фраз, повтори); логічне (невміння побудувати послідовну аргументацію).

Сукупність певних заходів, спрямованих на підвищення ефективності мовної дії, дістала назву «переконлива комунікація», на основі якої розробляється так звана «експериментальна риторика», тобто мистецтво переконання за допомогою мовлення. Для обліку всіх компонентів процесу мовленнєвої

комунікації, К. Ховланд запропонував «матрицю переконливої комунікації», яка є моделлю мовного комунікативного процесу з позначенням його окремих ланок. Сенс побудови такого роду моделей (а їх запропоновано декілька) в тому, щоби при підвищенні ефективності дії не упустити жодного елементу процесу. Це можна показати на простій моделі, запропонованій свого часу американським журналістом Г. Лассуеллом для вивчення переконливої дії засобів інформації. Модель комунікативного процесу, за Г. Лассуеллом, складається з п'яти елементів [28].

- | | |
|------------------------------------|-------------------------|
| 1) Хто? (передає повідомлення) | – Комунікатор; |
| 2) Що? (передається) | – Повідомлення (текст); |
| 3) Як? (здійснюється передача) | – Канал; |
| 4) Кому? (направлено повідомлення) | – Клас; |
| 5) З яким ефектом? | – Ефективність. |

З приводу кожного елементу цієї схеми проведено серію різноманітних досліджень. Наприклад, описані характеристики комунікатора, що сприяють підвищенню ефективності його мовлення, зокрема, виявлені типи його позицій під час комунікативного процесу. Таких позицій може бути три: відкрита (комунікатор відкрито оголошує себе прихильником погляду, що обстоюється, оцінює різні факти на його підтвердження), відчужена (комунікатор займає нейтральну позицію, зіставляє суперечливі думки, не виключаючи орієнтації на одну з них, але не заявлену відкрито), закрита (комунікатор замовчує свій погляд, навіть вдається іноді до спеціальних заходів, щоби приховати його). Природно, що зміст кожної з цих позицій задається метою, завданням комунікативної дії, але важливо, що принципово кожна з названих позицій має певні можливості для підвищення ефекту дії.

Так само всебічно досліджені способи підвищення дії тексту повідомлення. Саме в цій царині застосовується методика контент-аналізу, що встановлює певні пропорції співвідношення різних частин тексту. Особливе значення мають роботи з вивчення аудиторії. Результати дослідження спростували традиційний для XIX ст. погляд, що логічно та фактично обґрунтована інформація автоматично змінює поведінку аудиторії. З'ясувалося (в експериментах Клаппера), що ні про який автоматизм у даному випадку не йдеться: насправді найбільш важливим чинником виявилася взаємодія інформації та настанов аудиторії. Ця обставина дала життя цілій серії досліджень щодо ролі настанов аудиторії в сприйнятті інформації. Легко побачити, що кожен із позначених тут напрямів дослідження має велике прикладне значення.

У дітей з порушенням інтелекту комунікативна функція здійснюється за особливими законами і потребує спеціальної корекційно-розвивальної спрямованості мовного розвитку.

Викладанню мови належить винятково важливе місце в загальній системі навчально-виховної роботи спеціальної школи. Від успішного засвоєння мови дітьми з особливими освітніми проблемами багато в чому залежить їхня успішність із усіх інших шкільних предметів.

Разом із загальним і мовним розвитком школярів з ООП велика увага приділяється корекції їхніх психофізичних недоліків при активному

використанні можливостей учнів. З огляду на це завдання викладання мови у допоміжній школі формулюється таким чином:

- 1) підвищити рівень загального розвитку учнів;
- 2) навчити їх правильно й осмислено читати;
- 3) виробити в них навички охайного, розбірливого та грамотного письма;
- 4) озброїти умінням послідовно та зрозуміло висловлювати свої думки в усній і письмовій формі.

Навчання в першому класі є найбільш складним періодом початкового навчання. Пояснюється це тим, що, по-перше, діти з ООП різко відстають від своїх однолітків із нормальним інтелектом у підготовці до сприйняття та засвоєння шкільного матеріалу. В них виявляються порушення психофізичних функцій, які безпосередньо беруть участь у акті читання та письма, слухової, зорової та просторової орієнтації та уявлень, артикуляції, загальної моторики, організованої уваги. По-друге, до першого класу потрапляють діти з різним ступенем порушення інтелекту. По-третє, в різних дітей виявляється переважання того чи того порушення, яке виражене більшою чи меншою мірою. По-четверте, діти мають різну підготовку. Одні вступають до першого класу з масової школи після безуспішного навчання в ній. Інші приходять з масового дитячого садка, де з'ясувалося їхнє різке відставання від однолітків. Третіх направляє спеціальний дитячий садок. Четверті вступають до школи прямо з сім'ї, не підготовлені до навчання [19].

Саме ці причини зумовлюють необхідність відвести значну кількість часу на пропедевтичне, або добукварне, навчання.

На добукварні заняття в допоміжній школі відводиться один місяць протягом першої чверті. У разі, якщо клас складається з дітей, слабо підготовлених до шкільного навчання, програма рекомендує добукварний період продовжити до півтора чи двох місяців, а навчання грамоті закінчити в другому класі.

У цей самий спосіб аналізуються деякі імена учнів класу, а потім будь-які інші слова, пропонувані вчителем (каша, рука та ін.).

Завершальним етапом роботи зі звуковим аналізом у добукварний період є виділення звуків мови. При цьому слід повторити звуки, які можна почути в навколишній дійсності (ууу та ін.). У цей період ми рекомендуємо обмежитися виділенням зі слів тільки трьох звуків: а, у, м.

Слова для аналізу добираються найзрозуміліші, і краще, коли спочатку це будуть імена, у яких перший склад складається з одного звуку (для виділення голосних), наприклад: А-ня, У-ля та ін. Надалі можна брати й інші слова, де голосний входить до складу (Алла) і стоїть під наголосом. Кожне слово вимовляється вчителем з акцентуванням необхідного звуку. Приголосний звук, що виділяється, повинен стояти на початку слова (Ма-ша). Звук умовно-графічно позначається кольоровим кружком або крапкою.

У добукварний період у учнів розвиваються фонемні сприйняття й уявлення – основа для вироблення навиків читання і грамотного письма. Спочатку ця робота обмежується елементарними вправами з розвитку фонематичного слуху й звукового аналізу.

Методисти розвитку мови спеціальної школи рекомендують використовувати для цієї мети спочатку виділення та розрізнення звуків навколишньої дійсності (гудок паровозу, дзижчання бджоли, шелестіння листя тощо). Далі необхідно познайомити першокласників із терміном «слово». З'ясування поняття «слово» починається зі співвідношення слова з предметом. Спочатку учні називають і показують предмети, запропоновані вчителем, підраховують їхню кількість, потім тільки називають дані предмети, позначаючи їх на дошці умовно-графічно смужками кольорового паперу, і визначають кількість слів.

Після підготовчої можна починати роботу зі словами відносно та безвідносно до предметів, що ними позначаються.

Вчитель називає слова. Учні повторюють їх, підраховують кількість даних слів і умовно-графічно їх позначають. Надалі рекомендується змінити вид вправ так, щоби за умовно-графічною схемою, запропонованою вчителем, діти підраховали та самостійно підібрали необхідну кількість слів.

Роботу над реченням слід починати з аналізу речення, складеного спочатку за допомогою вчителя, а потім самостійно. Для складання речення спочатку рекомендується використовувати найближчу ситуацію (Мишко читає. Маша малює, Петрик пише), сюжетну картинку (Діти грають. Хлопчик буде будинок), далі – питання вчителя, опорні слова, тощо.

У добукварний період учні вчать складати й аналізувати прості речення з двох-трьох слів.

Під час організації занять вчителю необхідно пам'ятати, що основні методи роботи на цьому етапі – гра й вправи. У добукварний період гра, ігрові моменти повинні переважати над управами, заняття за своїм характером слід наблизити до цікавої для дітей побутової та ігрової діяльності. Для розвитку мови, фонемного слуху та звукового аналізу слід використовувати доступні дітям казки, розповіді, вірші. Для заучування напам'ять краще брати чотиривірші. Вибірково рекомендується користуватися наявною логопедичною допомогою для дошкільного навчання. З деякою адаптацією можливе застосування окремих загальноприйнятих ігор.

Словесним матеріалом для заучування напам'ять із голосу вчителю слугують короткі чотиривірші для прослуховування і бесіди – прості загадки, скоромовки, вірші, ігри. Багатий матеріал для розвитку мови дають казки. Учні прослуховують казку, відповідають на поставлені запитання; відповіді учнів повинні бути повними, хоча би за допомогою вчителя. Можна дати завдання переказати казку, інсценувати найбільш легкі і доступні казки цілком або частково. Така робота сприятиме формуванню діалогічної мови розумово відсталих першокласників.

Наступним напрямом роботи в добукварний період є розвиток у розумово відсталих першокласників зорових і просторових сприймань і уявлень. Завдання цього напрямку – попередження труднощів, що виникають у дітей з порушеним інтелектом при навчанні читання зліва направо, розташування рядків, зображення літер та ін.

Спеціальні вправи з розвитку зорових і просторових навичок полягають в уточненні розрізнення дітьми найбільш поширених кольорів: чорного,

коричневого, червоного, жовтого, синього, зеленого, білого; геометричних фігур (квадрата, прямокутника, трикутника), їх розташування (горизонтальне, вертикальне).

Спочатку ця робота повинна бути пов'язана зі спостереженням за навколишньою дійсністю; звичайно вона проводиться під час екскурсій до парку, лісу, де діти спостерігають за забарвленням дерев восени, за кольором неба в сонячний або похмурий день. Зібраний матеріал (листя дерев різних порід) використовується на уроках підготовки до навчання грамоти в системі роботи з розвитку зорових і просторових навичок (відібрати листя одного кольору, одного розміру, однієї породи дерев, розташування їх у певному порядку тощо).

Далі рекомендуються вправи з кольоровими смужками паперу і геометричними фігурами, які включають:

- 1) відтворення зразка;
- 2) порівняння й розрізнення двох запропонованих об'єктів;
- 3) розчленовування даного об'єкта на складові частини;
- 4) складання того чи того предмета з даних частин.

Так, при відтворенні зразка вчитель може запропонувати підібрати смужки або геометричні фігури тільки певного кольору без урахування розмірів, або тільки одного розміру безвідносно до кольору, або тільки певної форми, тобто, тільки чотирикутники, або тільки квадрати, або круги без орієнтування на їхній колір і розмір.

При цьому обов'язкова увага звертається на розташування підбраного матеріалу (горизонтально, вертикально). Для порівняння, як правило, беруть два предмети, що відрізняються один від одного якою-небудь однією ознакою (формою, кольором, розміром або розташуванням).

Робота з розчленовування об'єкта на частини і складання його з окремих частин разом із формуванням зорової та просторової орієнтації сприяє розвитку вищих психічних функцій аналізу та синтезу.

Всі ці вправи повинні включати завдання різної складності, наприклад:

- а) виконання за зразком, даним вчителем;
- б) по пам'яті (запропонований зразок забирається);
- в) за усною інструкцією.

У добукварний період розв'язується також завдання підготовки учнів до навчання письма. Ця робота включає спеціальні вправи для розвитку моторики мови, оскільки в дітей порушеним інтелектом, разом із загальною моторною невправністю, недостатнім розвитком рухів і малою їх координацією, найбільше страждають дрібні м'язи руки.

Розвиток загальної моторики руки здійснюється на уроках ритміки, гімнастики, ручної праці. На уроках мови велика увага приділяється спеціальним вправам. Перш за все кожен урок підготовки до письма повинен починатися з гімнастики кисті та пальців рук. Під час уроку необхідно проводити фізкультхвилинку з мовним супроводом («Ми писали, ми писали...»).

Вправи для кисті та пальців рук:

1. Згинання кисті в кулак і розгинання її в позі супінації та пронації (долоні вгору і вниз).

2. Супінація та пронація кисті, зміна швидка і повільні рухи кистями при вільно зігнутих пальцях.
3. Кругові рухи кистями при вільно зігнутих пальцях.
4. Вільне поплескування кистю по парті.
5. Відведення і приведення кисті.
6. Зіставлення пальців.
7. Розведення пальців.
8. Вільне постукування пальцями по парті.
9. Натискання подушечками пальців однієї руки на подушечки пальців іншої руки.
10. «Клацання».
11. «Гачки».
12. Вправи з правильного утримання олівця в руці.

Оскільки в дітей з ООП виявляється недорозвинення дрібних м'язів руки, перші вправи, безпосередньо пов'язані з підготовкою до письма, рекомендується виконувати крейдою на дошці, а потім олівцем на великих аркушах (альбомних). Вправи ці полягають у обведенні геометричних фігур, у кресленні їх по готових контурних лініях або сполучних крапках, у штрихуванні і розфарбовуванні їх у різних напрямках.

У процесі таких вправ першокласники вчаться проводити прямі лінії в різних напрямках, дотримуватися межі при розфарбовуванні та штрихуванні прямими лініями.

Після подібної підготовки учні переходять до виконання письмових вправ у зошиті. Для цього перш за все вчитель повинен познайомити дітей із правильною посадкою під час письма, навчити їх дбайливо ставитися до зошита, користуватися письмовим приладдям.

Після вправ з малювання простих орнаментів і предметів слід перейти до письма елементів букв, що вчаться в такому порядку: пряма паличка, пряма паличка у поєднанні з похилою, пряма паличка із закругленням внизу (гачок), із закругленням вгорі, вгорі і внизу, овал і напівовал і т.д.

Вправи з написання кожного елемента рекомендується проводити за таким планом:

1. Розгляд учнями запропонованого зразка, обведення його указкою.
2. Прослуховування пояснення, як пишеться елемент, і спостереження за процесом його написання вчителем.
3. Обведення учнями готового зразка елемента на дошці, а потім у зошиті.
4. Пробне написання елемента на дошці та в зошиті по контуру, а потім без контуру.
5. Самостійне написання учнями елемента.

Тим учням, які через грубе порушення зорового і просторового орієнтування або моторики не можуть достатньою мірою нарівні з класом оволодіти певними графічними навичками, вчитель надає додаткову допомогу: виділяє червоним, а надалі простим олівцем у зошиті, для орієнтування позначає початок кожного рядка рисою, крапкою тощо, пише в зошиті контур кожного елемента, призначеного для вправи, позначає початок і кінець, а потім тільки початок кожного елемента крапками.

В кінці добукварного періоду проводиться облік результатів навчання: уміння складати й аналізувати речення, ділити слова на склади, виділяти звуки в словах.

Визначається наявність графічних навичок. На підставі одержаних даних робиться висновок про можливість переходу до навчання грамоті, про необхідність продовжити добукварний період.

До навчання грамоти можна перейти лише в тому разі, коли всі учні класу достатньою мірою готові до оволодіння навичками читання і письма.

БУКВАРНИЙ ПЕРІОД

Букварний період у першому класі допоміжної школи триває впродовж всього навчального року. Це період навчання грамоти, коли мова стає не тільки засобом спілкування, але й предметом вивчення. Учні знайомляться зі звуками і буквами рідної мови, вчать складати склади, слова і речення. Таким чином, вони опановують елементарні навички читання і письма.

У тих випадках, коли клас скомплектований із учнів, можливості яких не дозволяють їм оволодіти первинною грамотою протягом одного року, букварний період на основі висновку шкільної медико-педагогічної комісії і ухвали педагогічної ради закінчується на початку другого року навчання.

Період навчання грамоти є дуже відповідальним періодом. Успішність всього подальшого навчання залежить від первинного оволодіння школярами навичками читання і письма.

Пропоноване нами планування уроків навчання грамоті є орієнтовним. Воно орієнтує вчителя головним чином на формування в школярів порушеним інтелектом навичок звукобуквенного аналізу та синтезу, що є основою навчання читання і письма.

Навчання грамоті в спеціальній школі, так само як у масовій, ведеться аналітико-синтетичним методом.

Порядок вивчення звуків і букв, складових структур визначається даними фонетики в сучасному її розвитку. Але специфічні особливості розвитку школярів порушеним інтелектом вносять деякі корективи у застосування аналітико-синтетичного методу в спеціальній школі. Так, подовжується термін навчання грамоти: на вивчення кожного звуку, букви відводиться більша кількість часу для кращого засвоєння їх; схожі звуки та букви вивчаються з певною перервою і після твердого засвоєння кожної з них.

Весь період навчання грамоті в спеціальній школі ділиться на чотири етапи. Складові структури за ступенем складності засвоєння розподіляються таким чином:

- а) склади-слова, що складаються з двох засвоєних букв (ау, уа);
- б) зворотні склади (ам, ум, ах, ох);
- в) прямі відкриті склади з твердими приголосними (ма, му, мо);
- г) закриті склади з твердими приголосними (сом);
- г) прямі відкриті склади та закриті склади з твердими і м'якими приголосними (ма, мя, лак, мяк);
- д) склади зі збігом приголосних (кри, спи, вовк).

Передовсім при навчанні грамоті ми говоримо про навчання читання. Його основою є звуковий аналіз, навчання якого було розпочато ще у добукварний період і повинно бути продовжено в період букваря.

Кожен етап навчання читання відрізняється вирішенням різних завдань. Але завдання попереднього етапу залишаються актуальними й на всіх подальших етапах. Так, на першому етапі основні завдання – уміння виділити звук, співвіднести пройдені звуки та букви, оволодіння зворотним складом і знайомство з прямим відкритим складом. На другому етапі всі перелічені завдання залишаються, особливо завдання співвідношення звуку та букви, але центр тяжіння переноситься на оволодіння прямим відкритим складом і знайомство із закритим складом. Основним завданням третього етапу є оволодіння читанням прямих складів із приголосними, а також прямим відкритим і закритим складом у м'якому варіанті. Завдання четвертого етапу, разом із попередніми, включають оволодіння читанням слів із йотованими голосними, коли вони стоять на початку слова і складають склад, і коли вони позначають м'якість попереднього, слів зі злитими приголосними, складів зі збігом двох приголосних.

При організації занять із навчання грамоти слід пам'ятати, що, перш ніж знайомити учнів з тією чи тією буквою, слід провести ґрунтовну роботу із засвоєння відповідного звуку. Перш за все кожен звук, що вивчається, повинен бути виділений з мовлення. Виділення звуку з живого мовлення є важким завданням, оскільки кожен звук у потоці мовлення поєднується з іншими звуками і зазнає їхнього впливу.

Щоби полегшити роботу з виділення звуків, необхідно добирати такі слова, в яких звук, що виділяється, наближається до його ізольованої вимови. Голосні звуки легше виділити, коли вони стоять на початку й усередині слова під наголосом, сонорні та глухі приголосні – в кінці та початку слова та перед голосними, дзвінкі приголосні – на початку слова й перед голосними.

Надалі робота ускладнюється, бо учні повинні вміти виділити звук, що стоїть у будь-якій позиції й у поєднанні з різними звуками.

Для вироблення вміння чути та розрізняти звук у словах можна рекомендувати такі види вправ:

- пов'язати виділений звук із конкретними представленнями дітей (у-у-у... – гудок паровозу, ш-ш-ш – шипіння гусака, ж-ж-ж... – дзижчання жука тощо);
- визначити, чи є в названих словах звук, що вивчається;
- визначити, в якому з двох названих слів є даний звук;
- назвати місце звука в слові (на початку, в середині, в кінці слова);
- назвати зображені на картинках предмети, визначити, чи є в даних словах звук, що вивчається;
- з пред'явлених картинок відібрати тільки картинку із зображенням предметів, у назвах яких трапляється даний звук;
- підібрати слова зі звуком, що вивчається, щоби він стояв лише на початку, в середині чи в кінці слова або ж у всіх варіантах.

Для засвоєння того чи того звуку необхідно також навчитися правильно і виразно вимовляти його не тільки ізольовано, але й у словах. При цьому важливо, щоб учні, вимовляючи звук, що вивчається, вміли чути власну вимову

(контролювати його по слуху), а також відчувати устрій мовних органів. Для цього найсерйознішу увагу слід приділити добору вправ для контролю правильної артикуляції звуків.

Велику допомогу вчителю в даному випадку повинен надати логопед. Ще до проходження того чи того звуку необхідно поставити цей звук тим дітям, у яких порушене його відчуття і, відповідно, ускладнена його артикуляція. А з іншими провести заняття з уточнення вимови звуку, що вивчається. Вчитель повинен стежити, щоби кожен учень класу правильно вимовляв звуки: ізольовано, в словах, у живому мовленні.

Засвоєння звуку передбачає також уміння відрізнити даний звук від подібних до нього щодо слухового сприйняття та вимови. Порівняння схожих звуків можливе тільки після ретельного вивчення кожного окремо.

Порівнюються звуки дзвінкі та глухі, свистячі та шиплячі, тверді та м'які, африкати. Учні повинні вміти розрізнити їх ізольовано, в складах, словах, фразах. Для вирішення цієї задачі можуть бути рекомендовані такі види вправ:

1) для розрізнення ізольовано запропонованих звуків: якщо звук [з], то підняти зелений прапорець, якщо [с] – синій;

2) для розрізнення даних звуків у складах: якщо в складі звук [р], то підняти червоний прапорець, якщо звук [л] – жовтий;

3) для диференціації звуків, що вивчаються, в словах: якщо слово починається зі звука [р], то картку одного кольору, якщо зі звука [л], то підняти картку іншого кольору; якщо в слові є звук [р] або [л], слід підняти картку відповідного кольору;

4) відібрати картинки із зображенням предметів, у назвах яких є звуки [р, м, у, л], і розмістити їх у два стовпчики;

5) порівняти запропоновані слова-пароніми за семантикою і звучанням, визначити звуки, за допомогою яких розрізняються ці слова (зуб – суп, коза – коса та ін.);

6) визначити на слух різницю в звучанні слів-паронімів і з двох запропонованих картинок відібрати потрібну (бочка – почка, рак – лак та ін.).

Разом із виділенням звуків на початку, в середині і кінці слова, постійно повинна вестися робота щодо встановлення кількості та послідовності звуків у складах, словах. Це є одним із найважливіших етапів оволодіння звуковим аналізом.

Вправи для встановлення кількості та послідовності звуків можна давати у формі порівняння. Наприклад, порівняння складів ам-ма, слів ау-уа показує їхню подібність у кількості та складі звуків, відмінність їхньої послідовності. Подібний порівняльний аналіз має проводитися постійно, не тільки протягом всього періоду букваря, але й надалі. Другим моментом у навчанні грамоти є знайомство з буквою, яка позначає відповідний звук. Буква пред'являється тільки після засвоєння узагальненого звуку, тобто тоді, коли певний звук пізнається учнями в різних його поєднаннях з іншими звуками.

Буква, як і звук, повинна бути ретельно й усебічно вивчена. Всебічне вивчення букви передовсім передбачає сприйняття загальної форми букви, вивчення суми її складників і їхнього розташування, відмінність літери від інших, уже знайомих букв.

Для кращого сприйняття образу буква повинна бути надрукована крупним планом на картоні або цупкому папері. Можна порівняти букву з яким-небудь знайомим дітям предметом або пригадати, де учні могли бачити цю букву (м – станція метро, о – оса).

Корисними для уточнення образу букв можуть бути вправи на добір літер, аналогічних до накресленої на класній дошці, вправи на добір однакових букв безвідносно до їхнього кольору або розміру та ін. При цьому вчитель повинен використовувати різноманітний наочний і дидактичний матеріал. Букви, що вивчаються, належить записувати так, щоби вони мали різний розмір і колір; вони мають бути записані на картоні, кольоровому папері; вирізані у вигляді трафареток із фанери, картону, наждачного паперу; можна зробити букви з дроту, виліпити з пластиліну. Можна рекомендувати використовувати готові пластмасові букви, літери, надруковані на дитячих кубиках, букви у вигляді форм для піску та ін.

У деяких випадках, якщо учні важко запам'ятовують образ букви, необхідно давати завдання на обведення букв, виготовлених із різних матеріалів (наждачного паперу, картону, дроту та ін.), на написання букв у повітрі тощо. Вивчаючи букви, треба ретельно розібрати склад кожної літери, тобто показати окремі її елементи, розібрати кожен її елемент, відзначити які-небудь властиві їй елементи (наприклад, елементи букв, що виходять за рядок: ц, в, д та ін.).

Слід пам'ятати, що школярі з порушенням інтелекту легко змішують подібні за формою букви, тому в роботі з літерами важливі ще вправи на розрізнення певної букви (яка вивчається) серед інших. Для цього можна рекомендувати учням вибрати та виділити (обвести, підкреслити) букву, що вивчається, серед інших, уже знайомих букв, порівняти їх.

Одним із основних завдань навчання грамоти є засвоєння співвідношення звуку та букви. Школярам з порушенням інтелекту цей зв'язок установити важко.

Для вироблення навички швидко впізнавати букви можуть бути рекомендовані такі вправи:

- 1) назвати всі вивчені букви, виставлені на набірному полотні;
- 2) показати букву, названу вчителем, назвати її;
- 3) знайти потрібну букву серед інших букв у загальній класній касі, в індивідуальній касі, на набірному полотні;
- 4) надрукувати названу вчителем букву, назвати її.

Для закріплення співвідношення певного звуку та букви можна використовувати різні настільні та рухливі ігри зі швидким знаходженням названих букв, наприклад, буквенне лото та ін.

Завдяки ретельному всебічному вивченню звуків і букв у школярів виробляються навички, на основі яких відбувається навчання читання. Учні повинні добре знати букви, достатньо швидко співвідносити їх із відповідними звуками, послідовно переводити очі зліва направо. Але цього ще недостатньо для успішного оволодіння процесом читання, що є певним видом розумової діяльності.

Вироблення навички читання відбувається складним шляхом, що складається з ряду послідовних етапів. Спочатку це сприйняття та з'єднання

окремих букв у склади. Надалі школярі набувають уміння вивчати склади цілком, тобто читати їх разом. Потім формується вміння розуміти цілі слова, і читання з поскладового переходить на читання цілими словами.

Найбільш складним моментом в оволодінні навичкою читання є злиття звуків, що позначаються буквами. Процесу злиття дітей необхідно спеціально навчати. Особливо це стосується школярів з ООП, у яких всі навички формуються зі значними ускладненнями.

Для полегшення процесу оволодіння першими складами в спеціальній школі використовують склади-слова, сформовані з двох голосних (ау, уа), і зворотні склади (ом, зум). При читанні цих складів не виникає особливих ускладнень у злитті.

Найбільші складнощі виникають при оволодінні прямим відкритим складом. Процес оволодіння злиттям звуків у склади дещо полегшується тим, що першими для вивчення підбираються склади з початковим сонорним і шумним приголосним, тобто звуків, які вимовляються протяжно.

З усієї сукупності загальних прийомів навчання читання (аналіз за подібністю, прийом нарощування та перетворення тощо) для вироблення навички читання прямих відкритих складів найбільш ефективним є прийом читання «слідами аналізу». Це означає, що склад, який повинен бути прочитаний, виділяється, аналізується за звуковим складом, складається з букв розрізної азбуки та прочитується.

Надалі можна використовувати читання за подібністю. В цьому разі в складеному і вже прочитаному складі одна буква замінюється іншою (ма, са, ха, ра або ма, мо, му, ми і т.д.). Окрім цього, рекомендуються вправи для самостійного творення складів на парті та під керівництвом учителя на дошці. Їх треба читати протяжно (mmm-aaa) та швидко (ма).

Важко відбувається оволодіння злиттям приголосного з голосним при вивченні глухих і дзвінких приголосних (п, т, б, г, д), оскільки ці звуки за характером артикуляції не можуть «тягнутися». Правда, діти вже повинні бути підготовлені до читання прямих відкритих складів. Але щоби полегшити їм оволодіння читанням складів із такими приголосними, рекомендуються такі прийоми:

- заздалегідь прочитати склад із аналогічним за тривалістю приголосним: ха – но, хо – до;
- заздалегідь прочитати другу букву складу, а потім уже весь склад: а – па, про – по, а – та, про – то;
- прочитати другу букву складу (краще, якщо вона буде виділена) про себе, а весь склад вголос: па – но.

Спочатку учні опановують прямий відкритий склад у твердому звучанні, тобто в поєднанні з голосними а, у. Дещо пізніше, при знайомстві з буквою у, учні суто практичним шляхом повинні з'ясувати, що приголосні можуть вимовлятися твердо і м'яко, розрізняти тверді та м'які поєднання. Вивчення м'якості приголосних повинно спиратися на зіставлення слів із твердими і м'якими приголосними на з'ясування того, що після твердих приголосних стоять голосні а, у, й, після м'яких – і, я, е, є, ю.

Оволодіння закритим складом не становить особливих труднощів для розумово відсталих школярів. Основними прийомами в цьому разі є прийоми нарощування на початку закритого або в кінці прямого відкритого складу (ор – хор, си – сир), а також зіставлення і перетворення складів-слів (сон – син, сон – сміття, дім – лом – грудка).

Значну складність в оволодінні становлять склади зі збігом приголосних. У першому класі учні засвоюють найбільш прості з них – склади зі збігом двох приголосних. Тут може бути рекомендовано читання «слідами аналізу», за подібністю (дро, кро, про...), методом нарощування (рип – кріт, кіт – кріт, сон – слон, ро-за – гро-за), на основі зміни форми слова (кущі – кущ, мости – міст) і т.д.

У процесі виконання вправ читання складів у учнів поступово накопичується запас складів, які вони можуть впізнавати «в обличчя». Для цієї мети в класі потрібно, разом із касою букв, скласти таблицю складів. Вивчені склади, так само як і букви, що вивчаються, повинні на кожному уроці повторюватися. Необхідно, щоб учні разом зі складанням потрібного складу з букв розрізної азбуки могли знайти цей склад на складовій таблиці.

Вчителю завжди слід пам'ятати, що сам склад нічого не означає, але є частиною значимої одиниці мови, якого-небудь конкретного, зрозумілого дітям слова. Тому необхідно складову роботу постійно пов'язувати зі словниковою. Це означає, що склад, який вивчається, в першу чергу потрібно виділити з добре знайомого слова, а потім потрібно дібрати слова, до яких входить цей склад. Ці слова може пропонувати сам учитель, а учні в їхній структурі мають знайти потрібний склад, або ж назвати слова з необхідним складом. Таким чином, учні зі складів складають слова і вчать читати їх. Матеріал для читання поступово ускладнюється. Спочатку складаються і прочитуються слова, які мають два однакових склади (ма-ма), а потім – два склади різної складності (пі-шла, гір-ка, ко-тик), далі – лексеми з трьох складів (со-ло-ма), зі складів зі збігом приголосних (трава, книга тощо). Паралельно зі складанням і читанням слів діти складають і читають речення, які, як і слова, поступово ускладнюються.

У результаті в учнів накопичується запас не тільки складів, але й слів, які можуть пізнаватися «в обличчя». Але в основному в першому класі учні повинні оволодіти читанням по складах. Разом із навчанням читання в першому класі навчають писати. Завдяки добукварним заняттям в учнів певною мірою вже подолані труднощі оволодіння письмом, особливо моторного порядку. Але і в букварний період повинні використовуватися всі вправи для розвитку моторики дрібних м'язів руки. Кожен урок письма повинен починатися з гімнастики пальців і руки. Письмову роботу необхідно закінчувати бордюром.

Кожна буква, призначена для написання, повинна бути всебічно вивчена. Знайомство з буквою вимагає її цілісного сприйняття, а також розгляду кожного елементу. Перш за все учні знайомляться з готовим зразком рукописного зображення букви та з процесом її написання на дошці вчителем. Далі потрібно ознайомити учнів із написанням елементів окремо, а потім всієї букви в цілому.

Порядок навчання написання елементів залишається той самий, що й у добукварний період. Для засвоєння цілої букви додатково до рекомендованих

раніше вправ (обведення зразка букви на дошці, сухим пером в зошиті, лист в повітрі) можна використовувати набір елементів рукописних букв.

Заздалегідь перед написанням букву, що вивчається, можна скласти з елементів і обвести її, тим самим краще закріпивши її образ (використання зорового, рухового, моторного і дотикового видів сприйняття).

Деяким учням в цей період важко знаходити потрібний рядок, визначити напрями написання букви, дотриматися відповідного рядка. Для попередження подібного виду помилок необхідно використовувати ті самі прийоми, що й у добукарний період (чітко виділити робочий рядок, поставити орієнтир у вигляді крапки або риски та ін.).

В оволодінні рукописним зображенням букв обов'язкові такі вправи, як тренування в написанні літер на дошці, в деяких випадках обведення написаних вчителем букв у зошити, письмо по контуру, по початку тощо. Одночасно із засвоєнням рукописного зображення окремих букв учні повинні оволодіти з'єднанням цих букв між собою в склади і слова, а потім слів у речення. При цьому слід пам'ятати, що кожне призначене для написання слово, речення повинні бути спочатку проаналізовані. Кожен склад потрібно виразно промовити. В деяких випадках звуковий аналіз необхідно завершити умовно-графічним записом складів, слів, речень. Така робота попередить виникнення в учнів навички механічного списування шляхом копіювання окремих букв.

Вправи для письма слів і речень починаються зі списування зразка на дошці або на таблиці.

Для формування свідомого акту письма можна рекомендувати вправи для написання складів або коротких слів по пам'яті. Написані на дошці або таблиці склади, слова прочитуються, запам'ятовуються. Вчитель прибирає написане, а учні повинні записати склад або слово так, як запам'ятали.

Складнішим є списування з друкарського тексту. Цього також потрібно навчати дітей. Особливу увагу слід звернути на співвідношення друкарського варіанту букви з рукописною.

Наступними вправами у формуванні навички свідомого письма повинні бути вправи на списування слів із пропущеним складом або буквою. Вони складніші за характером виконання, тому потребують підготовчої роботи. Перш за все в усіх управах у першому класі рекомендується використовувати картинки з підписом або без нього. Учні повинні назвати предмет, зображений на картині, чітко вимовити слово цілком і по складах. Потім необхідно це слово проаналізувати, щоби встановити звуко-буквенний його склад. Якщо під картинкою подано підпис із пропущеною буквою, необхідно визначити букву, якої не вистачає, і дописати її, а якщо в підписі пропущений склад, то, уточнивши його звуковий набір, приписати його до того, що вже є.

Найбільш складним видом письма в букварний період є письмо на слух. Для звукового диктування спочатку використовуються вивчені букви, потім склади, слова, написання яких не розходиться з вимовою, і, нарешті, прості речення. Перед кожною такою вправою повинна бути проведена ґрунтовна підготовча робота. Вона полягає в послідовності:

- 1) чітке вимовляння складу, слова або речення, що підлягає запису;

2) звуко-буквенний аналіз складу, слова або речення, умовно-графічний запис;

3) складання складу або слова з букв розрізної азбуки, речення зі слів.

4) списування кожного складеного слова по складах із чітким промовлянням.

З часом робота ускладнюється. Після складання складу, слова або речення необхідно прочитати складене і прибрати, а запис зробити по пам'яті з букв розрізної азбуки. Потім запис можна вже тільки прочитувати, але не порівнювати зі складеним. Самостійні вправи: запис складів, слів, речень без складання їх із букв розрізної азбуки, а лише на основі звуко-буквенного аналізу й умовно-графічного запису. І, нарешті, можна обмежитися тільки звуко-буквеним аналізом із поступовим переходом до самостійного письма на слух. При цьому необхідно пам'ятати, що кожне написане слово повинно бути прочитане. Тим самим здійснюється слуховий і кінестетичний контроль. У тих випадках, коли в класі є учні, що важко оволодівають письмом на слух, їх не слід переводити на складніший вид письма, а затримати на підготовчих вправах із застосуванням допоміжних засобів [5].

Таким чином, до кінця першого етапу навчання учні допоміжної школи повинні оволодіти первинними навиками звукобуквенного аналізу, читання та письма.

Головним завданням післябукварного періоду (другий рік навчання) є оволодіння навичкою фонетично правильного письма в тому разі, коли написання не розходиться з вимовою. Формування цього навика повинно бути засновано на ретельному звуко-буквенному аналізі і синтезі.

Програма другого класу є не тільки програмою правопису. Вона включає різні явища мови: фонетику («Звуки і букви»), лексику («Слово»), синтаксис («Речення»). Розділ монологічного мовлення («Зв'язне мовлення») в другому класі не передбачено, елементи зв'язного мовлення входять до складу теми «Речення».

У центрі уваги в другому класі – тема «Звуки, букви і склад як частина слова». В цілому ця тема недостатньо засвоюється учнями допоміжної школи. Складність її зумовлює типові недоліки, які виявляються в письмі учнів. До них відносяться труднощі в оволодінні написанням слів, що складаються з трьох і більше складів; в оволодінні написанням слів зі збігом приголосних; в оволодінні зображенням окремих букв, в розрізненні їх за подібністю зображення; в недостатньому диференціюванні на письмі акустично і артикуляційно близьких звуків (дзвінких і глухих, твердих і м'яких, свистячих і шиплячих, сонорних, аффрикат); у позначенні йотованих голосних, коли вони стоять на початку слова або після голосних (Яна, Рая); у позначенні м'якості приголосних голосними буквами (няня) і буквою ь (кінь).

У другому класі необхідно продовжувати роботу з розвитку в учнів навичок звуко-буквенного аналізу. Школярі повинні засвоїти поняття «звук і буква», «звуки голосні та приголосні», поняття «склад». Вони повинні вміти виділити даний звук у слові, попередній або подальший звук, визначити порядок звуків у слові, вміти відрізнити за звуковим складом слова-пароніми. Спираючись на звуковий аналіз, учні повинні вміти без спотворень записати слова, звуки в яких

схожі за якою-небудь акустичною або артикуляційною ознакою, а також слова різної звукової і складової складності. Вся робота повинна проводитися з опорою на слухове сприйняття, правильну вимову, зорове і просторове орієнтування.

Другий розділ програми «Слово» включає підготовчі граматичні вправи. Сюди відноситься знайомство зі словами, що позначають предмети, дії, які готують учнів до проходження в старших класах елементарної граматики.

Основними вправами при проходженні цієї теми є словниково-логічні вправи в угрупованні предметів, дій, наприклад: перелік предметів з подальшим узагальненням (щука, карась, окунь – риби); підбір до одного предмету ряду дій (жаба що робить?...) та ін.

У зв'язку з вивченням слів, що позначають назви предметів, у другому класі дається перше орфографічне правило, яке в своїй основі має певне граматичне поняття (власне ім'я). Це поняття формується в учнів упродовж року: в другому класі допоміжної школи під цю категорію підводяться імена, прізвища людей, клички тварин.

Завдання наступного розділу програми «Речення» – виробити в учнів уміння виділити речення з мови, з тексту, а також практично познайомити їх із побудовою простого речення. Робота над реченням проводиться протягом всього навчального року. В першій чверті учні закріплюють знання про речення, одержані у першому класі; надалі при проходженні всіх тем пропонуються практичні вправи зі складання речень під керівництвом учителя. В кінці року по даній темі даються спеціальні вправи зі складання речень. Учні повинні практично засвоїти, що в кожному реченні виражається певна закінчена думка, що слова в реченні пов'язані одне з одним у певному порядку. Корисними вправами в цей час будуть аналіз тексту й умовно-графічний запис цього тексту (одна довга смуга означає речення, в кінці якої ставиться крапка). Мета вправ полягає у виробленні умінь вичленити речення з суцільного тексту.

Закінчується програма розділом «Повторення в кінці навчального року». На повторення відводиться незначна кількість часу. При повторенні основна увага повинна бути приділена найбільш слабо засвоєним темам, а також практичному використанню одержаних знань і навичок. Крім того, слід враховувати, що повторення повинно проводитися на складнішому матеріалі порівняно з тим, який давався при вивченні тієї чи тієї теми або повинні бути видозмінені й ускладнені завдання до того ж самого матеріалу.

Як у першому, так і в другому класі, кожен урок необхідно обладнати відповідним наочним і дидактичним матеріалом. Перш за все, рекомендується використовувати наочний матеріал, що випускається для масової школи (таблиці, картини), а також логопедичну допомогу для дошкільників і молодших школярів із урахуванням особливостей учнів допоміжної школи і програмового матеріалу для учнів. Вся наочність повинна бути підготовлена як для фронтальної, так і для індивідуальної роботи. У класі необхідно мати настінну азбуку, набір кольорової крейди для роботи на дошці, а на кожного учня – розрізну азбуку, кольорові олівці.

Залежно від теми уроку вчитель повинен підготувати відповідні таблички букв, складів, слів, речень. Можна використовувати натуральні предмети,

різноманітні картини (сюжетні, наочні, серії картинок), підписи до них (повні, з пропущеною буквою, складом, словом) або без підписів.

Учні третього класу помітно працездатніші. Збільшився об'єм їхньої уваги, зросла посидючість. Третьюкласники вже в змозі активно слухати розповідь вчителя протягом 10–15 хвилин. За час двох років навчання усунуто грубі недоліки фонетичної сторони мовлення. Не зважаючи на те, що загальний відсоток учнів із недоліком вимови залишився значним (41,3 %), важкі розлади, коли страждають Звуки двох і більш фонетичних груп, майже усунені. Проте стерті випадки недорікуватості та інші недоліки вимови, слабо сформовані фонемні уявлення позначаються на оволодінні навичками письма. Основні групи помилок – це заміни, пропуски букв і складів, недописування слів.

Враховуючи особливості письма учнів з інтелектуальним порушенням для третього класу, програма велику увагу приділяє розділу «Звуки і букви». Звуковий аналіз і синтез, промовляння при записі слів, зорове сприйняття виділених орфограм залишаються провідними прийомами роботи по темах цього розділу.

Грамотичні вправи другого класу мають розвинути в учнів уміння розглядати слова, речення не тільки з погляду лексичного значення, але й з боку деяких мовних ознак, зокрема, звукової характеристики слів.

Що ж до морфологічних і синтаксичних узагальнень, що виявляються в нормі вже до трьох-чотирьох років, у розумово відсталих другуокласників вони ще перебувають у зародковому стані. Зміст другого року навчання мало просуває учнів в цьому напрямку, оскільки основне місце відводиться уточненню значення слів і звуковому аналізу.

Програма третього класу організовує більш цілеспрямоване спостереження за морфологічними і синтаксичними закономірностями мови, створює умови для постійного їх закріплення в мовленнєвій практиці учнів. Зокрема, школярі вправляються у використанні різних відмінкових форм, змінюють закінчення залежно від родової належності слова, тренуються в узгодженні назв предметів і їхніх ознак.

На цьому етапі навчання теоретичні відомості, що повідомляються учням, мінімальні. Головний напрям в роботі – це виконання практичних грамотичних управ, розташованих у чіткій послідовності. Саме системність подачі матеріалу створює умови для усвідомлення елементарних мовних узагальнень і формування мовних систем.

Більшість тем четвертого класу є повторенням матеріалу минулого року. Мабуть, саме в цьому класі найвиразніше виявляється концентричність у побудові програми з української мови спеціальної школи. Кожного разу повторюючись, тема стає трохи складнішою. Така структура розташування матеріалу ще раз підкреслює практичну спрямованість навчання, сувору системність репрезентації нових відомостей.

Концентризм забезпечує також сприятливі умови для постійного повторення лексичного, грамотичного й орфографічного матеріалу, сприяє формуванню стійких навичок.

У спеціальній школі навчаються учні з особливими освітніми потребами з різноманітними порушеннями розвитку. Контингент становлять діти, в яких

унаслідок захворювань мозку ушкоджені пізнавальна діяльність, логічне запам'ятовування, просторова уява, сприйняття, мислення та ін.

У спеціальній педагогіці та психології виділяються закономірності, характерні для всіх аномальних дітей, які потрібно враховувати в процесі їх навчання комунікативній функції мови. Це, перш за все, низька пізнавальна активність, яка особливо яскраво виявляється в молодшому віці. Якщо діти з нормальним рівнем розвитку практично самостійно оволодівають операційним апаратом пізнавальної діяльності, то в аномальних дітей ці операційні дії необхідно спеціально формувати. Обтяжливою обставиною є те, що їм важко наслідувати дорослих і однолітків. Причини цих ускладнень різні за походженням і різновидом проявів, але тією чи тією мірою властиві аномальним дітям усіх категорій.

На рівні відчуттів і сприйняття в дітей з інтелектуальним порушенням виявлено зниження швидкості сприйняття та переосмислення інформації, процес прийому та переробки слухової інформації і зорових сигналів уповільнений, розвиток кінестетичної чутливості, особливо мовних органів, ускладнений. Своєрідний і розвиток образної і словесної пам'яті. Таким дітям важко користуватися прийомами опосередкованого запам'ятовування і відтворення словесного матеріалу.

Великі ускладнення під час навчання учнів мовленню полягають у тому, що у них різко скорочений обсяг запам'ятовування. Вони не вміють користуватися раціональними мнемічними прийомами, для них характерне стереотипне повторення помилок. Найважче для дітей з інтелектуальним порушенням дається самостійне пригадування словесного матеріалу.

Розвиток розмовного мовлення й у цілому вміння спілкуватися в учнів ускладнюється ще й тим, що склад класів спеціальної школи неоднорідний.

У межах одного класу учні різняться за рівнем загального психологічного розвитку, за ступенем підготовки до навчальної діяльності і, зокрема, за станом володіння розмовним мовленням, формами спілкування. З метою здійснення диференційованого підходу до формування мовлення в межах кожного класу можна умовно виділити три групи учнів.

Першу групу складають учні, в яких наявні незначні інтелектуальні порушення. В них відносно стійка працездатність, дещо уповільнений темп роботи, комунікативний контакт встановлюється без ускладнень. Вони відзначаються вмінням самостійно писати окремі слова, прості речення. Ці учні мають кращу підготовку (запас знань і умінь) і досить стійку поведінку.

Другу групу складають учні, в яких, як і в учнів першої групи, стан розвитку мовного сприйняття неоднорідний. Інтелектуальна недостатність у цих дітей більша виражена. Рівень їхньої підготовки нижчий, низька працездатність, уповільнений темп роботи, контакт обмежений, увага нестійка, слабкі навички письма.

Третю групу складають учні, в яких інтелектуальна недостатність яскраво виражена, темп роботи дуже уповільнений, працездатність низька, увага нестійка. Ці учні дуже складно і лише після багаторазових спонукань включаються в комунікативну роботу, не можуть зосередитись на завданні, постійно потребують допомоги вчителя. Вони швидко втомлюються і нервово

виснажуються. Для таких дітей характерне наслідування зовнішньої сторони дій вчителя без розуміння значення цих дій. Вони не виявляють зацікавленості в навчанні.

Динаміка розвитку учня великою мірою залежить від здатності його до навчання, уміння сприймати допомогу педагога. Важливі чинники для дослідника – це комунікативні особливості учбової діяльності, рівень підготовки до навчання в школі, працездатність, втомлюваність, наявність чи відсутність рухових порушень, стан слуху та зору.

Учні першої групи краще за інших засвоюють звернене до них мовлення і самі активно користуються ним на уроці, хоча переважно лише за спонуканням учителя. Наприклад, ці учні можуть відповісти на запитання, поопераційно звітувати про виконану роботу (за вимогою вчителя), повідомити про роботу товариша і звернутися до іншого учня з проханням або запитанням (за спонуканням вчителя).

Учні другої групи також системно просуються в засвоєні розмовного мовлення, але не досягають такого рівня комунікації, як учні першої групи. Лише після багаторазових вправ вони починають співвідносити слова, що позначають предмети та дії, з новими предметами і діями. Дуже складно відбувається у них осмислення зв'язку слів у реченнях (завданнях). Не завжди слово сприймається ними як керівництво до дії. Найчастіше вони повторюють словесні дії, виконані перед цим ким-небудь із учнів, що отримав схвальну оцінку від вчителя, хоча завдання, яке потрібно виконати їм, за змістом зовсім інше. Бажання цих учнів виконати завдання вчителя на основі відтворення дуже важливо використовувати у роботі з ними.

В учнів третьої групи найнижча динаміка розмовного мовлення в загальному розвитку. Таких дітей зазвичай один-два в класі, і вони особливо потребують індивідуального навчання. Ці діти вирізняються примітивним рівнем інтелектуальної діяльності, майже не сприймають допомоги вчителя, бездіяльні, байдужі до всього.

Сказане вище свідчить про те, що для дітей з вадами ООП необхідна спеціальна організація комунікативного вербального навчання. Досвід корекційно-відновлювальної роботи з розвитку функції мовлення в молодших школярів спеціальної школи показав, що в результаті індивідуального педагогічного впливу учні, які мають незначні інтелектуальні порушення, не тільки відкидають помилкові варіанти мовних дій, а й до певної міри фіксують умови, в яких досягають позитивного результату, тобто поступово підходять до практичного узагальнення досвіду словесного спілкування. В учнів із більш глибоким інтелектуальним порушенням спроби виконати вербальні завдання найчастіше не є насправді спробами, а являють перебір варіантів, у процесі якого спроби, які не дали результату, не відкидаються ними, а повторюються кілька разів, тоді як удалі варіанти не фіксуються.

Обов'язкова умова формування логічного мислення школярів з інтелектуальним порушенням – оволодіння ними мовленням, оскільки між мовленням і мисленням існує тісний діалектичний взаємозв'язок.

Л. С. Виготський зазначав, що початковою функцією мови є її комунікативна функція, а отже, як неможливе спілкування без знаків, так воно

неможливе й без значення. Спілкування обов'язково передбачає узагальнення та розвиток значення слів, тобто узагальнення можливе в процесі розвитку спілкування. Якщо мова втрачає свою комунікативну функцію, вона стає «мертвою», розпадається. І навпаки, навіть дуже недосконалий засіб, який несе функцію комунікації, виявляється «живою» мовою, стає знаряддям мислення, розвивається. Звідси висновок: навчання учнів з вадами інтелекту повинно передбачати оволодіння мовленням як засобом спілкування і на цій основі забезпечувати формування словесного мислення. Таке розуміння повинно лежати в основі системи допоміжного навчання (така система нині успішно застосовується в спеціальних школах центральноукраїнського регіону).

Із перших днів перебування в школі діти з вадами інтелекту постають перед необхідністю оволодіння мовленням як засобом спілкування, і це є основою формування логічного мислення школярів.

Початковий період навчання дітей мовленню – найскладніший, найбільш специфічний і відповідальний. Тут закладаються основи всього процесу навчання мовлення, створюється фундамент для побудови такої роботи, її значимість підсилюється ще й тим, що, вступаючи до школи, учні неоднаково підготовлені до навчання попри те, що більшість проходить дошкільну підготовку. Ніхто з них не оволодіває мовленням ані в усній, ані в письмовій формі повною мірою.

Важливою умовою правильної організації навчання усного мовлення є знання педагогом своїх дітей. Для цього йому необхідно систематично вивчати учнів із метою правильного визначення засобів індивідуального підходу та майбутнього дослідження розвитку кожного з них за певний період часу, а також визначення напрямків роботи з корекції розвитку кожного учня.

Досвід дослідницької та практичної роботи на базі спеціальних шкіл Кіровоградщини дає підстави скласти спеціальну програму обстеження учнів учителем мови.

1. Ознайомлення з документацією, наявною в особовій справі учня, з метою встановлення:

- а) діагнозу (невропатолога);
- б) рівня розвитку деяких форм інтелектуальної діяльності учнів – уваги, пам'яті, мислення, а також працездатності.

2. Встановлення рівня розвитку розмовного мовлення учнів і засобів їхньої комунікації:

- а) спостереження за учнями на уроках (за формою їхнього спілкування в процесі навчальної діяльності);
- б) завдання для перевірки рівня розвитку розмовного мовлення учнів і форм їхнього спілкування.

З метою перевірки використовується програмовий матеріал із розвитку мовлення відповідного класу. Методика перевірки наближена до звичайних навчальних завдань. З'ясовується таке:

- а) розуміння та виконання вказівок і доручень учителя;
- б) уміння висловити прохання, бажання;
- в) уміння звернутися до кого-небудь за дорученням і власним бажанням;
- г) уміння ставити запитання;

д) уміння відповідати на запитання;

У протоколі фіксуються:

а) вид завдання;

б) мовний матеріал;

в) розуміння завдання учнем;

г) якість виконання (виконано правильно, виконано з помилками, виконано частково);

г) мовлення учня;

д) результати навчання;

е) ставлення учня до роботи;

є) труднощі під час виконання завдання.

Простежується динаміка розвитку слухового сприйняття учнів, яка виявляється як успішність у спеціально створених умовах навчання (на заняттях із розвитку мовлення):

а) кількість уроків за рік;

б) кількість вивченого матеріалу.

Спостереження за мовленням учнів дає можливість з'ясувати форму спілкування, доступну для кожного учня. В одних випадках учень має навичку якої-небудь із форм спілкування, а в інших показує здатність поєднувати кілька форм.

Досвід навчання дітей з вадами інтелекту початкових класів показує, що діти погано запам'ятовують слова. Це свідчить про обмежені властивості пам'яті в більшості учнів спеціальної школи. Про це говорять і результати навчання дітей протягом шкільного віку. Учні першої та другої груп помітно просуваються в засвоєнні навчального матеріалу, хоча і не досягають рівня учнів звичайних шкіл. Словесна пам'ять дітей помітно удосконалюється з розвитком їхнього мовлення.

На практиці необхідно враховувати труднощі, з якими стикаються учні в усному мовленні. Доки учень навчиться вимовляти та відтворювати те чи те слово, потрібно схвалювати навіть неточне відтворення слова, але при цьому добиватися, щоб учень правильно розумів його значення. Розкриття значення того чи іншого слова здійснюється поступово, водночас з організованим застосуванням слова в різних контекстах чи ситуаціях.

Незалежно від рівня розумового розвитку дітей з ООП оптимальні умови для мовленнєвого розвитку створюються в процесі спілкування: ситуативно-особистісного, ситуативно-ділового, в конкретних ситуаціях, доступних розумінню учнів; на основі дій з різними предметами.

Зусилля педагогів спрямовуються на формування в учнів словесного спілкування. Тут доречно відзначити, що програмовий матеріал для дітей з ООП повинен бути розтягнутий у часі, складні мовні образи перенесені на більш пізній час, усунуті важкі для розуміння види робіт.

Перед учителем початкових класів стоїть завдання навчити дітей таких видів комунікації: розуміння і виконання найпростіших доручень і завдань; уміння звернутися до товариша з проханням; розуміння запитань і уміння відповідати на них; уміння повідомити про виконання завдання, про своє здоров'я та ін.; звернутися із запитанням.

Відпрацювання різних видів висловлювання здійснюється паралельно. Кожен із видів завдань має безліч варіантів. Розмовне мовлення, загальне для всіх уроків, повинне вдосконалюватися на уроках із усіх предметів. Методичні прийоми, що застосовуються в спеціальних школах, залишаються такими самими, як і в звичайних школах, але мають корекційний характер, крім цього, відмінність полягає в тому, що зміст матеріалу за об'ємом мовної практики і практичної діяльності менший. Це забезпечує необхідне для учнів повторювання. У зв'язку з цим вчитель має можливість дати на уроці більшу кількість однотипних завдань і відповідно схожих засобів діяльності.

Завдання вчителя полягає в тому, щоби навчити всіх учнів, незалежно від рівня інтелектуального розвитку, спочатку розуміти завдання та запитання, потім відповідати на запитання і виконувати завдання, а потім самостійно застосовувати їх у спілкуванні.

На початковому етапі виконання кожного з типів словесних завдань вчителю необхідно надавати допомогу учням. Під час виконання кожного наступного завдання (однотипного) ступінь самостійності учнів буде зростати. Для цього необхідно стежити за результатами навчання та фіксувати їх. Це зручно робити в спеціальних протоколах, які оформлюються на кожного учня.

Учителю в своїй роботі слід покладатися на більш здібних учнів. Вони швидше й успішніше сприймають і відтворюють розмовне мовлення, виконують завдання, а інші учні намагаються їх наслідувати.

Роботу з класом потрібно чергувати з індивідуальною, оскільки склад класу різний щодо володіння формами вербального спілкування. Організовувати диференційоване навчання складно через ряд об'єктивних причин.

У мовленні як у засобі спілкування й обміну думками значне місце посідають запитання, з якими співрозмовники звертаються один до одного. Це важливий фактор активізації їхнього мовлення. Однак учні спеціальної школи часто не розуміють запитання, сутності завдання, що зумовлено головним чином недоступністю змісту самого завдання, яке стоїть перед учнем, нерозумінням значення багатьох слів.

На основі проведеного вище аналізу слід визначити першим етапом у роботі з формування розмовного мовлення етап спілкування учнів, пояснення, розкриття значення слова. З цією метою необхідно:

- а) перевірити ступінь розуміння слів, які формулюють запитання, завдання;
- б) провести словникову роботу з учнями для розкриття значення цих слів.

Перевірка здійснюється шляхом позначення учнями назв предметів, якими їм потрібно буде маніпулювати. Слова які позначають дію, учні пояснюють шляхом показу картинок із зображенням відповідної дії. Якщо учень не позначив який-небудь предмет чи дію, то вчитель сам дає словесне позначення, показує дії дає їм словесне позначення в письмовій і усній формі. Складний мовний матеріал необхідно пояснити учням за допомогою інсценування. Значення слів, що входять до змісту запитання, інструкції, окремих доручень, розкриваються також шляхом створення відповідної наочно-практичної ситуації.

Керівництво діяльністю учнів із використанням інструкцій здійснюється поетапно, з урахуванням різного рівня психічного розвитку дітей (ступінь самостійності, розуміння мовних інструкцій, виконання практичних операцій).

Тривалість навчання учнів, уміння ставити навіть однотипні запитання і відповідати на них визначається їхніми індивідуальними особливостями. Але всі вони потребують багаторазового повторювання однотипних речень (запитань і відповідей) у різних умовах і обставинах спілкування. Багатьом із них не лише на початковому етапі навчання в школі, а й у всіх наступних класах, властиве те, що, навіть відповідаючи на запитання вчителя правильно, вони іноді не розуміють його глибинного змісту.

У роботі над розмовним мовленням важливо, щоб учні точно сприймали звернену до них мову. З цією метою слід серйозно працювати над їх фонематичним сприйняттям.

Для того щоб учні засвоїли матеріал, потрібно уникати вільного застосування різноманітних запитань, коли, не отримавши відповіді від учня на поставлене запитання, вчитель повторює його, але вже в іншому формулюванні. Лише переконавшись у тому, що учні правильно зрозуміли запитання, доручення вчителя, засвоїли його словесне визначення, можна перейти до повторення запитання, змінивши формулювання. При цьому необхідно витримувати помірний темп мовлення.

Нерідко неправильна форма вербального спілкування підтримується вчителем протягом всього періоду перебування учня в школі, без урахування індивідуальних особливостей і можливостей кожного учня. Це гальмує мовленнєвий і розумовий розвиток значної групи учнів класу. Тому спілкування необхідно здійснювати різними комунікативними формами, але з урахуванням можливостей кожного учня класу й у чіткій послідовності.

Досвід показує, що кращі вчителі (дефектологи спеціальних шкіл Кіровоградщини) здійснюють це так:

а) вчитель дає учням завдання, доручення в різних комунікативних формах, ставить запитання. Спочатку завдання ставиться в усній формі, а потім у письмовій (запис на дошці). Учні повторюють за вчителем завдання. Вчитель перевіряє розуміння окремих слів, при необхідності пояснює їх. Потім учні виконують завдання і після нього вчитель вимагає, щоб учні проговорювали свої дії;

б) потім за допомогою вчителя й під його керівництвом учні записують на класній дошці, в зошитах звіт про виконання завдання. Вчитель заохочує до написання, перевірки та виправлення звіту всіх дітей класу. Відпрацьований колективно звіт тексту учні переписують у зошити.

Для того, щоби прискорити формування навичок комунікативного спілкування школярів з інтелектуальним порушенням із оточенням на лексичній основі, на початковому етапі навчання можна обмежитися застосуванням у мовленні дітей коротких відповідей на запитання (підмет, присудок, означення/додаток).

У процесі спілкування діти охоче користуються короткими реченнями, які інколи складаються всього з кількох слів. Нескладний мовний матеріал міцно засвоюють і охоче користуються ним.

Заохочуючи учнів до використання простих коротких речень у спілкуванні, вчителю поступово необхідно проводити корекційну роботу з побудови і застосування поширених речень. Необхідно постійно, у кожному конкретному випадку допомагати учням. Вчитель допомагає учневі правильно і повно побудувати речення, записати його в зошит, запам'ятати відповідь.

Учні спеціальної школи у мовленні пропускають дієслова. Наприклад, учень 2-го класу, взявши олівець та книгу зі столу вчителя, говорить: «Я олівець», «Я книгу».

В учнів з інтелектуальним порушенням яскраво виражена недостатність словесно-логічного мислення. Такі діти, особливо в початкових класах, приблизно розуміють зміст повідомлень, що сприймаються ними, проте важко осмислюють послідовність подій, причинно-наслідкові зв'язки, тимчасові, умовні та інші види зв'язку в складі словесного матеріалу

Одним із вирішальних чинників розвитку розмовного мовлення дітей з ООП є їхня практична діяльність.

Однак, між можливістю взаємодіяти з предметами і можливістю усвідомлювати свої дії в дітей з ООП молодшого шкільного віку існує значно більший розрив, ніж у їхніх однолітків, які розвиваються нормально. Учні не завжди розуміють інструкцію, не пам'ятають, які операції і яким чином треба виконувати тощо. Такі особливості в учнів виявляються не лише на початковому етапі навчання, а й на середньому. Звідси випливає, що однією з умов мовного корекційного розвитку розумово відсталих учнів є вербалізація образів. Тому виконання різних видів діяльності необхідно супроводжувати вербалізацією їх учнями в процесі виконання дії і після її завершення («Даю (ім'я) зайчика» і «Я дала (ім'я) зайчика»). Це сприяє засвоєнню учнями дієслів і формує у них тимчасову уяву. Усвідомленому засвоєнню слів і словосполучень допомагає багаторазове виконання дій у поєднанні з вербалізацією в ситуаціях, що змінюються. Потрібно заохочувати вивчення напам'ять цього мовного матеріалу [12].

Така робота з формування комунікативної функції учнів дуже важлива, оскільки в них участь у процесі вирішення наочно-практичних завдань обмежена. Вони відносно легко усвідомлюють виконання дії і стають безпорадними, стикаючись із ускладненнями при самостійному відображенні у вербальному мовленні дій, які були виконані ними.

Успішно оволодівають словесним позначенням предметів і дій учні другої групи.

Вивчення напам'ять зразків висловлювань, діалогів розвиває пам'ять, поновлює словник учнів. У окремих дітей виникає потреба запам'ятати різноманітні фрази, мовні вирази, переносити їх у власне мовлення. Однак, більшість учнів протягом перших трьох років навчання в школі недостатньо оволодівають самостійним розмовним мовленням. Велике значення у роботі з формування розмовного мовлення учнів має навчання їх ведення діалогу на відповідну тему в процесі створення вчителем тих чи тих ситуацій (наприклад, у лікаря, в магазині), складання діалогів за аналогією до наведених зразків, за картиною, за запитаннями, за описом ситуації.

Досвід роботи вчителів спеціальної школи показує, що найбільш результативними у формуванні розмовного мовлення це – інсценування, які більше, ніж інші види роботи, відповідають наочно-образному мисленню учнів. Відтворюючи той чи той сюжет, учні включаються в ситуацію спілкування. Кожен повинен узгодити свої дії та слова свого мовлення з діями та словами інших. Наявність партнера змушує уважно стежити за його мовленням, щоби вчасно вставити репліку, поставити запитання або відповісти на нього. Все це допомагає успішно засвоїти дієслова, розвиває увагу, що важливо для дітей із дефектами.

Розглянемо варіант інсценізації в 4-му класі для дітей з ООП на уроці читання. Оповідання «Харитя».

Коротка бесіда. Вчитель ставить ряд запитань:

1. Який зараз урок?
2. Яке оповідання читали вчора?
3. Хто в оповіданні дійові особи?

Учні відповідають на запитання. Потім повідомляє учням, що вони будуть читати оповідання в особах, пояснює перший пункт плану роботи над оповіданням. (На дошці заздалегідь записані тема, план роботи над текстом).

План уроку.

1. Спочатку будемо читати в особах.
2. Потім дамо відповіді на запитання.
3. Після цього намалюємо і підпишемо малюнки.

У процесі виконання роботи за цим планом вчитель обводить пункти плану крейдою. Таким чином, в учнів закріплюються тимчасові уявлення і поняття: спочатку, потім, після цього.

Оголосивши учням план роботи, вчитель шукає сторінку, на якій надруковане оповідання. Один із учнів називає: «Сорок шість». Вчитель дякує учневі за підказку. Далі читають оповідання. В процесі читання виникає потреба пояснення незрозумілих словосполучень. Із цією метою учитель проводить інсценізацію. Після інсценування продовжується читання оповідання в особах.

Потім за змістом оповідання проводиться бесіда.

Впродовж уроку вчитель і учні користувалися повними фразами, а у підсумковій бесіді і вчитель і учні діалогічною мовою.

Учням, які не брали участі у тому, що відбувалось у класі, давались індивідуальні завдання. Вчитель час від часу перевіряв їхнє виконання, давав нові, виправляв помилки.

Через тиждень перевіряється якість засвоєння учнями опрацьованого оповідання. Вони вже повинні осмислено і повно використовувати засвоєний на уроці словесний матеріал, правильно відтворювати мовний матеріал, який відноситься до інсценувань.

Відповідаючи на запитання, учні повинні доповнювати їх своїми висновками. Наслідком організованого й систематичного формування розмовного мовлення, постійного контролю учителя за тим, щоби діти спілкувались, є те, що вони самі стають ініціаторами спілкування, вимогливими до висловлювань інших.

Цінність ініціативного мовлення полягає в тому, що учні самостійно складають речення, за допомогою яких вони висловлюють свої думки, бажання. Будують вони ці речення не завжди вдало, тому вчителю необхідно допомагати учням у побудові речень, виправляти такі повідомлення, стимулювати учнів у кожному наступному випадку, шукати форму спілкування [7].

Даючи різні зразки ініціативного мовлення, вчитель повинен навчити учнів творчо застосовувати їх у різних умовах з метою попередження механічного заучування.

Ініціативне мовлення учнів належить переважно до подій, які близько стосуються учня, що пояснює його відносно широке застосування. Наприклад, учні 3-го класу списували завдання з дошки. Всі закінчили роботу, крім одного хлопчика. Дівчинка не витримала і з серцем сказала йому: «дуже довго». На уроці математики у 4-му класі учень, прочитавши умову задачі, повідомляє: «Легко, я це знаю». Учень 3-го класу повідомляє: «Я вже прочитав». Все це відбувається без спонукань із боку вчителя. Учні часто спілкуються з учнями класу, з учителем за власною ініціативою.

Зупинимось на кількох прикладах роботи вчителів спеціальної школи над розмовним мовленням дітей. Розглядаючи приклади, простежимо ускладнення, які виникають у процесі цієї роботи, і шляхи їх усунення.

Прийшовши до школи, учень включається в широке спілкування з оточенням. У спілкування з ним вступає вчитель, вихователь, діти. Вже через два місяці навчання у школі в 1-му класі вчитель на уроці звертається до дітей із непростими запитаннями. Наприклад: «Який зараз урок?», «Який наступний урок?». Ці запитання передбачають сформованість в учнів відповідного вокабуляря і часових уявлень. Вчитель ставить запитання учням послідовно. Однак більшість дітей на запитання не відповідає. Тоді вчитель дає зразок відповіді. Діти разом із учителем повторюють зразок відповіді. Вчитель разом із учнями, які відповіли правильно, допомагає слабким дітям у пошуках вірної відповіді. Спочатку він пояснює учням завдання. Під час помилкової або вірної відповіді вчитель висловлює схвалення або незадоволення.

Для того, щоби поглибити часові уявлення «зараз», «був», «буде» і закріпити словесне позначення цих понять, вчитель використовує послідовність уроків. Назва уроку відшукується в класному розкладі уроків. Після цього учні відповідають на запитання: «Зараз урок читання», «Був урок математики», «Буде урок розвитку мови» і т.д.

Навчаючи учнів відповідати на запитання про те, хто є черговим у класі, вчитель продовжує роботу зі збагачення словника і формування часових уявлень учнів.

Учні читають список чергових, називають ім'я чергового, учитель не задоволений такою короткою відповіддю і буде повне речення: «Сьогодні черговий ...». Учні доповнюють відповідь, називаючи ім'я учня. Від чергового в класі вимагається інша відповідь. Якщо він самостійно відповідає: «Я сьогодні черговий», вчитель запрошує його до дошки. Він, стоячи перед учнями, повідомляє їм про те, що він черговий. Вчитель дає йому завдання розповісти обов'язки чергового. Після цього учень виконує свої обов'язки: витирає дошку, роздає потрібне на уроці приладдя. Під час того, як черговий роздає необхідне

шкільне приладдя, вчитель перевіряє, чи знають учні назви цих предметів, чи правильно співвідносять назви з конкретними предметами. Вчитель показує предмет і запитує: «Що це?», «Як називається» і т. ін. Діти називають предмети, знаходять ці назви на плакатах, читають їх. Після виконання черговим своїх обов'язків учитель ще раз ставить запитання про те, хто сьогодні черговий. Учні та черговий відповідають. Потім учитель ставить нові запитання: «Хто чергував учора?», «Хто чергуватиме завтра?». Таким чином, розкривається зміст слів, складних для розуміння учнів: «зараз», «був», «буде» тощо.

Урок читання в 4-му класі

Учні прийшли на урок невідготовленими. На запитання вчителя, чому вони не виконали домашнє завдання, учні відповіли: «були свята». Вони оформляли зал, готувалися до виступів на святі, прасували костюми. В кінці учні формулюють правильну розгорнуту відповідь, записують її на дошці поряд із запитанням.

Роботу над запитанням «Яке свято наближається?» вчитель проводить інакше. Учні відповіли на нього: «8 березня». Вчитель висловив незадоволення такою відповіддю і дав учням завдання знайти відповідь на поставлене запитання в тексті оповідання, яке вони читають дома. Учні читають текст і знаходять відповіді на питання, записують її на дошці: «Буде свято Міжнародного жіночого дня».

Для того, щоби поглибити це поняття і розширити відповідь, учитель проводить із учнем бесіду за прочитаним текстом. Розпитує їх про те, як вони готувалися до свята, коли буде ранок, що вони будуть робити на ньому. Учні зацікавлено відповідають на запитання, самі проявляють ініціативу розповісти докладніше про підготовку до свята.

Роботу над розвитком розмовного мовлення в 1-му класі допоміжної школи вчитель розпочинає з перевірки словника. Показує учням різні предмети, запитує: «Що це?», «Як називається». Діти без ускладнень називають: «сумка», «стіл», «крейда», «ганчірка» «зошит». Діти виконують вказівки вчителя щодо застосування цих слів: «заховай сумку під парту», «поклади зошит на стіл», «намочи ганчірку». Потім вчитель дає завдання іншого спрямування, несподіване для діяльності, яка виконується на даний момент. Завдання дається усно: «Прочитайте», «Встаньте». Учні повторюють за вчителем ці вказівки та виконують їх. Запитання та завдання вчителя записують на дошці ліворуч, а відповіді учнів, складені за допомогою вчителя, записують праворуч. Далі учні працюють парами. Ставлять запитання і дають доручення учням двох інших груп, які, користуючись записом, зробленим на дошці, відповідають на запитання і виконують дії. Вчитель стежить за роботою учнів, керує іншими діями, допомагає, а потім дає завдання вивчити зразки розмовного мовлення, записані на класній дошці.

Матеріал, засвоєний учнями таким чином, успішно застосовується в спілкуванні. Через рік, навчаючись у 2-му класі, окремі учні часто спілкуються без спонукань із боку вчителя, висловлюють свою оцінку вчинків або дій товаришів, просять потрібні для уроку предмети: «дайте мені ручку/олівець, клей, книгу». Вчитель доповнює виразом будь ласка, виконуючи завдання, учні проговорюють їх, повідомляють про виконання або невиконання. оцінюють

ступінь складності. Наприклад, Сашко повідомляє: «У мене немає ручки». Вчитель навмисно забрав у нього перед уроком ручку, щоби створити комунікативну ситуацію.

Діти з ООП часто правильно відповідають на запитання, поставлені у звичній послідовності, і розгублюються, якщо змінити цю послідовність. Те саме відбувається з ними під час виконання завдань або доручень у певній ситуації. Уже не виконують їх, коли навіть потрібні для цього предмети знаходяться поруч із ними, і вони знають їхню назву. В іншій ситуації діти користувалися цими предметами, виконуючи за дорученням вихователя аналогічні дії. Наприклад, учитель дає завдання:

- візьми (букет) бузок;
- постав букет на підвіконня;
- візьми чашку і набери води;
- налий у вазу води.

Після цього дається завдання учню самому скласти словесну інструкцію. Завдання виконують спочатку сильніші учні. Виконання дій учні проговорюють: «я взяв», «я поставив». Викликавши наступного учня, вчитель змінює перше завдання. Замість бузку ставиться завдання взяти крейду. Впродовж всього періоду навчання розумово відсталі учні постійно потребують допомоги дорослих під час виконання практичних дій. Вид допомоги визначається залежно від труднощів, які виникають у того чи того учня. Це може бути пояснення, підказка, але допомога поступово стає обмеженою залежно від того, на якому ступені розвитку знаходиться той чи той учень.

Не слід уникати труднощів, а, навпаки, частіше практикувати потрібний методичний прийом: змінювати порядок у знайомих запитаннях. Це допомагатиме учням правильно сприймати кожне запитання і завдання, а відповідно, й усвідомлено засвоювати словник.

Найсприятливіші умови для формування розмовного мовлення учнів створюються на уроках ручної праці. Мовлення тут потрібне для організації діяльності дітей упродовж всього уроку. Найпростіші трудові процеси, пов'язані з розвитком елементарних трудових навичок, важко здійснити без активного спілкування з іншими людьми. В процесі виготовлення тих чи тих речей, об'єктів виникає потреба спонукати дітей до відповідних дій, а для цього необхідно говорити: «візьми конкретну річ», «принеси», «попроси» тощо. На уроках ручної праці створюються ситуації, що дозволяють інтенсивно поповнювати вокабулярій учнів у процесі вирішення різноманітних наочно-практичних завдань, що має місце у розвитку дітей. Але навіть у цих умовах мовний розвиток дітей з ООП проходить недостатньо успішно. Для того, щоби ці уроки були максимально ефективними, необхідно дотримуватися певної послідовності проведення практичних дій і мовленнєвої діяльності.

Прочитавши інструкцію, діти розглядають зразок коробки, потім читають і повторюють за вчителем кожне доручення спостерігають за діями вчителя і тільки після цього шляхом наслідування виконують їх самі. Виконання інструкції організовується поопераційно. На наступному етапі навчання діти знайомляться зі словесною інструкцією, розглядають зразок поробки і виконують роботу, керуючись зразком інструкції, де зазначена послідовність

виконання вже знайомих дітям дій. Дітям з ООП необхідно показати не лише першу, а всі операції, що мають місце в інструкції. До такого показу вчитель залучає сильніших, а пізніше решту дітей. Учні поступово привчаються діяти лише на основі словесної інструкції при мінімальній допомозі вчителя. Важливо добиватися правильного сприйняття кожного завдання.

Розуміння сутності завдання здійснюється шляхом співвідношення предметів і дій із відповідними словесними позначеннями. Після того, як учні засвоюють ці поняття, вчитель повторює ці завдання у різних формах. Кожен учень відтворює завдання в доступній для нього формі. Потім учні відповідають на запитання по суті завдання. Важкі для вимови та нові слова вчитель записує на дошці. Учні читають і заучують їх [11].

Спочатку спілкування учнів будується на основі застосування ними поданого зразка. Учні працюють парами, їм пояснюють, що вони повинні робити, як це повинно відбуватися. Один учень дає завдання іншому. Інший учень виконує дорученням і в процесі виконання вербалізує дії. Перший учень стежить за правильним мовним оформленням дій товариша, при необхідності допомагає йому чи виправляє допущені ним помилки. Потім один з учнів, що брав участь у роботі, виконує інше доручення в парі з новим партнером. Таким чином повторюється робота з усіма учнями. Весь матеріал розмовного мовлення учні записують на дошці під контролем вчителя. Запис містить текст завдання та опис його виконання.

Більшість учнів спеціальної школи має труднощі під час самостійного складання вербальних відповідей, особливо у письмовій формі. На практиці педагоги знаходять вихід із такого становища в тому, що самі записують план, звіт про виконану роботу на дошці, а учням надається можливість переписувати його собі в зошити і завчати у подальшому. В міру накопичення знань, до складання плану залучаються учні.

Розглянемо це на конкретних прикладах.

Урок ручної праці у 2-му класі

Вчитель: Що ми робитимемо на уроці?

Учень: Ми будемо робити аплікацію.

Наступне завдання – показати шаблон кола, окреслити і вирізати коло певного кольору, наклеїти його у верхньому кутку аркуша, дати відповіді на запитання про те, що необхідно для виконання відповідного виду завдання (папір, клей).

Завдання виконують по черзі всі учні класу. Якщо учні перших двох груп тією чи іншою мірою можуть впоратися із завданням, відповідають на запитання, виконують дії, які від них вимагають, то учні 3-ої групи потребують спеціальної допомоги. Дії вони виконують, наслідуючи сильних учнів. До роботи з цими учнями залучаються сильніші учні. Вони допомагають їм розібратися у змісті запитання і завдання.

У процесі виконання завдання в учнів виникає потреба звернутися з проханням до вчителя. Наприклад, Сашко звертається до вчителя з проханням дати йому червоне коло. Цими словами учень висловлює своє бажання вирізати червоне коло. Але для цього йому слід попросити червоний папір. Вчитель допомагає йому сформулювати своє прохання вербально: записує на дошці,

потім дає йому завдання знайти такий папір самому. Учень читає з дошки речення: «Дайте мені, будь ласка, червоний папір. Я хочу вирізати червоне коло». Потім учень по пам'яті відтворює текст. Учні класу включаються в цю роботу, стежачи за тим, як Сашко записує речення на дошці. Вчитель залучає учнів до виправлення помилок.

Для того, щоб учні навчалися висловлювати прохання, вчитель створює ситуацію, в якій виникає потреба звернутися з проханням до вчителя. Наприклад, під час роздачі учням різноманітного приладдя, необхідного для виконання роботи, вчитель видає його черговому не у повному комплекті. Ті учні, які не отримали той чи той матеріал чи інструмент, змушені просити його в учителя або чергового. Звичайно в таку ситуацію ставлять учнів, які не досить успішно засвоюють навчальний матеріал і потребують індивідуальної роботи. На даному уроці одній із учениць не дали клей. Вона звертається з проханням до вчителя. Слід визначити, що деякі навички звертання з проханням вона вже має, але в даній ситуації не користується ними. Вчитель не допускає звертання з одного-двох слів. Він вимагає від неї повного запитання. Учениця змушена «творити», їй потрібно спочатку змінити ім'я адресата. Після цього потрібно назвати предмет, який вона хоче попросити, тобто «клей». Вносячи зміни у зразок відповіді, вона за допомогою вчителя правильно сформулювала своє прохання: «Дайте мені, будь ласка, клей».

Далі учениця неодноразово буде звертатися з подібним проханням до товаришів. І це дасть їй можливість добре запам'ятати мовний матеріал, закріпити навички користування ним у різних комунікативних ситуаціях.

Розмовне мовлення учнів формується й закріплюється у процесі виконання ними роботи за інструкцією. Інструкція написана на дошці.

1. Візьми деревце і наклеї на аркуш.
2. Візьми червоний папір.
3. Обведи шаблон кола.
4. Візьми синій папір.
5. Обведи шаблон кола і виріж.
6. Наклей коло на аркуш справа.

Учні виконують роботу за вербальною інструкцією. Вчитель звертається до них (індивідуально) із запитанням: «Розкажи, що ти робиш (зробив)». Перевіряє розуміння ними окремих слів, допомагає сформулювати речення, виправляє помилки, працює над вимовою.

Великі труднощі мають учні під час складання звіту про виконану роботу. Труднощі виникають унаслідок слабких навичок письма, обмеженого лексичного запасу, нестійкої пам'яті.

Успішному навчанню в цьому виді роботи сприяють такі форми, як фіксація безпосередньо після виконання кожного плану виконаних дій на шкільній дошці, написання звіту за формою, коли потрібно вписати пропущені в реченні слова.

Наприклад:

Звіт

1. Спочатку я вирізав(ла) д- і наклеїв(ла).
2. Потім я взяв(ла) к-б-.

3. Обкреслив(ла) ш-к- і вирізав(ла).

4. Потім взяв(ла) с-п.

5. Далі взяв(ла) ш-к і в-.

6. Потім я наклеїв (ла) справа.

Учні дописують пропущені в тексті слова (робота проводиться колективно), а потім переписують звіт у зошити.

Урок ручної праці у 3-му класі

Тема: «Виготовлення макету «У дворі весною».

На цьому уроці вчитель багато уваги приділяє формуванню осмисленого використання учнями запитань. Ставиться завдання активізувати участь у навчальному процесі всіх учнів.

У класі один учень із глибоким інтелектуальним порушенням спілкується і дуже погано пише, копіюючи. Самостійність у виконанні завдань практичних дій обмежена. Аплікаційну роботу може виконувати лише за готовим зразком, макетом шляхом поетапного наслідування дій інших учнів.

На уроці вчитель намагається поєднувати індивідуальну роботу з фронтальною. Учні класу задовільно володіють умінням ставити питання. У педагога з'являється можливість більше уваги приділяти Сергію.

Урок розпочинається з того, що вчитель розкладає на столі деякі предмети, необхідні на уроці ручної праці: гілочки дерев, кольоровий папір. Учні висловлюють здивування. Адже за розкладом у них урок читання. У зв'язку з цим учні кажуть: «Помилка!», «Зараз урок читання». Учитель повідомляє учням, що він «замінив», і пропонує відповісти на запитання, який урок буде зараз. За предметами, що лежать на столі, учні швидко здогадуються і правильно відповідають на запитання. Сергій повторює запитанням потім разом з іншими учнями відповідає на нього. Вчитель звертається до класу із запитанням, що вони повинні підготувати для цього уроку. Учні не знають. Тоді вчитель повідомляє, що вони повинні підготувати до уроку. Учні повторюють відповідь. Від слабшого учня вчитель вимагає показати предмети, які називалися, а потім і самому назвати їх. Якщо він не показує предмети, або показує неправильно, вчитель допомагає йому.

Далі робота організовується парами. Весь мовний матеріал, який використовується у процесі діяльності, записується учнями на дошці.

Після закінчення роботи учні складають письмовий звіт про роботу. При цьому вони використовують інструкцію і мовний матеріал, зафіксовані на дошці дієслова: попроси, візьми, зроби, розімни. У процесі роботи, коли ці слова пов'язані з відповідними діями, учні засвоюють їх досить міцно.

Під час роботи з пластиліном при виготовленні макетів у дітей виникає необхідність називати об'єкти, які вони виготовляють, матеріали і їхні властивості, а також відповідні дії. Наприклад: «Я взяв...», «Ярозім'яв пластилін», «Яроблю підставку» і т. ін.

Робота із засвоєння матеріалу розмовного мовлення продовжується і на уроці математики. Найважливіше навчити учнів ставити запитання, самостійно їх формулювати, відповідати на запитання, розуміти спонукальні речення типу: писати, рахувати, складати задачу, запитати та ін. Матеріал, вивчений на уроках

ручної праці і математики, поєднується у свідомості дітей і використовується в новій ситуації спілкування.

Урок математики

На дошці записана інструкція. Учні складають і розв'язують задачу. При цьому ставлять запитання. Слабкі учні пасивно ставляться до того, що відбувається у класі. За завданням вчителя учень звертається із запитанням до іншого, запитує «Яке сьогодні число?». Той відповідає.

Потім вчитель проводить усний рахунок. На дошці малюнок східців. На їхній вершині – червоний прапорець. Учитель ділить клас на дві «бригади». Рахунок проводиться з елементами змагання. Та «бригада», яка першою дійде до вершини, забирає прапорець.

Перед тим, як почати рахувати, учитель з'ясовує, чи розуміють діти словесне позначення «прапорець». Він показує учням прапорець і запитує: «Що це?».

Після цього вчитель дає учням ряд доручень.

– Андрій, візьми п'ять зошитів. (Андрій виконує, підраховуючи зошити вголос. Повідомляє про виконану роботу: «Я взяв п'ять зошитів»).

– Роздай зошити дітям. (Андрій роздає зошити учням. Не всім дітям вистачило зошитів).

– Наталко, візьми два зошити. (Наталка правильно виконує, але рахує мовчки. Вчитель вимагає рахувати вголос, виразити словами виконану дію: «Я взяла два зошити»).

– Дай зошити дітям. (Наталка дає зошити тим, кому не дав Андрій. Повідомляє про виконане завдання: «Я дала два зошити дітям»).

– Скільки зошитів у дітей?

– Спочатку відповідають Андрій і Наталка, а потім всі учні.

– Андрій, напиши рішення. (Андрій записує на дошці: $5+2=7$). А тепер поясни ще завдання.

– Сашко, візьми 10 ручок. (Сашко бере зі столу вчителя ручки. Рахує вголос. Всі діти рахують разом з ним. Записує на дошці: 10).

– Роздай ручки дітям. (Сашко роздає ручки дітям: «На». Діти відповідають: «Дякую». Ручки, що залишилися, Сашко ховає за спину).

– Костя, порахуй, скільки ручок роздав Сашко. (Костя і діти рахують). Костя: Саша роздав 6 ручок. (Записує на дошці цифру 6).

– Скільки ручок у Сашка? Слава: Десять. Наталка: Чотири. (Записує на дошці: 4, виходить арифметичний рядок).

– Андрій, напиши рішення. (Андрій підставляє до запису чисел знаки мінус і дорівнює: $10-6=4$).

Виконуючи ці завдання, учні оперували різними числами і математичними діями, але мовний матеріал залишався той самий: візьми, роздай, дай, порахуй. За такими ж інструкціями учні виконували відповідні дії на уроці ручної праці. На уроці математики словесні інструкції стимулювали дітей виконувати арифметичні дії. Задачі-інструкції допомагають учням сполучати відомі їм доручення із запитаннями майбутньої задачі.

Переходячи до наступного етапу уроку, вчитель повідомляє: «Зараз будемо складати задачу». Потім звертається з цим запитанням до учнів. Учні дають відповідь на запитання. Більшість із них відповідає вірно.

Для складання задачі використовується набірне полотно. На ньому умова задачі набрана у малюнках (дівчинка, булка), умовних позначеннях (20 і 50 коп.). Умова задачі:

У дівчинки було 50 копійок. Купила булку за 20 копійок. Скільки копійок залишилось у дівчинки?

Задачу складають колективно. Повністю й самостійно розказують умову і хід рішення.

Важливу роль у мовленнєвому розвитку і, зокрема, у розвитку розмовного мовлення, відіграють уроки розвитку мови. Мовний матеріал пов'язується з наочністю, практичною діяльністю учнів, читанням друкованих текстів. Одночасно проводиться робота над виразністю мовлення, темпом, ритмом, наголосом.

Дуже важливо, щоби весь педагогічний колектив школи постійно вимагав від учнів активного спілкування і надавав їм підтримку.

Відчутних успіхів у розвитку розмовного мовлення учнів можна досягнути лише на основі єдності навчання і виховання, наступності в роботі вчителя і вихователя, закріплення мовного матеріалу в позаурочний час під час виконання побутової праці, в життєвих ситуаціях. Завдання навчання у позаурочний час полягає в перенесенні сформованих навичок і знань, які учні отримали на різних уроках, у нові умови [18].

У позакласній роботі, як і на уроках, потрібно поповнювати словник учнів, уточнювати й розширювати значення засвоєних ними на уроках понять. Спілкування в таких умовах переважно ситуативно-особистісне та ситуативно-ділове, що створює сприятливі умови для засвоєння комунікативної функції мовлення учнів.

Кожен позакласний захід проводиться так, щоби сприяти розвитку мовлення учнів, розширенню їхньої мовленнєвої практики. В умовах група-клас вихователь має можливість приділити увагу кожному вихованцю, здійснювати індивідуальний підхід, враховуючи особливості кожного учня як в інтелектуальному, так і у мовному розвитку. Ця робота має бути різноманітною за змістом і одночасно цікавою для учнів за формою. При групових формах позакласної роботи спілкування спирається на необхідність у спільних діях, у наданні один одному допомоги і підтримки. Все це створює умови, коли мовлення стає необхідністю.

Важко, майже неможливо одному вчителю у процесі навчальної діяльності вирішити поставлене перед школою першочергове завдання – сформулювати в дітей навичку впевненого мовлення, зокрема розмовного, для якісного спілкування. Навчання розмовного мовлення учнів допоміжної школи виходить за рамки класу і спеціальних уроків. Воно розповсюджується на всю роботу школи, яку необхідно проводити в процесі не лише навчальної діяльності, а й трудової, ігрової, що пов'язані з побутом учнів: у їдальні, на прогулянці.

Успіхи в розвитку мовлення дітей значною мірою залежать від мовного режиму, у якому вони навчаються. Важливо поставити учнів у такі умови необхідності спілкування, в яких учнів спонукають до обміну думками та враженнями на основі ускладнення діяльності, яку вони виконують.

Пізнавальна цікавість учнів молодших класів ще не сформована, тому виконання будь-якої роботи, що триває довгий час, викликає втому, а отже, важливо знайти умови, які би допомагали зберегти в дітей позитивне ставлення до діяльності, яку вони виконують.

Відомо, що словесне опосередкування, зокрема, словесна регуляція діяльності і здатність використовувати результати власної практичної діяльності, формуються у цієї категорії дітей зі значним відставанням і серйозними відхиленнями. Однак відомо ще й те, що виконані учнями практичні дії сукупно з допомогою дорослих і мовленням самих дітей можуть

Завдяки спеціальному навчанню, що має корекційне спрямування, у співвідношенні мовлення та діяльності учнів відбуваються значні зрушення.

Не зважаючи на наявність загальних закономірностей розвитку для всіх груп класу, відмінні риси зумовлюють індивідуальний підхід у навчанні і, зокрема, у формуванні в них розмовного мовлення спілкування.

Формування розмовного мовлення учнів спеціальної школи (незалежно від того, до якої групи належать учні) доцільно розпочинати з діалогічного мовлення.

Формування навичок спілкування дітей повинно спиратися на їхню діяльність, а також на принципи, зміст і методичні засоби навчання, визначені в чинній системі навчання мови. Спеціальна корекційна робота, спрямована на активізацію комунікативних навичок школярів з порушенням інтелекту, повинна сприяти успішній корекції в них вад інтелекту, а також інтенсифікації загального розвитку.

Основним шляхом формування розмовного мовлення при спілкуванні є також застосування тієї чи тієї фразеології у зв'язку з різними видами навчальної діяльності на різних уроках. При цьому досить ефективним можна вважати такий прийом, як виписування потрібної фразеології у словнички.

Обов'язковими методичними прийомами формування розмовної мови є:

- а) використання ситуації, що виникає сама по собі в процесі навчальної діяльності;
- б) довільне створення ситуацій, що несуть у собі необхідність певної фразеології;
- в) проведення дидактичних ігор.

Проаналізувавши наведені вище дослідницькі матеріали, які характеризують різні засоби спілкування, ми можемо зрозуміти, що в навчанні розмовного мовлення учнів з ООП всі вони вкрай необхідні. Нескладний мовний матеріал учні успішно засвоюють, а потім уже легше переключаються на усну форму спілкування. Складний мовний матеріал учні засвоюють легше, якщо вивчення його розпочинати усно, а потім переходять до письма.

Отже, вдосконалення розмовного мовлення зазначеної групи учнів – один із необхідних етапів роботи, спрямованої на підвищення їхнього загального розвитку та корекції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Виготський Л. С. Про психологічні системи. Збірник творів. В 6-ти т. Т. 1. М.: Педагогіка. 1982. С. 109-131.

2. Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : А.С.К., 2012. 360 с.
3. Докучина Т. О. Мотивація навчання як запорука стимулювання учнів до досягнення успіху. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2011. № 8. С. 32–37.
4. Дорожко, І. І., Малихіна, О. Є., & Туріщева, Л. В. (2022). Розвиток комунікативних умінь дітей з ооп в умовах інклюзивного навчання. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія, (4), 134-138. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.4.26>
5. Інклюзивне навчання: основні принципи та дієві технології : кол. монографія / О. І. Баланська та ін. ; відп. ред. Г. В. Давиденко. Вінниця : ТВОРИ, 2018. 216 с.
6. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення : навч.-метод. посіб. / С. П. Миронова та ін. ; за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : КПНУ ім. І. Огієнка, 2015. 235 с.
7. Колупаєва А. А., Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2012. 192 с. URL: <http://www.ussf.kiev.ua/ieeditions/20/1/> (дата звернення: 15.03.2021).
8. Колупаєва А. А., Коваль Л. В., Компанець Н. М., Луценко І. В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. Київ : АТОПОЛ, 2014. 240 с.
9. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2019. 304 с.
10. Крижановська З.Ю. Психологічні особливості сприймання професійного іміджу жінки-викладача студентами вищого навчального закладу. Актуальні проблеми психології . 2015. Т. 12, Вип. 21. С. 238–246.
11. Кучинський Г.М. Психологія внутрішнього діалогу. Мінськ, 1988.
12. Лорман Т., Деспелер Дж., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. : пер. з англ. Київ : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.
13. Міщенко М. С., Таран О. П. Мотивація до подолання мовленнєвих порушень як провідний чинник корекції мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Вісник факультету корекційної та соціальної педагогіки та психології КПНУ імені Івана Огієнка. 2018. № 9. С. 189–194.
14. Муренець Л. С. Підвищення мотивації навчання дітей з особливими освітніми потребами. Науковий часопис. Корекційна педагогіка. 2014. С. 156–161.
15. Савченко О. В. Рефлексивна компетентність: Методи та процедури діагностики: монографія. Херсон: ПП Вишемирський В. С. 2016. 263 с.
16. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції. К. : Актуальна освіта, 2005. 246 с.
17. Сучасний словник іншомовних слів : близько 20 тис. слів і словосполучень / уклад. О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. К. : Довіра, 2006. 789 с.
18. Сучасний тлумачний словник української мови / за заг. ред. В. В. Дубічинського. Харків : Школа, 2009. 1008 с.
19. Соловійова Л.І. Регулятивний компонент діяльності у складі критеріїв комплексної оцінки готовності дитини до шкільного життя. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Збірник наукових праць № 36(2). 2021. С. 99–104.
20. Хренова В. В. Інклюзивна освіта в умовах нової української школи: проблеми та перспективи. Education and pedagogical sciences. 2020. № 1. С. 3–13.

21. Шевців З. М. Лекція як засіб формування когнітивної компетенції майбутнього вчителя інклюзивного загальноосвітнього навчального закладу. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2017. № 2. С. 28–32.
22. Шеремет М. К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Соціально-педагогічна. 2011. Вип. XVII, Ч. 1. С. 7–11.
23. Шнайдер В. І. Інклюзивна освіта: теоретико-методологічні, організаційні засади впровадження : навч.-метод. посіб. Хмельницький : ОІППО, 2010. 176 с.
24. Яценюк Л. До питання формування інклюзивної компетентності педагогів у контексті модернізації системи початкової освіти. Нова педагогічна думка. 2016. № 1. С. 168–170
25. Budnyk O. V. Action-technological readiness of future primary school teacher for social and educational activity (based on the results of experimental study). Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2014. Vol. II (11), Issue 22. P. 6–10.
26. Hovland C. Effects of the mass media of communication. Handbook of social Psychology/ Ed. By G.Lindsey. Cambridge, Mass.: Addison-wesley, 1954, Vol.2
27. Klapper J. The effects of Mass Communication. N.Y.: Harper&Row. 1963
28. Loreman T., McGhie-Richmond D., Kolopayvea A., Tarenchenko O., Mazin D., Crocker C. A Canada-Ukraine collaborative initiative for inclusive education in Ukraine: Participant perspectives. School Effectiveness and School Improvement. 2016. Vol. 27, Issue 1. P. 24–44.
29. Rodríguez I. R., Saldaña D., Moreno F. J. Support, Inclusion, and Special Education Teachers' Attitudes toward the Education of Students with Autism Spectrum Disorders. Autism Research and Treatment. Vol. 2012. URL: <http://www.hindawi.com/journals/aurt/2012/259468> (Last accessed: 17.03.2021).

DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8245-57-3-20>

ІВАНЕНКО Н. В.,

*кандидат філологічних наук, доцент кафедри германських мов,
зарубіжної літератури та методик їхнього навчання
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, Україна,
науковий співробітник факультету освітніх технологій
Оксфордського університету, м. Оксфорд, Великобританія
ORCID: [https:// orcid.org/0000-0001-9570-3320](https://orcid.org/0000-0001-9570-3320)*

РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ: НОВІ ВИКЛИКИ СУЧАСНИХ РЕАЛІЙ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Громадянська освіта, також відома як громадянське виховання, є важливою складовою виховного процесу, спрямована на формування громадянської свідомості, розуміння прав та обов'язків громадян, розвитку громадянської активності та взаємодії в суспільстві. Вона є важливою складовою сучасної вищої освіти, оскільки формує активні громадянські якості та відповідальне ставлення до суспільства. В Україні, як країні, що пройшла складний шлях трансформації та демократизації, особливо в теперішній час інтеграції нашої