

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

МАТЮХА КАТЕРИНА ЄВГЕНІВНА

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УСНОГО ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЛЕГКОГО СТУПЕНЮ**

Спеціальність 016 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Галузь знань: 01 Освіта/Педагогіка

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеню магістр

Науковий керівник
_____ О. М. Король
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
загальної та регіональної географії
«____» _____ 2021 року

Виконавець
_____ К. Є. Матюха
«____» _____ 2021 року

Суми 2021

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ УСНОГО ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ.....	7
1.1. Проблема зв'язного мовлення у сучасній вітчизняній і зарубіжній літературі.....	7
1.2. Теоретичні основи розвитку усного зв'язного мовлення в учнів молодшої школи.....	12
1.3. Особливості розвитку усного зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня.....	20
Висновки до розділу 1.....	23
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ УСНОГО ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ.....	25
2.1. Організаційні засади та методика дослідження усного зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня	25
2.2. Результати констатувального етапу експерименту.....	33
Висновки до розділу 2.....	37
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА РОЗВИТКУ УСНОГО ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ.....	39
3.1. Організація формувального експерименту.....	39
3.2. Методика розвитку усного зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня.....	51
3.3. Результати формувального експерименту.....	66
Висновки до розділу 3.....	70
ВИСНОВКИ.....	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	75
ДОДАТКИ.....	80

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах модернізації системи освіти в Україні розробці інноваційних педагогічних технологій приділяється значна увага. Це стосується дітей з особливими освітніми потребами, зокрема інтелектуальними порушеннями. Адже значну частину серед інших нозологій складають порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема легкого ступеня.

У Державному стандарті спеціальної освіти зазначені концептуально-змістовні основи навчання дітей з особливими освітніми потребами. Так, визначено основні освітні компетенції, серед яких основною визнана комунікативна / мовленнєва компетентність. У школярів з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня формування мовленнєвої компетентності передбачає наступне. Перш за все, розвиток мовлення, оскільки логіка мислення дитини і успішність когнітивного і емоційного розвитку трансформується через мовну систему (Л. Вавіна, Т. Власова, М. Шеремет, А. Колупаєва, В. Лубовський, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тарасун, С. Шевченко, Т. Висковатова та ін.).

У даний час в практиці роботи спеціальних закладів загальної середньої освіти не вистачає педагогічних технологій. Останні враховували сучасні підходи до розвитку зв'язного мовлення. Крім того були б розроблені на основі інтегративної та навчальної діяльності. Адже це є основою навчально-виховного процесу учнів з особливими освітніми потребами.

Особливості мовного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями різноаспектно вивчалися дослідниками. Так, на особливості граматичної структури вказували Е. Соботович (1984), Г. Рахманова (1987), Р. Тригер (1987). Виділяли недостатність мовної активності, парціальність порушень, збідненість і недиференційованість словникового запасу відзначали А. Слепович (1987), В. Тарасун (1998), С. Шевченко (1983, 1994). У свою чергу фонемним недорозвиток за зниженій пізнавальній діяльності вивчали

С. Карнов (1974), А. Колупаєва (1995), Р. Тригер (1981). Розвитку комунікативних навичок та усного зв'язного мовлення учнів присвячені дослідження І. Марченко (2001), А. Савчук (2006) та ін.

Однак, певна фрагментарність, вікові обмеження і суперечливість висновків у багатьох дослідженнях актуалізує необхідність експериментального вивчення особливостей розвитку усного зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня.

Зв'язок роботи з науковими темами. Дослідження виконано в межах колективної теми кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка: «Корекційно-реабілітаційна діяльність в сучасному освітньому просторі» (державний реєстраційний номер 0121 U 09109).

Мета дослідження полягає у з'ясуванні особливостей розвитку усного зв'язного мовлення дітей із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня, розробці та апробації методики корекційно-розвиткової роботи.

Відповідно до мети були визначені **завдання дослідження**:

1. Визначити теоретичні підходи до вивчення проблеми розвитку усного зв'язного мовлення.
2. Виявити особливості структурних компонентів процесу розвитку усного зв'язного мовлення у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня молодшого шкільного віку.
3. Означати критерії та рівні сформованості усного зв'язного мовлення у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня молодшого шкільного віку.
4. Розробити, апробувати та експериментально перевірити методику розвитку усного зв'язного мовлення у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня молодшого шкільного віку.

Об'єктом дослідження є процес розвитку усного зв'язного мовлення молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого

ступеня.

Предметом дослідження є зміст і засоби розвитку усного зв'язного мовлення учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня.

Методи дослідження: *теоретичні:* системний аналіз науково-педагогічної літератури з досліджуваної проблематики; *емпіричні:* психолого-педагогічний експеримент, що складався з констатувального, формуючого етапів; спостереження за навчально-виховним процесом; вивчення результатів сформованості усного зв'язного мовлення учнів з порушеннями інтелекту молодшого віку; *статистичні:* процедури кількісної та якісної обробки експериментальних даних.

Практичне значення отриманих результатів полягає в можливості використання з діагностичною метою розроблених методів дослідження усного зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту легкого ступеня. Розроблено та апробовано: комплекс корекційно-розвивальних завдань, методичні прийоми корекції показників розвитку усного зв'язного мовлення можуть бути використані в процесі навчання дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку у спеціальних закладах загальної середньої освіти.

Апробація результатів дослідження здійснювалась шляхом участі у VIII Міжнародній науково-практичній конференції студентів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (травень 2021 р., м. Суми); під час участі у VII Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (листопад 2021 р., м. Суми).

Публікації. Зміст наукової роботи висвітлено у 2 наукових статтях: «До проблеми розвитку усного зв'язного мовлення учнів із порушеннями інтелекту легкого ступеня», яка була опублікована у збірнику наукових праць VIII Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих

науковців» (травень 2021 р., м. Суми); «Кейс-технології в навчальному процесі учнів з особливими освітніми потребами», яка була опублікована у збірнику наукових праць VII Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (листопад 2021 р., м. Суми).

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, загальних висновків, списку використаних джерел (63 найменування на 5 сторінках) та додатку на 12 сторінках. У тексті містяться 4 таблиці, 2 рисунка. Основний зміст магістерської роботи викладено на 74 сторінках. Загальний обсяг магістерської роботи – 91 сторінка.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ УСНОГО ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ

1.1. Проблема зв'язного мовлення у сучасній вітчизняній і зарубіжній літературі

Учених різних галузей науки – психологів, лінгвістів, психолінгвістів, нейропсихологів, фізіологів (Л. Виготський, О. Лурія, А. Леонтьєв, Н. Жинкін, С. Рубінштейн, А. Маркова, Г. Леушина, І. Павлов, М. Кольцова та ін.) цікавить мова і мовленнєва діяльність.

Про це свідчить учення І. Павлова про взаємозв'язок першої та другої сигнальної систем, про закономірності формування умовно-рефлекторних зв'язків, П. Анохіна про функціональні системи, нейропсихологическое вчення О. Лурії, А. Леонтьєва про мовну діяльність, що є психофізіологічною основою мовлення.

О. Лурія відзначав, що мовленнєва компетентність і використання мовлення (дії) не є незалежними явищами. Сама компетентність у мовленні є в значній мірі результатом його розвитку. Засвоєння мовлення виникає у дитини тільки в процесі активного спілкування. Таким чином, складний процес формування комунікативної діяльності у дитини відбувається як процес засвоєння мови і дій мовного програмування і розуміння [49, с. 54].

Виділяють два рівня оволодіння дитиною мовною діяльністю (Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Лурія). Перший – практичний рівень оволодіння мовою, як засобом комунікації; усвідомленого ставлення до мовлення, як виду діяльності. Другий – формальний рівень оволодіння мовою, за якого комунікація стає предметом інтелектуальних операцій. Як наслідок, стає свідомим символізм між мовленнєвими знаками і поняттями. У

такий спосіб стає можливим функціональне застосування знаків. Мова є для індивіда предметом свідомого і довільного ставлення лише в результаті спеціально організованого освітнього процесу (Л. Виготський).

Дослідження О. Лурії, М. Кольцової, А. Леонтьєва, Б. Ананьєва, А. Люблінської, А. Запорожця, Д. Ельконіна, Л. Вавіної, В. Тарасун та ін. мають істотний внесок у вивчення ролі, яку відіграє мовлення у формуванні психічної діяльності дитини.

Мова людини є складовою певних відносин всіх психічних процесів, пов'язаних із свідомістю в цілому, і мисленням, і уявою, насамперед. Уява, як і мислення, виникає в проблемній ситуації, коли необхідно відшукати нові рішення. Вона мотивується потребами особистості [57, с. 29].

Про тісний взаємозв'язок у розвитку уяви та мовлення є відомі дослідження як у галузі психології, так і у галузі педагогіки. Цей взаємозв'язок відображає процес створення уявлень підростаючого покоління про предмет. Також дає змогу продемонструвати предмет, який вона лише уявляла. Л. Виготський констатує, що дитина робить значний крок у розвитку уяви, коли у неї лише формується комунікація. Діти із затримкою або порушенням мови демонструють низький рівень уяви. Доведено, що з накопиченням життєвого досвіду, уяву стає засобом поширення досвіду, впливає на почуття дитини і спонукає до вираження їх у мові. Порушення розвитку комунікації впливають на формування всього психічного життя підростаючого покоління.

Проблема розвитку мовлення дітей, формування та вдосконалення мовних умінь, виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури, є однією з провідних в працях психологів (Л. Виготського, П. Гальперіна, Д. Ельконіна, М. Жинкіна, О. Лурії, А. Леонтьєва). Досліджували мовлення дітей з нормотиповим розвитком, як дошкільного, так і молодшого шкільного віку (А. Богуш, М. Вашуленко, А. Гвоздьова, Г. Люблінська, Т. Ладиженська, М. Львова та ін.). У свою чергу мовлення дошкільнят з порушеннями інтелектуального розвитку (Н. Борякова, Л. Вавин, А. Слепович, В. Тарасун,

Р. Тригер, С. Шевченко та ін.).

Провідну роль в процесі мовного розвитку відіграє розвиток усного зв'язного мовлення. У його основі лежать блоки пропозицій, за якими відбувається рух думки, послідовне розгортання теми.

В освітньому процесі навчального закладу завдання розвитку усного зв'язного мовлення займають центральне місце. Так, метою, і засобом практичного оволодіння мовою є навчання зв'язного мовлення, як в усній, так і в писемній формах. Розвиток зв'язного мовлення має надзвичайне значення для розвитку самосвідомості та інтелекту підростаючого покоління, позитивно позначається на формуванні доброзичливості, ініціативності, комунікабельності, креативності, компетентності та ін. Дитина легко встановлює контакти з іншими людьми, ініціює різні ідеї, навчається чітко і ясно думати, бере участь в різних видах дитячої творчості на основі добре розвинутого зв'язного мовлення [44, с. 59].

У процесі оволодіння мовленнєвою діяльністю дитина йде від частини до цілого: від слова до словосполучення, далі до вислову, а пізніше – зв'язної конструкції. У такий спосіб зв'язне мовлення є результатом мовленнєвої діяльності та складається з ряду розгорнутих речень (С. Рубінштейн).

Значення зв'язного мовлення домінує в сучасній лінгвістиці і лінгводидактиці в двох модулях. За першим, як процес створення зв'язного висловлювання; за другим, як продукт мовленнєвої діяльності (наприклад, текст або дискурс). У значенні зв'язного мовлення розуміється єдине смислове та структурне ціле, що побудоване з пов'язаних між собою відрізків, як тематично, так і логічно. Означене ціле відбиває всі сторони предметного змісту (А. Богуш, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, В. Леонтьєв).

У побудові зв'язного висловлювання науковці вирізняють діяльнісну і особистісну складові. Перша пов'язана з процесами створення і сприйняття комунікації, регуляції та контролю власного мовлення. Друга відображає той факт, що у мовленні індивід виявляє індивідуальність [36, с. 98].

Результатом створення зв'язного мовлення є текст. Під яким ми розуміємо словесно відображений продукт культурно-інтелектуальної діяльності індивіда. За дослідженнями Н. Головань, Л. Варзацької, В. Мельничайко, М. Пентилюк, зазначеному продукту властиві структурна цілісність, завершеність, остаточна цілеспрямованість, прагматична установка тощо.

У житті людини мовленнєва діяльність виконує ряд необхідних функцій. Основною серед них є комунікативна. Важливим є те, що вона реалізується в двох основних формах – діалозі і монолозі. Кожна із зазначених форм має свою специфіку. Під діалогом, за С. Єрмоленко, розуміється форма комунікації, учасники якої обмінюються короткими висловлюваннями. Відповідно до цього, діалог є чергуванням слухання і мовлення. У цьому випадку використовуються невеликі, неповні, еліптичні речення простої будови, якими обмінюються учасники діалогу [46, с. 76].

Діалог, як правило, реалізується в певній ситуації мовлення. У такий спосіб комунікація учасників діалогу супроводжується активною і виразною інтонацією, мімікою, жестами та ін. Співрозмовники знають загальний предмет розмови. Відповідно до цього їх думки і судження стислі, неповні, навіть фрагментарні. Діалог має лінгвістичні характеристики: у більшості випадків застосування розмовної лексики і фразеології; стислість, уривчастість, недомовленість; імпровізаційний, реактивний характер висловлювань; наявність простих і складних безсполучникових конструкцій. Для діалогічного мовлення, за Л. Якубинською, є типовим активне використання шаблонів, кліше, мовних стереотипів, стійких формул спілкування.

Монологом, у свою чергу, називають мовлення одного, яке не передбачає влучний, безпосередній відгук аудиторії, тому орієнтоване на сприйняття слухачами. Зазначена орієнтація на слухача вимагає ясності і змісту акту мовлення. Інформація у такому випадку, виголошена оратором,

не відома іншим [46, с. 77].

Монолог має лінгвістичні характеристики: використання літературної лексики; розгортання вислову; уживання ускладнених синтаксичних конструкцій. Крім цього називають прагнення до чіткого граматичного оформлення зв'язності; завершеність висловлювання. Із цією метою використовують додаткові характеристики – міміку, інтонацію, жести. Отже, за А. Леонтьєвим, Л. Щербою, монолог є складним, довільним, організованим видом мовлення, вимагає спеціальної роботи. У свою чергу, А. Ушакова констатує, що минуле народжується з діалогу.

Психологічну природу зв'язного мовлення аналізували багато вчених (С. Рубінштейн, Д. Ельконін, М. Жинкін, О. Леонтьєв). В основі мовного висловлювання на перший план виступає мотивація. Предмет і цілі висловлювання визначають логічну послідовність і синтаксичну оформлення. Відбір слів повинен підкорятися загальним закономірностям побудови тексту і регулюється певною системою правил [23, с. 44].

Аналізуючи мовленнєву діяльність у дитячому віці, дослідники констатують, що комунікація може бути ситуативною та контекстною. У першому випадку мовлення пов'язане з конкретною ситуацією, у другому – зміст комунікації зрозумілий із самого контексту. За ситуативної мовленнєвої діяльності мовець активно застосовує міміку, вигуки, жести, указівні займенники. У контекстній мовленнєвій діяльності є потреба побудови висловлювання без урахування конкретної ситуації, спираючись тільки на засоби мови.

Ситуативність дитячого мовлення визначається, по-перше, домінуванням емоційного ставлення до предмета розмови. По-друге, називають наочно-образний характер мислення дітей, особливо на стадії зародження комунікативної діяльності. На основі досліджень Д. Ельконіна, Г. Люблінської, у дітей 4-5 років вирізняють перехід від зовнішнього акту мовленнєвої діяльності до внутрішнього, від ситуативного до контекстного. Однак, за Г. Ленушіною, ситуативність мовленнєвої діяльності не

обов'язково пов'язана з віком дітей. Навіть у дітей в певних умовах виникає контекстне мовлення. До таких умов Г. Ленушіна зараховує характер мовленнєвої діяльності, зміст розмови, індивідуальні особливості дитини. Отже, зв'язне мовлення формується у дітей поступово і вимагає творчості і достатнього рівня оволодіння рідною мовою.

1.2. Теоретичні основи розвитку усного зв'язного мовлення в учнів молодшого шкільного віку

Актуальною темою в сучасній педагогічній науці є розвиток мовлення. Формування правильного мовлення є одним з провідних напрямків навчально-методичної діяльності вчителя [21, с.12].

Проблемі формування правильного мовлення важливе значення надавали педагоги XVIII-XIX ст. (Ж. Руссо, М. Ломоносов, В. Бєлінський, Я. Каменський, К. Ушинський). У їх працях розкрито питання значення мови в розвитку і вихованні дитини.

У сучасній методичній літературі питання про розвиток мови учнів середньої школи виражається в різних аспектах: знання мови, словниковий запас і культура мови. Н. Титова ставить питання про розвиток мислення дітей. Для мовного розвитку потрібна осмислена робота над виразом власної думки. Мова вимагає інтелектуальної діяльності так само, як мислення неможливе без мовлення. Е. Катанова в своїй роботі «Розвиток мовлення: старі і нові погляди на проблему» вказує, що неможливо формувати і розвивати мовні, мовні і розумові здібності людини окремо. Адже розвиток комунікації (мовлення) учнів не буде результативним [12, с. 50].

Підростаюча особистість через мовленнєву діяльність опановує рідну мову, володіючи актами сприймання мовлення і говоріння. Тому є необхідність до створення сприятливих умов комунікації, тобто спілкування і вираження своїх думок. Першою умовою мовленнєвого розвитку дитини є потреба в спілкуванні або комунікації. Тому в методиці розвитку мови

повинні бути передбачені такі ситуації, які мотивують мовленнєву діяльність, ставлять школяра перед необхідністю мовних висловлювань, формують у нього інтерес і бажання розповісти про щось [18, с.42].

Дітям необхідно надати відповідні мовні зразки і створити мовне середовище. Це друга умова розвитку мовлення дитини. Від того, наскільки правильно створене мовне середовище, залежить різноманітність і правильність мовлення дитини. Мовне середовище виражається мовою батьків, рідних і друзів, фольклором, художньою літературою, радіо і телебаченням, кіно і театром та ін. У освітньому середовищі – мовленнєвою діяльністю педагогів, мовним ресурсом підручників і навчальних посібників.

Мова відкриває дитині пізнання оточуючого світу. Оволодіння мовленнєвою діяльністю допомагає пізнати дійсність. Відповідно до цього різноманітність, точність і змістовність мови в цілому залежить від життєвого досвіду школяра, від обсягу і динамічності його знань, від збагачення свідомості дитини різними уявленнями і поняттями. Матеріал має бути змістовно наповненим – це одна з основних умов мовленнєвого розвитку учнів. Доведено, що від рівня засвоєння багатства мови людиною, залежить вільне їх використання, пізнання складних зв'язків в природі і в суспільстві [16, с. 40].

У школі учні опановують читанням і письмом, мовними вміннями і навичками. Це орієнтоване на систему мови, на знання фонетики, графіки, лексики, граматики, орфографії, навичок побудови власної мовленнєвої діяльності та сприйняття мовлення інших людей. Писемне мовлення складніше за усне, у ньому чітко помітні всі помилки і недоліки, які притаманні школярам. Писемне мовлення має свої особливості в побудові словосполучень і конструкцій, у відборі лексики, у використанні граматичних форм. Опановуючи писемне мовлення, діти засвоюють особливості текстів – розповіді, опису, роздуму та ін., знайомляться з їх стилістичними відмінностями.

Освітній заклад бере участь у роботі з розвитку мовлення учнів. Це

полягає у доведенні мовленнєвих умінь дітей до певного мінімуму, нижче якого не має бути. До того ж це робота із вдосконалення мовлення, підвищення культури особистості, усіх виражальних можливостей комунікації. Головне в цій складній роботі – методика розвитку мовлення учнів.

У методичній літературі, у навчальних програмах та інших документах для освітніх закладів, у живому педагогічному спілкуванні термін розвиток мовлення має три значення. Перше з яких визначає його, як головну, стратегічну мету розвитку комунікації. Адже мову треба вчити для того, щоб покращити мовленнєву діяльність учнів, здійснити їх інтелектуальний, естетичний і моральний розвиток. Друге окреслює комунікаційний розвиток, як провідний принцип навчання мови і мовлення. Використання методів і прийомів роботи має активно сприяти формуванню та розвитку мовних навичок учнів. У такий спосіб відбувається досягнення стратегічної мети навчання. Третє визначає розвиток мовлення, як систему роботи вчителя і учнів, спрямовану на формування і розвиток мовних умінь і навичок [38, с.18].

Відповідність нормам літературної мови є однією з ознак культурного мовлення. Тому так важливо в освітньому закладі давати знання з орфографії та пунктуації. Оволодіння практичними навичками правопису і умінням висловлювати свої думки вимагають різних зусиль вчителя з організації діяльності учнів [31, с. 27].

Культура мови – розділ мовознавства, в якому розглядаються два питання: як говорити правильно і як говорити красиво. Основною практичною метою шкільного курсу навчання рідної мови є розвиток, удосконалення мовних навичок учнів. Культура мовлення займає в ньому провідне місце. Робота над нормою і збагаченням мовлення учнів є традиційними для освітнього закладу напрямками в роботі з розвитку мовлення учнів. Вони відображають не що інше, як основну проблематику культури мовленнєвої діяльності [21, с. 45].

Правильність мовлення має на меті вибір нормативного та ненормативного варіантів. В одних випадках доводиться визначати: як побудована синтаксична одиниця (слово, словосполучення, речення) – за правильною моделлю чи ні. В інших випадках вирішується проблема правильного вживання в контексті словоформи. І в тому, і в іншому випадках оцінка виразу є однозначною: правильно чи неправильно утворена або використана одиниця акту мовлення.

Наступний рівень розвитку культури мовлення визначають як мотивоване вживання засобів мови з метою комунікації. У цьому значенні розуміють оптимальне використання комунікації в конкретних умовах мовленнєвої діяльності. Однак точного і виразного мовлення можна досягти лише за однієї умови. Коли мовець володіє різноманітними засобами мови, різними способами передачі одного і того ж змісту. Для того, щоб користуватися багатствами рідної мови, за М. Жинкіним, А. Леонтьєвим, учні мають не тільки запам'ятовувати лексеми і висловлювання, але й:

- по-перше, сприймати закономірності їх функціонування, володіти соціальними, ситуативними, контекстуальними правилами – для чого? де? як? ми говоримо;

- по-друге, опановувати способами пізнання, чуттєвого сприйняття і знаннями про навколишнє середовище [19, с. 214].

З огляду на зазначені положення теорії мовленнєвої діяльності, механізми мовлення, важливо передбачити в змісті курсу рідної мови раціональне співвідношення свідомої систематизації мовного матеріалу і комунікативної орієнтації. Побудована у такий спосіб модель розвиваючого навчання рідної мови знаходить методичну конкретизацію в системі комплексних вправ і їх послідовності в навчально-виховному процесі. Визначальним в методиці комплексних вправ є те, що: вона побудована на основі системи текстів, враховуючи їх культурологічні, дидактичні, розвиваючі і виховні функції; програмування постановки задач, що спонукає дітей до словесної творчості і одночасно націлює на рішення лексичних,

граматичних, орфографічних цілей [18, с. 22].

Зміст, методи, прийоми використання комплексу вправ окреслюються єдністю двох процесів: 1) засвоєння мовних знань; 2) оволодіння вміннями використовувати мовні засоби з метою формування думки [15, с. 245].

Необхідним у комплексних вправах є їх основа на дидактичних і розвиваючих функціях умінь та навичок, як базового компонента програмного матеріалу, що орієнтований на механізми мовленнєвої діяльності. Форми презентації навчального матеріалу виникають із раціонального співвідношення емоційно-образного і логіко-понятійного компонентів, що становить визначальну умову гармонії педагогічних впливів. Це можливе завдяки розвиваючим, дидактичним і культурологічним можливостями текстів, а також системному використанню міжпредметних зв'язків та засобів інтеграції. Способи керівництва пізнавальною і комунікаційною діяльністю визначають поетапний характер управління, загальну спрямованість, за Л. Виготським, на зону найближчого розвитку; за Ш. Амонашвілі, на позиції педагогіки співробітництва.

Єдність змістовного, процесуального та мотиваційного аспектів вивчення мови в контексті комунікаційної діяльності знаходить вираження в побудові комплексних вправ за сукупністю параметрів і поділ їх на види. Окреслений системний підхід до організації навчально-виховного процесу, за Державним стандартом загальної освіти, пропонує чотири змістових лінії – лінгвістичну, культурологічну, комунікативну та діяльнісну. Їх реалізація побудована на взаємодії і взаємозумовленості [16, с. 24].

Розробляючи мотиваційну основу пізнання мови в контексті комунікації, за ідеями К. Ушинського, В. Сухомлинського, ґрунтуються на закономірностях розвитку пізнавальних процесів і емоційно-вольової сфери. Для дитини стимулом інтелектуальних дій не може стати результат – оволодіння знаннями. Інтелектуальний розвиток підростаючого індивіда формується на основі наочних образів, насамперед, серед природи. Природа ЦНС вимагає переключення з одного образу на обробку інформації про

нього. Тому навчання мови в початкових класах має бути невіддільним від гри, духовного спілкування з природою, творчості, зокрема словесної. Отже, духовне життя дитини стає засобом пізнання законів мови. Запропонований діяльнісний, комунікативний підхід дає можливість показати мовні явища (фонетичні, лексичні, граматичні, інтонаційні) в процесі осмислення. Це є стимулом для посилення функціонально-семантичного аспекту характеристики мовних знань [12, с. 55].

У процесі формування мовних понять доцільно спостерігати за тим, як фонетичні, лексичні, граматичні засоби перебувають у взаємодії в процесі комунікаційної діяльності. У такий спосіб визначається їх роль у вираженні думки; діти навчаються підбирати конкретні мовні засоби, визначаючи мету і умови спілкування [12, с. 63].

За допомогою цього стає реальним стійкий пізнавальний інтерес до оволодіння граматиною і правописом, бажання вчитися в цілому. Провідним засобом організації комунікації учнів є тексти трьох джерел. Перше репрезентує народна мудрість – казки, думи, міфи, легенди, пісні, загадки, прислів'я, приказки. Друге визначає твори класиків української літератури – Г. Сковороди, Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, О. Гончара, Г. Тютюнника, В. Стуса, В. Симоненка, Л. Костенко та ін. Третє окреслює захоплюючі приклади науково-пізнавальної літератури [9, с. 236].

Освітню діяльність складають лексеми і вислови, а також твори художньої літератури, витворені ідеалами краси, істини, добра. Від уроку до уроку змінюються граматичні знання, які опановують діти. Художні тексти, розміщені у підручниках, підібрані з метою побудови мовних ситуацій і комплексних вправ, поєднуються з різними видами роботи на уроці. Їх використання дає можливість найповніше розкрити нахили, інтереси дітей молодшого шкільного віку (ігри, драматизації, художня діяльність, спостереження за навколишнім середовищем).

Використання в освітньому процесі комплексних вправ забезпечує постійну взаємодію на лексичному та художньому рівнях. За допомогою

цього долається не диференційованість сприйняття учнів. У такий спосіб активізується уява, є успішним абстрагування від лексичного значення конкретних слів і виділення в них загального, граматичного. Це створює можливість педагогу глибше індивідуалізувати навчання, спираючись на природні нахили, особливості сприйняття, уяви, пам'яті [16, с. 29].

Спираючись на розвиваючі та креативні можливості емоційно-образних засобів впливу на особистість дитини, окреслюємо систему спостережень за явищами природи, творчими, літературними, громадськими матеріалами. Зазначена діяльність учнів ґрунтується на твердженні К. Ушинського про те, що слово має виростати з думки, а думка – зі спостережень за оточенням.

Кожен індивід, практично вивчаючи мову, користується її нормами і системою. Завдяки цьому він розуміє інших, а вони – його. Елементи мовної системи, які використовуються, стають її результатом діяльності кожного, застосовуються в комунікаційній діяльності, є її одиницями. Отже, мова – це ті елементи мовної діяльності, якими користується індивід за певних умов. Мовленнєвий розвиток є досить широким поняттям і охоплює рівень формування звуковимови, відповідність загальноприйнятим нормам орфоепії, активним словником і граматичною організацією мовлення.

Комунікаційна діяльність учнів розвивається, якщо формується здатність до лексичного і граматичного аналізу синтаксичних одиниць та ін. Таким чином, запам'ятовується матеріальна строка мовного знака і правильно співвідноситься з явищем позамовної реальності [1, с. 15]. На основі методичних підходів, належної організації та навчально-методичного процесу навчання мови успішно формує вміння слухати і розуміти, висловлюватися, будувати діалог [2, с. 129].

Підростаюча особистість, за В. Беляніним, швидко стає повноправним членом окремого мовного середовища, що здатне формувати окремі нові форми здобуття знань. Що стосується зв'язної мови (в термінології С. Рубінштейна – контекстуальної), то, безумовно, дитину треба вчити.

М. Вашуленко визначає, що в сучасній методиці навчання мови активно використовується функціональний підхід, за якого зв'язне висловлювання / текст виступає дидактичним засобом його реалізації. У тексті, як високому рівні мовної системи, функціонують мовні одиниці нижчих рівнів – речення, словосполучення, слово. За твердженням М. Пентилюка, рівень знань із методики навчання мови, залежить від активного словника індивіда та вміння користуватися ним у ході побудови зв'язних висловлювань.

Наукові роботи Т. Донченко підтверджують, що робота над формуванням в учнів способів збагачення активного словника дає значно вищі результати у процесі комунікативної діяльності. Г. Демидчик зазначає, що формування комунікативно-мовленнєвих умінь є основною проблемою сучасної методики навчання мови. Адже відсутність взаємодії між теоретичними знаннями і практичними вміннями визначається на кількісних і якісних характеристиках мови, породжує різного типу помилки і труднощі у мовленнєвій діяльності. Є. Архипова приділяє мовній діяльності визначну роль, як в усній, так і в письмовій формах. Необхідно у процесі навчальної діяльності цілеспрямовано вдосконалювати граматику учнів, навчати їх сприймати і розуміти чуже мовлення, крім того будувати висловлювання відповідно до норм мови.

В. Горецький обґрунтував у своїх працях необхідність розвитку усного зв'язного мовлення під час навчання грамоти. Адже, за думкою науковця, слухання і говоріння становить основу формування комунікації. Увага до вдосконалення і розвитку мовлення, як в усній, так і в писемній формах, має бути не менш важливою, ніж до вироблення інших навичок і вмінь. Завдання щодо розвитку та вдосконалення вмінь уважно слухати і ясно говорити є справою не менш важливою, ніж навчання читанню та письму.

Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, вивчаючи питання розвитку усного зв'язного мовлення, виходили з розуміння соціального характеру цього процесу. За П. Гальперінім, мова для дитини стає головною в її

комунікативній функції. Як результат, підростаючий індивід оволодіває мовою на практичному рівні. За Л. Виготським і О. Лурією, мовленнєва діяльність дітей включає несвідоме, вільне застосування різних засобів рідної мови. Перший із зазначених науковців пояснює мовленнєвий розвиток дитини, як здатність до комунікації та результат іманентного (йде з середини) розвитку. Учені наголошують, на тому, що розвиток мовленнєвої діяльності є складним творчим процесом, що знаходиться в єдності з розвитком мислення. Закони побудови мови, зокрема звукового складу, залишаються неусвідомленими до того часу, поки учень не починає спеціально займатися граматиною і фонетикою [3, с. 13].

За генетичним аспектом, вивчення мови показує, що дійсно основною рушійною силою розвитку мовленнєвої діяльності є її семантика. Учень перебуває у постійному пошуку мовних засобів для зв'язних висловлювань за поступового наближення до тієї самої граматичної форми, яка є характерною для певної мови [4, с. 34].

Відповідно до цього головним завданням розвитку усного зв'язного мовлення виступає формування мовленнєвих умінь на основі співвідношення мовної теорії і практики. У цьому плані особливого значення має визначення змісту і характеру мовних вправ; відбір мовного матеріалу; застосування відповідних методів і прийомів.

1.3. Особливості розвитку усного зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня

Інтелектуальні порушення обумовлені різними причинами. Разом з тим діти з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня мають ряд загальних особливостей пізнавальної діяльності. У дітей зазгаєної категорії проявляється незрілість функціонального стану центральної нервової системи (слабкість процесів гальмування і збудження, труднощі вираження

складних умовних зв'язків, відставання в формуванні зв'язків між аналізаторами). Це служить однією з причин того, що діти з труднощами опановують навичками читання і письма, часто плутають букви, схожі за зображенням, зазнають труднощів під час самостійного відтворення тексту.

Наукові дослідження Н. Нікішиної, В. Лубовського, Т. Єгорової, М. Іпполітової констатують у дітей зазначеної категорії нестійкість уваги, недостатність фонематичного слуху; порушення сенсорного сприйняття, оптико-просторової орієнтації; зміни у моторній і сенсорній сторонах мовлення; порушення довгострокової і короткострокової пам'яті; труднощі у зорово-моторній координації; порушення автоматизації рухів і дій.

Так, у дітей зазначеної у дослідженні категорії визначають порушення аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння та абстракції, тобто недостатній рівень сформованості всіх основних інтелектуальних операцій. Таким чином, узагальнення дітей розпливчасті і слабо диференційовані. Найбільш характерною особливістю дітей визначають невідповідність рівнів мислення – словесно-логічного та інтуїтивно-практичного. Зокрема мисленнєва діяльність учнів досліджуваної категорії характеризується поверховістю. Це знаходить вираження в абстрагуванні і узагальненні даних, недостатній гнучкості процесів, здатності до стереотипних рішень.

Дослідження визначають, що у дітей представленої у дослідженні категорії не сформовані інтерес до освіти. Відповідно до цього учні не відразу включаються в роботу, не дають відповіді на запитання педагога, ніби не чують, про що йде мова. Якщо ж учні включаються в роботу, то відразу зупиняються, коли виникають труднощі. Учні не завжди засвоюють програмний матеріал, не можуть зосередитися на роботі чи діяльності. Учні не можуть оцінити результативність роботи, не звертають уваги на помилки, які вказує вчитель. У них не виникає усвідомлення оцінки вчителя [29, с. 33].

Комунікативна діяльність дітей зазначеної категорії також вирізняється специфікою. По-перше, учням властивий бідний словниковий запас; поняття звужені, розпливчасті, помилкові; істотні труднощі в оволодінні граматиною;

своєрідне формування словотвору; порушення формування монологічного мовлення [33, с. 56].

Подані вище особливості комунікативної діяльності утруднюють формування та розвиток усного зв'язного мовлення. Діти представленої у дослідженні категорії мають труднощі у складанні опису як репродуктивного, так і продуктивного, ніж їх однолітки з нормотиповим розвитком. Цілісність і смислову організацію тексту порушує зміна порядку слів у реченні і пропуск однієї з мікротем. Для творів найтиповіші порушення послідовності опису.

Аналіз творчих письмових робіт визначає труднощі учнів у виділенні структурних компонентів продуктивних і репродуктивних текстів. У творчих роботах учні допускають помилки, наприклад, композиційної структури: у більшості творів відсутній вступ, висновки та ін.

Вивчення міжфразного зв'язку у письмових роботах учнів показує, що значна частина творів є простим набором речень, які пов'язані між собою. Крім того учні використовують безглузді конструкції, штампи та ін. Найхарактерним для робіт учнів є такі види зв'язків, як лексичний повтор і / або займенникова заміна [42, с. 88].

Основними завданнями уроків мови та читання для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня є підвищення рівня сенсорного та інтелектуального росту. Має вагомого значення збагачення і систематизація словника, розвиток усного діалогічного та монологічного мовлення. Відповідно до цього розвиток зв'язного мовлення у дітей зазначеної категорії є важким процесом, що вимагає використання методичних прийомів з особливою метою. Учні мають навчитися не тільки користуватися певною лексикою, а й повинні озброїтися засобами, що дозволяють самостійно розвивати мову в процесі спілкування і навчання. Розвиток зв'язного мовлення дітей спирається на формування пізнавальних процесів, на вміння спостерігати, порівнювати і узагальнювати явища оточуючої дійсності [46, с. 78].

Адже учні зазначеної категорії швидко відволікаються, втомлюються, не тримають у пам'яті дані, не можуть довести розпочату роботу до кінця. Усі ці специфічні риси не можуть не позначатися на розвитку комунікації учнів із порушеннями інтелекту. У ході організації корекційно-розвиткової роботи в спеціальному закладі загальної середньої освіти основна увага має звертатися на: формування монологічного мовлення; складання конструкцій різного виду. Найбільш доцільними є такі прийоми розвитку зв'язного мовлення у дітей окресленої категорії, як:

1. Розповідь із демонстрацією – цей прийом навчає уважно спостерігати, зберігати в пам'яті послідовність дій, підбирати коректні граматичні категорії.

2. Розповідь із опорою на серію сюжетних картинок – у ході його застосування педагог має враховувати можливості образної пам'яті, здатність встановлювати логічні зв'язки та ін.

3. Розповідь за однією сюжетною картинкою – забезпечується послідовність етапів викладу; розпочинається дуже важка, але необхідна робота над творчим розповідями [51, с. 92].

Отже, підсумовуючи вищесказане, можна констатувати, що розвиток усного зв'язного мовлення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня молодшого шкільного віку відбувається зі значними труднощами, що і зумовило вибір теми нашого дослідження.

Висновки до розділу 1

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел визначено, що вагому роль в процесі комунікативної діяльності має розвиток як усного, так і писемного зв'язного мовлення. Останнє визначається як єдине змістове та структурне ціле, що складається з тематично і логічно пов'язаних між собою частин, відображає всі змістові сторони. У своїй суті зв'язне мовлення виконує важливі функції. Головною з останніх є комунікативна, у двох

формах – діалозі і монолозі.

Комунікативна діяльність дітей досліджуваної категорії вирізняється такими особливостями, як: бідним словниковим запасом; істотними труднощами в оволодінні граматиною; своєрідним формуванням словотвору; порушеннями в формуванні монологічного мовлення.

Недостатність інтелектуальної діяльності, низька пізнавальна активність, властива дітям з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня, ускладнюють придбання ними елементарних відомостей про звуковий дійсність мови. Вихідний рівень усвідомлення звукової будови мови у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня настає пізніше, ніж за нормотипового розвитку.

Корекція і розвиток мовлення учнів з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня на уроках мови та читання передбачає роботу над правильною і чіткою вимовою всіх звуків рідної мови, встановлення смислових і синтаксичних зв'язків у тексті, самостійне застосування логічного наголосу з метою побудови висловлювання.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ УСНОГО ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ

2.1. Організаційні засади та методика дослідження усного зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня

Діагностична робота з дітьми з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня підпорядковується основним законам діагностичного дослідження. При діагностуванні ми керувалися принципами, які були сформульовані Л. Виготським і розвинені іншими дослідниками (С. Рубінштейном, Г. Волковою) [51; 22]:

1. Принцип гуманізму – будь-яке дослідження має на меті визначення рівня розвитку дитини. Діагноз передбачає не тільки встановлення існуючого рівня розвитку, але і виявлення його резервів.

2. Принцип об'єктивності і науковості передбачає, що психічний розвиток має бути розкрито в власних закономірностях, а не за аналогією з психічним розвитком дорослого.

3. Принцип детермінізму означає, що будь-яке психічне явище взаємопов'язане з іншим, і викликається цілим комплексом причин. Важливо зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки становлення тих чи інших психічних особливостей. Треба пам'ятати, що ці зв'язки можуть бути обумовлені тимчасовими і минулими явищами. Причини можуть мати біогенний, соціогенний і психогенний характер.

4. Принцип розвитку психіки в діяльності передбачає, що психічні особливості дитини знаходяться в становленні і основною умовою їх розвитку є та чи інша діяльність. Діяльність – це одна з умов розвитку психіки і одна з аспектів її вивчення.

5. Принцип індивідуального та особистісного підходу означає, що загальні закони психічного розвитку проявляються у кожної дитини своєрідно і неповторно.

6. Принцип комплексності, системності та систематичності передбачає послідовність. Повинні простежуватися всі сторони розвитку, з прогнозуванням його ходу. Важливо визначити кожну властивість в структурі психіки, її взаємозв'язок з іншими сторонами психічного розвитку.

Перш ніж проводити обстеження дитини, необхідно: познайомитися з дитиною; вивчити медичну документацію; уточнити інформацію про ранній мовленнєвий розвиток; зібрати інформацію про сім'ю, мовне середовище; проаналізувати дані психолого-педагогічного обстеження.

Метою обстеження є вияв специфіки розвитку усного зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня.

Завдання обстеження дітей зазначеної категорії є: оцінка рівня словесно-логічного мислення; інтелектуальних операцій: здатність до узагальнення, угруповання, абстрагування з урахуванням істотних ознак – показати рівень орієнтування в просторово-часових і причинно-наслідкових зв'язках; дослідити усне зв'язне мовлення учнів.

Для дослідження усного зв'язного мовлення дітям було запропоновано 9 різних тестів: Класифікація. Виключення зайвого. Складання розповіді за серією сюжетних картинок. Нісенітниця. Загадки. Пори року. Чого не вистачає? Аналітичні завдання. Переклад тексту.

У своїй роботі ми користувалися методиками С. Забрамної, А. Боровик, Н. Бабкіної, Р. Лалаєвої.

1. Класифікація предметів.

Дітям пропонують набір карток із зображенням на кожній одного предмету. Дають інструкцію: «Розклади картки по групах – що до чого підходить». Необхідно з'ясувати, що дитина обрала за основу об'єднання предметів, і яким словом позначила ту чи іншу групу. Потім дають таку

інструкцію: «Зроби так, щоб груп було менше. Скажи, які групи можна об'єднати і як їх можна назвати?». Важливо з'ясувати, які ознаки дитина обрала за основу нового об'єднання (істотні, випадкові, зовнішні).

Оцінка:

5 балів – поставлене завдання вирішене;

4 бали – існують поодинокі помилки, які виправляються самостійно, інколи за допомогою уточнюючого запитання;

3 бали – виникають незначні труднощі під час об'єднання груп, індивід потребує допомоги;

2 бали – виникають значні труднощі в об'єднанні предметів у групи, навіть після надання допомоги;

1 бал – завдання не виконане.

2. Виключення зайвого.

Пропоноване дослідження на матеріальному і вербальному матеріалі. Дитині пропонується відповісти такі питання: Що зайве? Чому? Назви, чим відрізняється. Як, одним словом можна назвати решту предметів?

Оцінка:

5 балів – виконано вербальний варіант завдання, зроблено правильне узагальнення, користуючись родовими поняттями;

4 бали – виконано вербальний варіант завдання, проте необхідна допомога (навідні запитання, повторення завдання). Реципієнти володіють необхідними родовими поняттями, але важко зосереджуються, тримають завдання у пам'яті необхідний час. Предметний варіант методики не викликає у дитини труднощів;

3 бали – потрібне кількаразове повторення завдання. Індивід не може пригадати назви деяких предметів, дібрати узагальнююче слово для позначення групи об'єктів;

2 бали – виконання завдання лише за наочним матеріалом; важко дається підбір узагальнюючого слова;

1 бал – завдання не виконано.

3. Складання розповіді за серією сюжетних картинок.

Дитині пропонують чотири картинки. Це – історія про сніговика. «Подивися уважно, подумай, що було спочатку, що сталося потім, чим це закінчилося. Розклади картинки в відповідному порядку. Придумай і розкажи, що сталося зі сніговиком?».

Оцінка:

5 балів – картинки розглянено уважно, з інтересом, серія розкладена самостійно, без помилок, розповідь складена самостійно, розповідь відповідає зображеній ситуації, збережені всі смислові ланки, дотримано послідовності, визначено тимчасові і причинно-наслідкові зв'язки між подіями, використано різні лексичні засоби, дотримані граматичними нормами мови;

4 бали – картинки розглянено уважно, серію розкладено самостійно, помилки помічено самостійно і виправлено без допомоги дорослого, розповідь складено переважно самостійно, розповідь відповідає зображеній ситуації, основні смислові ланки збережено, послідовність не порушена, тимчасові і причинно-наслідкові зв'язки визначено, відзначаються різко виражені порушення зв'язності, недостатнє розгортання висловлювань, лексичний запас змістовний, у граматичному оформленні припущено помилок, але зауважено і виправлено їх самостійно, іноді за допомогою уточнюючого запитання;

3 бали – серію розкладено з помилками, у виправленні помилок необхідна допомога (уточнюючі запитання, прямі вказівки, контекстні підказки), розповідь в основному відповідає зображеній ситуації, окремі ланки пропущено, при складанні розповіді потрібна допомога, зв'язність розповіді порушено, відзначаються заміни слів, розширюються і звужуються значення, виявляються аграматизми;

2 бали – серію розкладено імпульсивно, допущено помилки у виправленні помилок, потребує допомоги (переважно у вигляді прямих вказівок на помилку і наявність демонстрації правильного розташування),

розповідь частково відповідає зображеній ситуації, не розкрито тимчасові і причинно-наслідкові зв'язки між подіями, пропущено смислові ланки, є спотворення змісту, у розповіді перераховано предмети, зображені на картинках, використано допомогу у вигляді питань, словниковий запас обмежений, відзначаються аграматизми;

1 бал – завдання не виконано.

4. Несінітніці.

Спочатку дитині показують картинку з безглуздим зображенням. При розгляді картинки дитина отримує інструкцію: «Уважно подивися на цю картинку і скажи, все тут на своєму місці, все правильно? Поясни свою відповідь. Потім ти повинна сказати, як має бути ».

Примітка. Обидві частини інструкції виконуються послідовно. Спочатку дитина просто називає все несінітніці і показує їх на картинці, а потім пояснює, як повинно бути.

Оцінка:

5 балів – виявлено всі несінітніці на зображенні, індивіду зрозуміло, що є не правильним і як має бути;

4 бали – помічено і відзначено всі несінітніці, але одну або кілька з них не пояснено і ясно не сказано, як має бути;

3 бали – виявлено всі несінітніці, але не пояснено, як має бути;

2 бали – не помічено половини з усіх несінітніць, до пояснення справа не дійшла;

1 бал – завдання не виконано.

5. Загадки.

Перед дитиною кладуть таблицю, де намальовані відгадки (предметні зображення до трьох загадок). Потім експериментатор читає першу загадку і просить показати відгадку.

Оцінка:

5 балів – виконано самостійно й правильно;

4 бали – більшість виконано правильно, простежуються окремі

помилки, які дитина виправляє самостійно або з допомогою;

3 бали – більшість завдань виконано з допомогою;

2 бали – усі завдання виконано з необхідністю контекстної підказки, є потреба в повторенні інструкції;

1 бал – завдання не виконано.

6. Пори року.

Перед дитиною кладуть таблицю із зображенням дітей в різні пори року: «Чим схожі і чим відрізняються картинки?». Дитина має назвати відповідну пору року і пояснити свою думку.

Оцінка:

5 балів – правильно названо і пов'язано всі картинки за порами року, названо до кожної з них щонайменше дві ознаки, які свідчать про те, що на зображенні відтворено саме цей час;

4 бали – правильно названо всі пори року, зображені на картинках, указано 5-7 ознак, що підтверджують думку;

3 бали – правильно визначено пору року на всіх картинках, але зазначено тільки 3-4 ознаки, що підтверджують думку;

2 бали – правильно визначено пору року лише на 1-2 картинках з чотирьох і зазначено тільки 1-2 ознаки на підтвердження думки;

1 бал – завдання не виконано.

7. Кому чого не вистачає?

Перед дитиною кладуть сюжетну картинку, де є ряд порожніх місць, які потрібно заповнити відповідними картинками, що попередньо вирізані.

Оцінка (час виконання):

5 балів – до 6 хвилин;

4 бали – до 8 хвилин;

3 бали – до 10 хвилин;

2 бали – до 12 хвилин;

1 бал – від 15 хвилин і більше.

8. Аналітичні завдання (складено Н. Бабкіною).

Дітям пропонуються два сюжетні завдання (одне з прямим твердженням, інше – зі зворотним) із цікавим змістом, наприклад:

Мальвіна і Червона Шапочка пили чай з варенням. Одна дівчинка пила чай з вишневим варенням, інша – з полуничним. З яким варенням пила чай Червона Шапочка, якщо Мальвіна пила чай з полуничним варенням? (Завдання з прямим твердженням).

Буратіно і П'єро змагалися на влучність, один з них кидав в ціль камінці, а інший шишки. Що кидав в ціль Буратіно, якщо П'єро не кидався шишками? (Завдання зі зворотним твердженням).

Оцінка:

5 балів – уважно прослухано умови завдання, правильні відповіді;

4 бали – вирішено завдання за допомогою дорослого, який постійно повторює умови задачі;

3 бали – виникають стійкі труднощі у виконанні завдання зі зворотним твердженням; за допомогою педагога аналіз завдань проходить успішно; виявлено інтерес знайти рішення;

2 бали – виникають труднощі при вирішенні завдань за прямими твердженням; за допомогою педагога проведений успішний аналіз завдань; інтерес до другого завдання згасає;

1 бал – відсутній варіант вирішення завдань через складність аналізу вербальної інформації і несформованість навичок довільної поведінки.

9. *Переказ адаптованого тексту* (використовується текст «Каченята» з посібника М. Оморокової):

1. Коротка вступна розмова з питань: Хто має яку маму? (курчата..., каченята...). Із чого вилупляються курчата? А каченята? Хто висиджує курячі яйця? А качині? Як ти розумієш фразу «висиджувати яйця». Хто вмів плавати: курка чи качка, курчата чи каченята?

2. Читання оповідання: Одній господині захотілося розвести каченят, але качки в неї було, а була лише курка. Господиня купила качиних яєць, поклала в кошик і посадила на них курку. Курка висиділа каченят. Курка

раділа, навчала дітей хробаків викопувати. Якось курка повела дітей до берега ставка. Каченята побачили воду і кинулися у неї. Бідна курка розхвилювалася, вона бігала берегом і кричала, а каченята й не думали виходити на берег. Вони весело плавали у воді.

3. Перевірка рівня розуміння тексту.

4. Повторне читання розповіді з установкою на переказ.

5. Переказ тексту.

Оцінка:

5 балів - переклад складено самостійно, структура тексту, послідовність подій не порушено, є граматичні норми, використовуються різні лексичні засоби, передається основна думка тексту;

4 бали – переказ складено з допомогою у вигляді уточнюючих питань, відзначаються незначні ускладнення в реалізації задуму, недостатнє розгортання висловлювання, граматичні норми дотримані, основна думка передається;

3 бали – потрібна допомога у перекладі (навідні запитання, підказки). Відзначаються прогалини частин тексту без спотворення змісту, може порушуватися послідовність подій, відзначаються труднощі в побудові висловлювань, численні паузи, повтори фраз, словниковий запас обмежений, лексика авторського тексту використовується в повному обсязі, переважають прості поширені пропозиції, відзначаються аграматизми;

2 бали – переклад ускладнено питаннями, відповіді односкладові, висловлювання бідні, словниковий запас невеликий, в основному, іменники і дієслова, відзначається помилкове вживання слів, звуження або розширення значення слів, переважають прості речення, іноді прості поширені, відзначаються аграматизми, перехід на побічні теми;

1 бал – завдання не виконано.

Отже, під час дослідження дітям було запропоновано 9 різних тестів, які оцінювались за 5-бальною шкалою. Враховувався темп виконання завдання, час, емоційна зацікавленість, глибина розуміння завдання, чи

сприймалася допомогу педагога, працездатність і стійкість інтересу до завдання.

Відповідно до методики, нами були виокремлені рівні розвитку усного зв'язного мовлення учнів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня:

35 – 45 балів – високий рівень розвитку;

25 – 34 балів – середній рівень розвитку;

1 – 24 балів – низький рівень розвитку.

2.2. Результати констатувального етапу експерименту

Із метою виявлення рівня сформованості усного зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня нами була впроваджена методика констатувального експерименту.

Нами були обстежені 10 дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня різного генезу (6 хлопчиків і 4 дівчинки). Вік дітей на момент експерименту становив 12-13 років. Усі діти є учнями Конотопського навчально-виховного комплексу: загальноосвітня школа І ступеня – дошкільний навчальний заклад Відділу освіти Конотопської міської ради Сумської області і мають висновок про інтелектуальні порушення легкого ступеня.

Аналіз результатів показав значні порушення у розвитку усного зв'язного мовлення учнів молодших класів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня. Дітям важко було виконати завдання на класифікацію, узагальнення і абстрагування. Спостерігалися труднощі у виконанні завдань «Нісенітниця», «Загадки», «Пори року», «Кому чого бракує?». Дітям важко було складати оповідання, переказувати текст, висловлювати свої думки за допомогою розгорнутого висловлювання.

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження розвитку

усного зв'язного мовлення у молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня представлено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Аналіз результатів розвитку усного зв'язного мовлення у молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня

№ з/п	Діагностика	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Загальна оцінка
1.	Данило Ч.	5	4	3	4	4	3	3	2	2	30
2.	Софія Д.	3	3	3	3	3	3	3	2	1	24
3.	Ігор С.	4	4	3	4	4	3	3	2	2	29
4.	Артур Ч.	3	4	3	4	4	3	3	2	2	28
5.	Наталія Г.	2	4	3	3	3	2	2	2	2	23
6.	Микола Ж.	2	3	3	2	2	2	2	1	1	18
7.	Руслан П.	3	3	3	3	3	3	2	2	2	24
8.	Катя Т.	2	3	3	2	2	2	2	1	1	18
9.	Павло К.	3	3	3	3	3	3	2	2	1	23
10.	Софія Г.	2	3	3	2	2	2	2	1	1	18
Загальна оцінка		24	34	30	30	30	26	24	17	15	

Із таблиці видно, що 4 дітей із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня не змогли здійснити класифікацію на вербальному рівні. Ці діти потребували засобів зовнішнього дисциплінування мисленнєвої діяльності (навідних запитань, повторення завдання тощо). Групування з використанням наочного матеріалу труднощів не викликало. Отже, в дітей із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня переважає наочно-образний тип мислення.

За діагностикою здатності до узагальнення і абстрагування учні молодшого шкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку

легкого ступеня показали середній рівень виконання завдання. Вони правильно виділили групи предметів, продемонструвавши вміння аналізувати, узагальнювати, виділяти головне, але не завжди могли позначити виділені групи одним словом – терміном. Найчастіше це була або функціональна характеристика (диван і крісло – «те, на чому сидять»), або поняття про окремий елемент (черевики, чоботи – «це черевики»). Неможливість добору словесного узагальнення пояснюється бідним словниковим запасом. Проте, якщо перераховувати різні узагальнюючі поняття, наприклад: «Це меблі, транспорт або вбрання?», то діти без особливих зусиль знаходили необхідний термін.

Виникали складнощі й у знаходженні невідповідностей під час виконання завдання «*Нісенітниці*». Усі діти показали середній рівень виконання цього завдання.

Середній рівень діти показали у ході виконання завдання «*Загадки*» і «*Пори року*» 7 дітей допускали більше однієї помилки, під час розгадування загадок, але самостійно виправляли їх. Також вони, вірно, визначили пори року й назвали по 5–6 ознак на підтвердження своєї думки. 3 дітей показало низький рівень знань про пори року і розуміння загадок через низький рівень темпу мисленнєвої діяльності.

Під час виконання завдання «*Кому чого бракує?*» середній рівень показали 6 дітей, низький – 4 дитини.

Для діагностики розуміння *логічних відношень*, вміння співвідносити два судження використовувалися сюжетно-логічні завдання. 4 дітей виконали це завдання на середньому рівні. Учні відразу вирішили завдання за прямим твердженням, а для вирішення логічного завдання зі зворотним твердженням їм було потрібно повторити умови завдання. 6 дітей відчували серйозні труднощі під час виконання вправ зі зворотною умовою завдання, виділити судження, зробити висновок. Усі діти охоче сприймали допомогу, були зацікавлені у роботі.

Усі 10 дітей із порушеннями інтелектуального розвитку легкого

ступеня мають низький рівень сформованості усного зв'язного мовлення. Також діти мали труднощі у складанні оповідання за серією сюжетних картинок. Однак це завдання було для дітей легшим, ніж переказ, оскільки мало наочну основу.

У цілому, діагностика розвитку усного зв'язного мовлення у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку показала низький рівень його розвитку. Під час *переказу* дітям була потрібна допомога у вигляді навідних запитань, підказок. Відзначалися пропуски частин тексту без спотворення змісту, відзначалися труднощі у побудові висловлювань, численні паузи, лексика авторського тексту використовувалась в повному обсязі, переважали прості поширені речення, відзначались аграматизми.

Результати констатувального етапу експерименту показали, що 30 % дітей із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня мають середній рівень, а 70 % дітей мають низький рівень розвитку усного зв'язного мовлення. Труднощі виникали, коли потрібно було висловити свої думки за допомогою розгорнутого висловлювання. У дітей із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня переважає наочно-образне мислення, а словесно-логічне перебуває на стадії становлення.

Графічно результати аналізу діагностики розвитку усного зв'язного мовлення молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня представлені на рисунку 1.

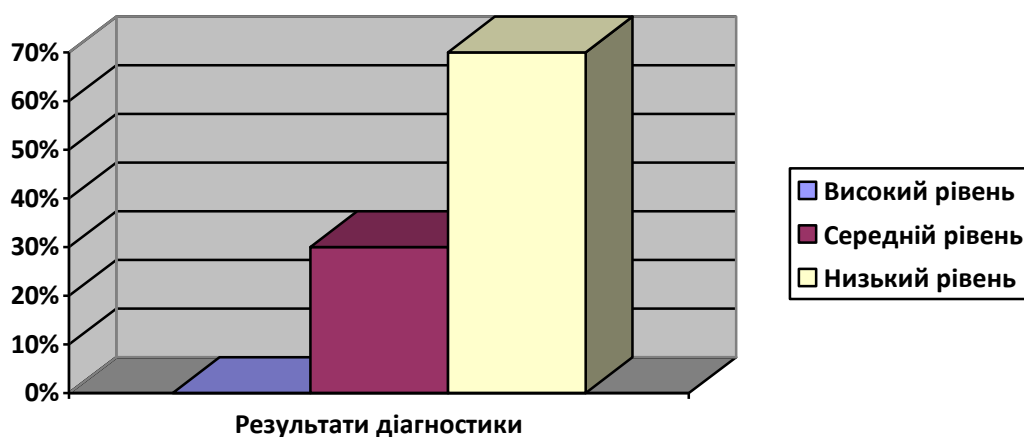


Рис. 1. Результати аналізу діагностики розвитку усного зв'язного мовлення молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня (у %)

Таким чином, результати констатувального експерименту представленого дослідження доводять про необхідність розвитку усного зв'язного мовлення дітей зазначеної категорії за допомогою корекційно-розвиткової роботи.

Висновки до розділу 2

Діагностична робота з дітьми підпорядковується основним законам наукового дослідження. Під час діагностики розвитку усного зв'язного мовлення дітей із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня ми керувалися наступними принципами: гуманізму, об'єктивності і науковості, детермінізму, розвитку психіки у діяльності, індивідуального й особистісного підходу, комплексності, системності та систематичності.

Виходячи з того, що мовлення дітей молодшого шкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня залежить від розвитку розумових операцій, методика діагностичного експерименту включала в себе компоненти його дослідження.

Для дослідження розумових операцій та мовлення дітям було запропоновано 9 різних тестів («класифікація», «виключення зайвого», «складання розповіді за серією сюжетних картинок», «нісенітниця», «загадки», «пори року», «чого бракує», «аналітичні завдання», переказ тексту «Каченята») за методиками Д. Забрамної, О. Боровик, Н. Бабкіної, Р. Лалаєвої.

Діагностика зв'язного мовлення у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня показала низький рівень його розвитку. Під час виконання завдань дітям була потрібна допомога у вигляді навідних запитань, підказок.

Аналіз результатів констатувального експерименту показав, що 30 % дітей із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня мають середній рівень, а 70% дітей мають низький рівень розвитку зв'язного мовлення. Це вказує на гостру необхідність проведення корекційно-розвиткової роботи з розвитку усного зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА РОЗВИТКУ УСНОГО ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ

3.1. Організація формувального експерименту

Головну мету формувального експерименту ми вбачали в тому, щоб сформувати у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня навички логічно-послідовного, граматично правильного, емоційно виразного усного зв'язного мовлення, розширити їх коло уявлень про оточуючий світ, стимулювати розвиток словесно-логічного мислення та ін.

Робота з розвитку усного зв'язного мовлення мала такі завдання [49, с. 162]:

1. *Уточнення і збагачення словникового запасу учнів.*

Таке завдання полягає з наступних умов: лінгвістичних – це сума знань про мову, з якими пов'язана робота над значенням і вживанням слів; психологічних – пов'язані зі знаннями вчення і процесом засвоєння нових слів; динамічних – пов'язані зі знаннями вчителя про особливості освітнього процесу в початковій школі.

2. *Розвиток умінь граматично оформляти речення.*

Це завдання вимагає тривалої роботи над правильним вживанням часових і відмінкових форм, а також над різними типами речень.

3. *Робота над усним зв'язним висловлюванням.*

Це завдання пов'язане з роботою над формою вираження, а також з роботою над уточненням змісту висловлювання. Крім того вчитель повинен працювати над розвитком діалогічного та монологічного мовного спілкування. Адже відомо, що школярі з порушеннями інтелектуального

розвитку легкого ступеня важко вступають в спілкування зі сторонніми людьми, не виявляють інтерес в продовженні розмови і тому формування усного зв'язного мовлення є дуже важливим. Дітям потрібно пропонувати і вчити їх спілкуватися в різних мовних ситуаціях: у бібліотеці, у магазині, у транспорті, а також з уявними чи реальними співрозмовниками: батьком, матір'ю, учителем, незнайомою людиною.

Дуже важливо навчити дітей докладно і логічно викладати свої думки в письмовій формі. Тому робота над текстами є дуже важливою. Тут, перш за все, треба звертати увагу на поєднання слова з іншими словами, а також уміння підбирати необхідні слова і об'єднувати їх в речення та зв'язні висловлювання тощо [57, с. 9].

Таким чином, у розвитку усного зв'язного мовлення учнів з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня можна виділити три напрямки [49]

1. Робота над словом – лексичний рівень.
2. Робота над словосполученнями і реченнями – синтаксичний рівень.
3. Робота над зв'язним висловлюванням – рівень тексту.

Робота над словом. Однією з умов вільного володіння усним і письмовим мовленням є достатність активного лексичного запасу.

На уроках мови, так само, як і читання, лексеми, потребують уточнення або пояснення значення, учитель повинен заздалегідь записати на дошці, поставивши знак наголосу. Спочатку їх необхідно прочитати вголос, пояснити значення, підібрати синоніми або антоніми. Працюючи зі словами, що відрізняються морфемами, цікаво запропонувати знайти корінь в таких словах і подумати, яке його значення, при необхідності – допомогти, пояснивши значення, звернути увагу на вимову і написання таких слів [49, с. 157].

Після пояснення обов'язково треба дати завдання проговорити ці слова хором. Адже слово запам'ятовується краще тоді, коли воно промовляється вголос. Під час словникової роботи велике значення має правильно

організоване виправлення орфоепічних і лексичних помилок, які допускають учні.

Ефективним є прийом взаємоконтролю за вимовою слів з боку учнів. Учителю слід позбутися звички виправляти вимовлені або лексичні помилки в процесі відповіді [49].

Розглядаючи питання про збагачення словника дітей молодшого віку з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня, дослідники висувають положення про цілеспрямованість лексичної роботи. Важливо не тільки розширити словник учнів, а й розвинути вміння користуватися виразними можливостями слова для точної передачі думок [38, с. 58].

Перед тим, як вводити нове слово в словосполучення, речення, висловлювання, важливе значення має зразок, показ учителя. Практичні вправи повинні бути спрямовані як на розширення і активізацію словникового запасу, так і на формування умінь слововживання. Взаємозв'язок в роботі над словом між уроками читання і мови – важливий засіб збагачення лексичного запасу учнів. Тому найяскравіші, образні вислови, нові слова – іменники, прикметники, дієслова, над значенням яких учні працювали на уроках мови. Для цього слова повинні бути записані на дошці. Спочатку закріплюється вимова, перевіряється, учні запам'ятали їх значення. Після цього можна приступати до виконання граматичних завдань з цими словами: діти вживають їх при складанні речень, текстів тощо [32]. Тільки комплексний підхід до словникової роботи сприятиме запам'ятовуванню слів, розвитку умінь користуватися словом.

Робота над словосполученнями і реченнями. Ефективне засвоєння граматичних форм слова відбувається на основі вправ, які мають мовну спрямованість. Зокрема, така точка зору є панівною в методиці навчання мови.

Аналізуючи вправи по граматиці, Б. Лапідус розділяє їх на два типи [24, с. 11]. Перший – суто тренувальні вправи і другий – мовні вправи. Суто тренувальні мовні вправи використовуються на етапі початкового засвоєння

граматичного матеріалу і складають першу і невід'ємну частину системи граматичних вправ. Автор підкреслює, що вони корисні саме на початковому етапі засвоєння знань. На етапі ж формування граматичних умінь ефективні тренувальні вправи, які мають мовну спрямованість, тобто такі, в процесі виконання яких активізуються засвоєнні форми слів під час цілеспрямованого усного висловлювання.

Ці види вправ він називає комбінованими, оскільки вони підпорядковані завданням актуалізації теоретичних знань і формування умінь користуватися ними в процесі мовлення, але зауважує, що ця назва умовна. Інші автори називають такі вправи умовно-мовними або ситуативними. Прикладом цього виду вправ можуть бути завдання, що вимагають відповіді на питання, вживаючи опорні слова в потрібних граматичних формах; висловлювання в зв'язку з проханням або спонуканням вчителя, певною ситуацією [23, с. 43–44].

Аналізуючи вправи по граматиці, які найчастіше містяться в шкільних підручниках, можна виділити наступні [12, с. 94]: вправи на списування зі зміною граматичної форми слова або дописуванням закінчень іменників, прикметників, дієслів в заданій граматичній формі у відповідності до змісту пропозицій і словосполучень; вправи на освіту словосполучень за зразками; вправи-відповіді на питання з використанням опорних слів; складання пропозицій з поданих слів; складання текстів за малюнком, малюнком і опорними словами, малюнком і з цим планом.

Оскільки граматичні форми слова мають своє вираження тільки в зв'язку з іншими словами, вони повинні сприйматися і засвоюватися не в окремих словах, а в словосполученнях і реченнях. Той факт, що, граматичні форми – відмінкові закінчення іменників, прикметників і особистих дієслів мають фонетичний характер, ставить задачу спеціального відпрацювання вимови граматичних форм, як однієї з умов успішного оволодіння ними в усному і письмовому мовленні [10].

Робота над зв'язним висловлюванням. Важливе значення має робота

над формуванням умінь правильно користуватися обробленим на уроках мовним матеріалом у процесі розвитку зв'язного мовлення. Перш за все, усного, так як саме воно займає провідне місце в процесі навчання і є основним засобом спілкування людей.

Однак, дослідники відзначають, що на уроках граматики і правопису рідної мови, вчителя рідко навчають учнів з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня усного мовлення, розглядаючи цю роботу тільки як підготовку до написання переказів і творів. У таким спосіб абсолютно не враховують усне мовлення, а також труднощі, які стоять перед учнем в процесі складання усного висловлювання [5, с. 11].

М. Жинкін, досліджуючи це питання, встановив, що труднощі пов'язані, насамперед, з бідністю активного словника і слабко розвиненою пам'яттю. Функція останньої полягає в тому, щоб під час усного зв'язного мовлення утримувати в пам'яті сказані слова і обдумувати ті, які треба вимовити [7, с. 20].

Г. Лідман-Орлова підкреслює, що для успішної роботи з розвитку зв'язного мовлення важливе значення має забезпечення таких умов, як створення відповідного мовного середовища; увага до мовлення дітей з боку педагога, оцінка мовлення; вправи з формування зв'язного монологічного висловлення [30, с. 3].

Модернізація системи освіти висуває нові вимоги до організації навчально-виховного процесу, а, отже, і до пошуку ефективних методів навчання дітей. Сучасне суспільство ставить перед педагогами завдання підготовки учня, здатного самостійно здобувати знання і застосовувати їх на практиці. Вирішення цього завдання здійснюється через пошук змісту, форм, методів навчання, що забезпечують більш широкі можливості розвитку особистості.

Беручи до уваги ці особливості, важливо враховувати нерівномірність проявів пізнавальної активності дитини і спиратися на ті види психічної діяльності, в яких найлегше викликається ця активність. Тобто необхідно

шукати види завдань, які максимально підвищують інтерес і активність дитини.

З огляду на освітні потреби дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня, дослідники обґрунтовано ставлять на перше місце використання практичних і наочних методів, які формують основу уявлень і понять про пізнавальну дійсність.

Для найбільш успішного навчання дітей сьогодні застосовуються інформаційні інтерактивні технології. Використання таких технологій обумовлено тим, що комп'ютер, володіючи величезним потенціалом ігрових і навчальних можливостей, робить значний вплив на сучасну дитину. Оскільки 80 % інформації людський мозок засвоює через органи зору, мультимедійне обладнання стає ефективним технічним засобом, за допомогою якого можна значно урізноманітнити освітній процес [23, с. 22].

Переваги інформаційних технологій в тому що, представлення інформації на екрані в ігровій формі викликає у дітей величезний інтерес, матеріал несе в собі подібний тип інформації, привертає увагу дитини і стає стимулом пізнавальної активності дітей.

Використання ІКТ дає можливість моделювати різні ситуації, які не можна побачити в повсякденному житті, здійснювати контроль і підводити підсумки. Оцінка результатів діяльності дитини здійснюється за допомогою мультиплікаційних образів, свідомо виключається негативна оцінка з метою створення ситуації успіху та формування у дітей позитивного настрою на подолання труднощів. Крім того під час використання ІКТ реалізується діяльнісний підхід (дитина має можливість самостійно або за допомогою педагога виконувати маніпуляції з образним матеріалом на інтерактивній дошці), що сприяє більш ефективному засвоєнню і закріпленню пропонованого матеріалу.

Одним із нових ефективних видів інформаційних інтерактивних технологій, що використовуються для інтелектуального, мовленнєвого розвитку школярів з особливими освітніми потребами є кейс-технологія. На

нашу думку, кейс-технологію успішно можна застосувати для розвитку монологічного мовлення дітей молодшого шкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня. Вибір кейс-технологій був обумовлений їх спрямованістю не стільки на засвоєння уявлень, скільки на формування у дітей самостійності, активності, колективної діяльності.

У процесі використання кейс-технологій не тільки активізується індивідуальна інтелектуальна активність кожної дитини, а й розвиваються міжособистісні відносини, діти вчаться долати комунікативні бар'єри в спілкуванні, формуються умови для саморозвитку особистості кожної дитини. Інтерактивна діяльність в процесі кейс-технологій передбачає організацію і розвиток діалогового спілкування, взаємодію, спільне рішення загальних і значущих для кожного учасника завдань. Особливо актуальне використання кейс-технологій для дітей з особливими освітніми потребами [39, с. 125].

Активна мовленнєва взаємодія дітей, багаторазове обговорювання матеріалу в спільній діяльності сприяє розвитку мовлення, мислення і психічних функцій, сприяє соціалізації дітей. Назва «кейс» походить від латинського терміна «casus» – заплутаний або незвичний випадок.

Поняття *кейс-технологія* визначається фахівцями як інтерактивна технологія навчання, на основі реальних чи вигаданих ситуацій, спрямованих не стільки на засвоєння знань, скільки на формування нових якостей і умінь, зокрема на формування вміння міркувати, тобто на розвиток монологічного мовлення [6].

Кейс-технологія має великий вплив на сенсорний, інтелектуальний і мовленнєвий розвиток дитини. Психологами (П. Гальперіним, А. Запорожцем, О. Леонтьєвим) доведено взаємозв'язок розвитку сприймання, мислення й мовлення. Адже під час називання дитиною вголос сприйнятих предметів, вони розрізняються і осмислюються швидше, з'являється можливість активізувати і закріпити словник, прийняти правильне рішення. Кейси допомагають прийняти правильне рішення дитині

шляхом міркування вголос [6].

Використання кейсів передбачає знайомство з реальною або змодельованою проблемою і демонстрацію свого погляду на її рішення. Сутністю кейс-технології є аналіз проблемної ситуації. Аналіз як логічна операція мислення сприяє мовленнєвому розвитку дитини, «оскільки мовлення є формою існування мислення, між мовленням і мисленням існує єдність» (С. Рубінштейн).

Особливо актуальне використання кейсів для учнів з особливими освітніми потребами, зокрема порушеннями інтелектуального розвитку. Кейс-технологія актуальна, відповідає вимогам сучасної державної освітньої політики, націлена на особистісно орієнтоване діяльнісне навчання, сприяє реалізації комплексного підходу, розвитку особистості дитини, її вищих психічних функцій.

Кейс-технологія активізує освітній процес, долає класичний дефіцит традиційного навчання, запропонований на кейсах матеріал цікавий дітям і викликає у них емоційний відгук. Основною перевагою кейс-технології, що дозволяє використовувати її в роботі, є можливість опрацьовувати різні проблеми і знаходити їх рішення використовуючи вже наявні знання, розвивати здатність взаємодіяти з однолітками і дорослими. Іншими словами, в процесі роботи над кейсом спільними зусиллями група аналізує якусь конкретну або абстрактну проблемну ситуацію і виробляє практичне рішення поставленої проблеми або життєвої ситуації.

Особливо важливо те, що тут поєднується індивідуальна робота з проблемною ситуацією і групове обговорення пропозицій, підготовлених кожним членом групи. При цьому робота із запропонованою ситуацією імітує механізм ухвалення рішення в життя, що адекватний аналогічній життєвій ситуації.

Крім того використання кейс-технології сприяє формуванню у дітей умінь оперувати наявними знаннями, вибудовуючи логічні схеми вирішення проблеми, аргументувати свою думку. Це сприяє розвитку у дітей не тільки

мовленнєвих навичок, а й системи цінностей і життєвих установок. Вибір кейс-технології обумовлений також їх спрямованістю не стільки на засвоєння уявлень (когнітивна складова), скільки на формування емоційно-оцінного ставлення до навколишнього світу (бажання, прагнення виконувати правила і норми поведінки, оцінювати і висловлювати своє ставлення до вчинків інших) і поведінкової складової (самостійність, активність у виборі засобів і способів діяльності, вміння застосовувати набуті знання і здобувати нові знання) [39, с. 57].

Кейс-технології дозволяють дитині засвоювати певні знання в новій для себе ситуації і перенести їх на себе, що є найбільш актуальним при роботі з матеріалом абстрактного характеру (правила і норми поведінки, моральні принципи тощо). Особливості використання кейс-технології в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями обумовлено, з одного боку, особливістю використання цих технологій (необхідність сформованості певних умінь і навичок: вміння висловлювати свою точку зору, грамотно і правильно будувати висловлювання, сприймати точку зору співрозмовника, вміння домовлятися, вибирати серед кількох варіантів найбільш прийнятний у конкретній ситуації). Із іншого боку – особливостями розвитку даної категорії дітей (недостатній розвиток всіх компонентів мовлення, перш за все – зв'язного, мислення: складності у встановленні причинно-наслідкових зв'язків, слабка сформованість комунікативних навичок тощо). Але особливістю впровадження сучасних освітніх технологій у навчально-виховний процес є необхідність адаптувати кейс-технологію до умов корекційно-виховного процесу в роботі з дітьми із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня. Особливості використання кейс-технології в роботі представлені у таблиці 2.

Ця технологія, з одного боку, вимагає наявності у дітей певних знань і умінь, а з іншого – сприяє їх розвитку. У нашому випадку, розвитку комунікативних навичок, а точніше усного зв'язного мовлення. Дитина вчиться формулювати, визначати, аналізувати запропоновану ситуацію, а

потім доводити свої думки та ідеї по відношенню до неї.

Таблиця 2.

Особливості використання кейс-технології в роботі

Особливості дітей із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня	Адаптація технології
Особливості сприймання (вузькість, порушення цілісності, обмеженість обсягу сприймання) і уваги (нестійка, розсіяна, низька концентрація).	Обмеження кількості об'єктів, пропонувананих одночасно на екрані, ілюстративний матеріал (картинки) яскраві, зрозумілі, контрастні.
Особливості сприймання (знижена швидкість сприймання), недорозвинення дрібної моторики.	Збільшення часу для сприймання наочного матеріалу
Порушення розуміння зверненого мовлення (труднощі сприймання мовленнєвих інструкцій)	Спрощення інструкцій під час виконання завдань (Односкладові інструкції)
Порушення зв'язного мовлення (невміння самостійно грамотно будувати вислів).	Обговорення варіантів вирішення проблеми на етапі мозкового штурму під керівництвом (або з допомогою на початковому етапі) дорослого.
Недорозвинення діалогічного мовлення (Складності у веденні діалогу, не вміння вислуховувати точку зору однолітка, домовлятися).	Обговорення на етапі мозкового штурму переважно не всією групою, а в парах, малих групах. Використання в процесі проведення обговорення алгоритмів, карт-схем з правилами обговорення.
Недорозвинення словесно-логічного мислення (труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків).	Включення, наприклад, в фото-кейс додаткових фотографій: одна (із зображенням проблемної ситуації) на початку роботи над кейсом, друга (з зображенням вирішення проблемної ситуації) на етапі вирішення проблеми.
Особливості сприймання (Обмеженість обсягу сприймання, знижена швидкість сприймання).	Поетапне пред'явлення об'єктів під час роботи з кейсами
Недорозвинення наочно-образного і словесно-логічного мислення, труднощі перенесення наявних знань в нову ситуацію.	Включення в технологічну карту роботи над кейсом (на етапі мозкового штурму) практичної діяльності (наприклад, вибрати картинки, на яких зображено рішення даної проблемної ситуації, реальних предметів, які допоможуть у вирішенні даної ситуації тощо).

Існує кілька видів кейсів:

- метод ігрового проектування – процес створення або вдосконалення об'єктів;
- метод програвання ролей (інсценування) – пропонується у вигляді інсценування створити ситуацію і дати можливість оцінити вчинки;
- дебрифінгу – зв'язок початкових цілей з оглядом остаточних результатів;
- метод інцидентів – пошук інформації для прийняття рішення;
- метод «інформаційного лабіринту» – полягає в умінні зайняти позицію людини і впоратися із завданнями;
- метод ситуаційного аналізу (конкретної ситуації, кейс-ілюстрації, фото-кейс) – пропонується картинка і текст з описом ситуації, що склалася, завдання, що вимагає рішення [43, с. 46].

Найбільш доцільним, на наш погляд, у роботі з формування усного зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня буде використання технології фото-кейс.

У фото-кейс входять: фотографія (фотографії), сюжет якої відповідає реальності, або змодельований і відображає будь-яку проблему; текст до кейсу, який характеризує певний період або подія, ситуація, описує сукупність взаємопов'язаних факторів і явищ, роздумів і надій персонажів; завдання (правильно поставлене питання), яке мотивує учнів аналізувати даний випадок, виявити проблему, шукати альтернативні рішення та приймати оптимальне рішення проблеми. Плануючи роботу з кейсом, доцільно дотримуватися етапів технологічної карти. Зміст тем може варіюватися в залежності від поставлених цілей, завдань. Ситуація розбирається послідовно по етапах, пов'язаних один із одним. Виділяються п'ять етапів, що представлені в таблиці 3.

Таблиця 3.

Етапи кейс-технології

Етапи	Діяльність педагога	Діяльність дітей
Перший етап підготовчий Знайомство з ситуацією (Фотографією), її особливостями	- Знайомить дітей з реальною ситуацією на фотографії. - Фіксує увагу дітей. - Створює позитивне ставлення до ситуації.	- Сприймають подану ситуацію. - Цікавляться яскравою барвистою фотографією. - Приймають ситуацію.
Другий етап мотиваційний виділення основної проблеми	- Формулює або допомагає сформулювати проблему. - Мотивує дітей до прийняття проблемної ситуації. - Визначає цільову установку.	- Беруть участь в формулюванні проблеми. - Концентруються на прийнятті проблемної ситуації. - Усвідомлюють мету пошуку.
Третій етап «Мозковий штурм»	- Спонукає дітей до активізації за допомогою ключових питань кейса. - Підтримує емоційно чуттєвий досвід дітей. - Здійснює консультаційну та корекційну допомогу в процесі пошуку.	- Активізують своє сприймання, виділяють і називають певні властивості предмета, об'єкта. - Відчувають емоційні почуття. - Проводять пошукову діяльність.
Четвертий етап аналітичний аналіз наслідків прийняття того чи іншого рішення	- Залучає дітей до процесу розробки певного плану дій. - Фіксує увагу дітей на висловлені точки зору.	- Приймають план дій. - Демонструють вміння логічно мислити.
П'ятий етап Оціночно-рефлексивний ухвалення правильного рішення (рішень)	- Формує аналітичні здібності дітей, вміння узагальнювати матеріал і робити висновки. - Вказує на можливі механізми вирішення проблеми. - Організовує застосування отриманих знань.	- Беруть участь в обговоренні (Розмірковують, виявляють свою думку). - Висувають свої аргументи. - Застосовують отримані знання.

Головна особливість використання технології фото-кейс полягає у вивченні та аналізі ситуацій, які пропонуються дітям на фотографії з варіантом реальної або змодельованої ситуації і текст, що закінчується завданням – питанням, яке вимагає прийняття рішення. Важливою перевагою цієї технології є поява активної мовленнєвої взаємодії з однолітками і з дорослими, активного висловлювання і доведення (аргументації) своєї думки, що є незаперечною перевагою перед традиційними формами навчання.

Отже, робота з розвитку усного зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня має бути систематизованою та включати елементи активізації сприймання та мислення.

1.2. Методика розвитку усного зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту легкого ступеня

Формувальний етап експерименту проходив на базі Конотопського навчально-виховного комплексу: загальноосвітня школа І ступеня – дошкільний навчальний заклад Відділу освіти Конотопської міської ради Сумської області протягом 2020 – 2021 навчального року.

Долідженням було охоплено 10 учнів 5-го класу із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня. Усі вони приймали участь у констатувальному етапі експерименту. За його результатами діти були поділені на 2 групи: порівняння (5 учнів), які навчалися за звичайною програмою, та основну (5 учнів), які навчалися за програмою, розробленою нами. Впровадження розробленої нами програми з учнями основної групи відбувалися на додаткових уроках з розвитку усного зв'язного мовлення.

Програма включала наступні складові: розвиток словника дитини; розвиток діалогічного мовлення; розвиток монологічного мовлення.

Перед початком роботи нами була отримана згода керівництва закладу,

батьків та вчителів на проведення додаткових занять із дітьми.

Першим етапом нашої програми став розвиток словника дитини. Методика словникової роботи в инавчальному закладі передбачала такі основні лінії [34, с. 45]:

1. Збагачення словника, тобто засвоєння тих нових слів, які учні раніше не знали зовсім, нових значень слів, які вже були у їхньому словниковому запасі. Щоб успішно оволодіти словниковим багатством рідної мови, учні повинні щоденно додавати до свого словника приблизно 8-10 нових словникових одиниць і значень.

2. Уточнення словника, тобто поглиблення розуміння вже відомих слів, з'ясування їх відтінків, різниці між синонімами, підбір антонімів, аналіз багатозначності, іншомовних значень.

3. Активізація словника, тобто включення як можна більш широкого кола слів у мовлення кожного учня, введення слів у речення, засвоєння співзвучності слів з іншими словами, доцільність їх уживання в тому або іншому тексті. Перенесення як можна більшої кількості слів із словника пасивного в словник активний. Слова вводяться в словосполучення і речення, а також у переказ прочитаного, в бесіду, розповідь, твір.

4. Ліквідація нелітературних слів, що інколи вживаються молодшими школярами, виправлення помилкового наголосу, вимови.

Основними джерелами збагачення словника учнів повинні бути художні твори, тексти навчальних книг, фільмів і телепередач, мовлення вчителя й інших працівників школи, позакласне читання учнів.

Підручники відіграють особливо важливу роль у навчанні дітей. Вони складені так, щоб кожен новий текст, матеріал кожного уроку містив, з однієї сторони, декілька слів, які для більшості учнів можуть бути новими, з іншої сторони, доступну лексику. У шкільних підручниках: читанка і українська мова, вміщені тексти творів відомих українських письменників і поетів-класиків: Тараса Шевченка, Лесі Українки, Івана Франка, Наталі Забіли та інших. Необхідно щоб школярі засвоювали рідну мову на високохудожніх

зразках. Вправи на збагачення активного словника школярів: робота з малюнком; добір слів на певну тему; словотворчі вправи; лексичні вправи; робота над загадками.

Наступним етапом нашої програми був розвиток діалогічного мовлення. Перші уроки ми присвячували культурі поведінки та спілкування. За допомогою різнопланових малюнків діти запам'ятовували слова ввічливості та форми звертання.

Наступний етап – відтворення діалогів персонажів з відомих учням казок, оповідань, віршів, байок тощо. Учні мають навчитися складати діалог за малюнком. Тому ми визначили коло завдань: навчити учнів оцінювати ситуацію за характером малюнка; визначити дійових осіб діалогу; дотримуватися правил складання діалогу.

На одному з етапів уроку учні отримують картки із сюжетними малюнками для роботи в парах. Пропонувалася гра «Хто назве більше предметів?», яка включала наступні завдання: 1. Дібрати синоніми або антоніми до певного слова. 2. Написати якнайбільше речень різної тематики, використовуючи дане слово.

Наступним етапом формувального експерименту став розвиток монологічного мовлення. Для цього дітям було запропоновано послідовне виконання завдань: складання описової розповіді за картиною (предметом, іграшкою); порівняльний опис двох іграшок (предметів, картин); складання сюжетної розповіді за серією картин; складання описової розповіді за змістом пейзажної картини; переказ літературних творів; складання розповіді з особистого чи колективного досвіду; колективне складання розповіді з досвіду; складання розповіді-опису предмета (картинки, іграшки) по пам'яті; складання творчої розповіді за поданим початком (закінченням); складання творчої розповіді (казки) за опорними словами; складання казкової історії (творчої розповіді) за поданим планом; складання творчої розповіді на запропоновану педагогом тему; складання сценарію на основі короткого літературного тексту.

Усі завдання відповідали принципу «від простого до складного» та виконувалися поступово, відповідно до набутих знань, умінь і навичок молодших школярів.

Також у нашу методику були включені елементи технології використання кейсів. Нами був розроблений ряд фото-кейсів за лексичними темами перспективно-тематичного плану. Тематика кейсів була наступною: «Двійка», «Кинутий ведмедик», «Допоможемо дереву», «Хворе білчення», «Злий собака», «Болить зуб», «Пожежа», «Чисте місто», «Образили маму», «На гірці», «Новорічна ялинка», «Як допомогти птахам узимку?». Фото-кейси представлені у Додатку А нашого дослідження.

Нами була розроблена технологія використання фото-кейсів у роботі з дітьми. Ця робота включала в себе 3 етапи: 1. Складання розповіді-опису по фото-кейсу. 2. Складання розповіді-міркування по фото-кейсу. 3. Складання розповіді-доказу по фото-кейсу. Дана технологія дозволила нам іти за принципом «від простого до складного».

Розповідь-опис є найпростішою формою розвитку усного зв'язного мовлення, у порівнянні з розповіддю-міркуванням і розповіддю-доказом. Опис – це зображення будь-якого явища дійсності, предмета, об'єкта шляхом перерахування та розкриття його основних ознак. Мета опису заключається в тому, щоб дитина побачила предмет, об'єкт, явище опису, представила його в своїй свідомості та висловила це у розгорнутому висловлюванні.

Безпосередньо роботу з розвитку усного зв'язного мовлення ми почали з формування досвіду опису предметів, явищ, представлених на фото-кейсі. Комунікативним завданням розповіді-опису було створення словесного образу об'єкту, предмета або явища. Дітям пропонувалося описати ситуацію-зображення на фото-кейсі, перерахувати об'єкти, предмети, явища, представлені в ньому, їх особливості.

Якщо дітям було важко самостійно описати предмети, об'єкти, явища, представлені на фото-картинці, педагогом задавалися навідні запитання, наприклад: «Хто зображений на малюнку?», «Що він робить?», «Яка пора

року тут зображена?», «Що роблять інші діти?» тощо.

На першому етапі проходило формування вміння дітей складати прості та складні речення з прямим порядком слів, з використанням прикметників (визначальних характеристик), дієслів теперішнього часу, дієслівних форм одночасної дії, зі складним іменним присудком.

Після складання докладної розповіді-опису педагог зачитував текст до даного фото-кейсу та ставив перед дітьми проблему, що міститься в даному фото-кейсі. Далі робота над фото-кейсом проходила згідно технологічної карти. На цьому етапі педагог сам формулював проблему і ставив її перед дітьми, допомагав дітям у вирішенні поставленого перед ними завдання (ставив навідні й уточнюючі питання, підводив дітей до правильного вибору). Крім того вчитель сприяв формуванню аналітичних здібностей дітей – уміння узагальнювати матеріал і робити висновки.

У рамках другого етапу формувалося вміння дітей складати розповідь-роздум за фото-кейсу, який включав в себе висунуте положення (тезу), пояснення сутності або причини (аргументи, судження) того чи іншого явища, представленої на фото ситуації, події. Також формувалося вміння міркувати, пояснювати, робити умовивід.

Міркування – це логічно пов'язаний ланцюг умовиводів на будь-яку тему, викладених у послідовній формі. Міркуванням називається ряд суджень, які стосуються будь-якого питання, які впливають одне на інше таким чином, що з попередніх суджень впливають інші, а в результаті ми отримуємо відповідь на поставлене запитання [47, с. 450].

Мета розповіді-міркування – дослідження сутнісних властивостей предметів і явищ, обґрунтування їх взаємозв'язку. На даному етапі проходило формування вміння дітей складати поширені та складні речення з дієсловами різних видів форм, з обставинами причини, наслідки, цілі, з прислівниковими та дієприслівниковими зворотами.

Роботу на другому етапі педагог починав з представленим дітям фото з зачитування тексту до даного кейсу. Далі дітям пропонувалося самостійно

висунути проблему, що об'єднує фото-кейс і текст до нього. Педагог спонукав дітей до міркування на цю тему шляхом постановки навідних запитань, наприклад: «Чому так могло статися?», «Які можуть бути причини ситуації, що склалася?», «Що ж тепер робити, як допомогти?» тощо. За необхідності педагог надавав допомогу в процесі пошуку проблеми та шляхів її вирішення. На даному етапі педагог підводив дітей до самостійного пошуку рішень, надаючи в разі потреби допомогу в формулюванні прийнятого дітьми рішення.

На третьому, заключному етапі роботи з фото-кейсами, формувалося вміння дітей складати розповідь-доказ за запропонованими фото-кейсами.

Доказ – вид словесних методів, під час якого дитина виправдовує фактами висловлене нею припущення або судження [47, с. 451]. Розповідь-доказ є однією з форм розповіді-міркування. Під час складання розповіді-доказу теза і аргументи повинні бути виражені в ясній формі, наведені доводи не повинні суперечити один одному. У ході доказу неприпустима підміна тези, наведені аргументи і їх істинність повинні бути незаперечними (наприклад: «Якщо необережно поводитися з сірниками, грати з ними, то може статися пожежа»).

Тезою доказу називається те положення, істинність якого потрібно довести. Якщо немає тези, то і доводити нічого. Тому все доказове міркування повністю підпорядковане тезі та служить для його підтвердження (або спростування). Головна мета всіх міркувань-доказів – підтвердження або спростування тези. Аргументами (або підставами) доказу називаються ті судження, які наводяться для доведення тези. Довести тезу, значить, привести такі судження, які були б достатніми для обґрунтування істинності або хибності висунутої тези [52, с. 56].

На цьому етапі формувалося вміння дітей складати поширені і складні речення з використанням складних підрядних сполучників «тому що», «для того, щоб». На третьому етапі, так само, як і на другому, педагог починав роботу з представленим дітям фото та зачитування тексту до даного кейсу.

Далі дітям пропонувалося самостійно висунути проблему, що об'єднує фото-кейс і текст до нього. Педагог так само, як і на другому кроці, спонукав дітей до міркування на цю тему шляхом постановки навідних запитань, описаних вище.

За необхідності педагог надавав допомогу в процесі пошуку проблеми та шляхів її вирішення. Особливістю даного кроку було те, що на заключному п'ятому етапі роботи з фото-кейсом (згідно з технологічною картою), дітям потрібно було не просто прийняти єдине правильне рішення поставленої проблеми. Крім того довести правильність прийнятого рішення, самостійно узагальнити матеріал і зробити висновки, довести і пояснити застосування отриманих знань в реальному житті.

Педагог на даному етапі активізував мовленнєві висловлювання дітей навідними питаннями, наприклад: «Чому ви вважаєте, що потрібно вчинити саме так?», «Що станеться, якщо вчинити по-іншому або зовсім нічого не зробити?» тощо.

Освітня діяльність з дітьми, що включає в себе роботу з фото-кейсами, була організована щотижня (1 раз в тиждень) на додаткових уроках з розвитку усного зв'язного мовлення, які проводилися в другу половину дня за згодою батьків та керівництва закладу.

Освітня діяльність була організована з дітьми фронтально, інтегрувалася з освітніми областями «Художньо-естетичний розвиток» (читання художньої літератури), «Пізнавальний розвиток» (закріплення вже отриманих знань), «Соціально-комунікативний розвиток» (робота в команді), «Фізичний розвиток» (традиційні фізкультхвилинки в процесі проведення освітньої діяльності).

На першому кроці (складання розповіді-опису по фото-кейсу) дітям були представлені фото-кейси «Кинутий ведмедик», «Двійка», «Допоможемо дереву», «Хворе білчення».

Як вже говорилося вище, дітям пропонувалося описати ситуацію-зображення на фото-кейсі, перерахувати об'єкти, предмети, явища,

представлені в ньому, їх особливості. При описі фото-кейса «Кинутий ведмедик» діти виділяли такі об'єкти, предмети й їх ознаки: «Іграшка лежить на підлозі». «Хтось втратив ведмедика, він чекає господаря» тощо. Після уточнюючих запитань педагога «Як ви думаєте, чому ведмедик лежить на вулиці?», «Що у ведмедика з лапою?», «Як ви думаєте, чому так могло статися?», діти говорили наступне: «Ведмедика хтось кинув». «У ведмедика відірвана лапа, йому боляче» тощо. Після того, як висловилися всі діти, педагог зачитував текст до фото-кейсу: «Діти гралися у дворі з іграшками. Дві дівчинки ніяк не могли поділити між собою іграшкового ведмедика і тягнули його в різні боки. У підсумку іграшка впала і всі побачили, що у ведмедика відірвалася лапа. Дівчатка заплакали. Як їм допомогти?».

Спільно з педагогом дітьми було прийнято єдине рішення: «Потрібно пришити відірвану лапу ведмедику, а дівчаткам сказати, що так робити не можна, потрібно ділитися іграшками один з одним». Далі педагогом задавалися питання: «А як би ви вчинили в даній ситуації?», «Що потрібно робити, щоб такій ситуації не виникало?».

Наприкінці роботи над фото-кейсом дітям була представлена фото-картинка з зображенням красивого іграшкового ведмедика. При описі фото-кейса «Знову двійка» діти виділяли такі об'єкти, предмети й їх ознаки: «Я бачу хлопчика. У нього портфель. Поруч тітка. Хлопчик опустив голову. Здається він сумний». «Хлопчик прийшов додому. Напевно зі школи. Він з портфелем. Він сумний, його хтось насварив» тощо.

Після уточнюючих запитань педагога «Як ви думаєте, хто сидить поруч з хлопчиком?», «Зверніть увагу на вираз обличчя хлопчика, його мами», «Як ви думаєте, чому вони сумні?», «Що могло статися з хлопчиком в школі?», діти говорили наступне: «Поруч з хлопчиком мама. Вона сумна». «Хлопчик сумний і мама сумна. Хлопчик погано поведився в школі» тощо.

Після того, як висловилися всі діти, педагог зачитував текст до фото-кейсу: «Хлопчик Міша вчиться в школі. Вчора ввечері він довго грав у дворі з друзями і не виконав домашнє завдання, яке поставила вчителька. На

наступний день в школі він отримав двійку. Міша сумний прийшов додому після школи й зізнався у всьому мамі. Мама засмутилася. Що потрібно зробити Міші, щоб виправити погану оцінку?

Спільно з педагогом дітьми було прийнято єдине рішення: «Міші потрібно виконати незроблене домашнє завдання. Показати його вчительці та вибачитися перед нею. А мамі пообіцяти, що більше такого не повториться». Далі педагогом задавалися питання: «А як би ви вчинили в даній ситуації?», «Що потрібно робити, щоб такій ситуації не виникало?». В кінці роботи над фото-кейсом дітям була представлена фото-картинка із зображенням хлопчика, який показує свій щоденник з п'ятірками.

Під час опису фото-кейса «Допоможемо дереву» діти виділяли такі об'єкти, предмети й їх ознаки: «На зображенні дерево, у нього зламана гілка. У дерева зелені листочки. Значить літо, а може весна». «Напевно, весна. На дереві вже розпустилися листя. Хтось зламав у дерева гілку. Дереву погано, боляче» тощо.

Під час розглядання цього фото-кейса діти вже самостійно складали невелику описову розповідь. Навідні питання педагог ставив тільки тим дітям, які не могли самостійно впоратися із поставленим завданням. Після того, як висловилися всі діти, педагог зачитував текст до фото-кейсу: «Стояла весна. На деревах вже розпустилися молоді зелені листочки. Діти поверталися зі школи. У дворі будинку вони побачили, що у одного дерева обламана гілка. Діти задумалися, як допомогти дереву? Що потрібно для цього зробити?».

Спільно з педагогом дітьми було прийнято єдине рішення: «Дереву потрібно допомогти та вилікувати його. За допомогою потрібно звернутися до дорослих». Після того, як було прийнято рішення, педагог розповів дітям, як допомагають люди деревам, у яких надламалися гілки. Далі педагогом задавалися запитання: «А як би ви вчинили в даній ситуації?», «Чи можна ламати гілки дерев?». У кінці роботи над фото-кейсом дітям була представлена фото-картинка із зображенням здорового дерева.

Під час опису фото-кейса «Хворе білчєня» діти виділяли такі об'єкти, предмети й їх ознаки: «Білка живе в лісі. Вона стрибає по деревах. Вона втомилася і вирішила відпочити біля дерева». «Білка лежить біля дерева. Вона втомилася збирати горіхи і ягоди. Вона красива, у неї пухнастий хвіст» тощо. При описі даного фото-кейса діти так само, як і при описі попереднього фото-кейса, самостійно описували ситуацію, зображену на фотографії.

Після того, як висловилися всі діти, педагог зачитував текст до фото-кейсу: «Маша і Ваня гуляли в лісі з батьками. Під час прогулянки вони побачили лежачу біля дерева білку. Діти подумали, що якщо вони підійдуть ближче, то білка заплигне на дерево, і спостерігали за нею на відстані. Однак, через деякий час, діти помітили, що білка насилу почала пересуватися по землі, на дерево вона не намагалася залізти. Коли Маша і Ваня разом з батьками підійшли ближче, вони побачили, що білка кульгає, у неї поранена лапа. Дітям стало шкода білку, вони попросили батьків допомогти тварині. Як можна допомогти білку?».

Спільно з педагогом дітьми було прийнято єдине рішення: «Білку потрібно показати лікарю для тварин (ветеринару). Він зможе вилікувати поранену лапу». Далі педагогом задавалися питання: «Як би ви вчинили в даній ситуації?», «Що робити з білкою, коли вона видужає?». Всі діти висловили єдину думку: «Після того, як білка видужає, її потрібно відпустити на волю». Педагогом було зроблено уточнення «Білку потрібно віднести і залишити близько того дерева, біля якого діти її знайшли».

У кінці роботи над фото-кейсом дітям була представлена фото-картинка з зображенням здорової білки, що сидить на дереві. Протягом всієї роботи на першому кроці педагог спонукав дітей висловлюватися та відповідати на питання повним реченням, правильно узгоджуючи частини мови.

На другому кроці (складання розповіді-міркування по фото-кейсу) дітям були представлені фото-кейси «Злий собака», «Болить зуб», «Пожежа»,

«Чисте місто». Алгоритм роботи на другому кроці був наступний: дітям спочатку було запропоновано описати ситуацію (складання оповідання-опису), а потім перейти до міркування про побачене.

Робота з фото-кейсом «Злий собака» починалася з показу дітям фото-кейса і пропозицією описати зображення на зображенні: «На картинці зображена зла собака. Здається вона хоче вкусити. Хтось тягне до неї руку. Вона зараз вкусить». «Я бачу собаку, вона злиться. Хтось її образив. А може вона голодна, тому зла» тощо.

Після того, як висловилися всі діти, педагог зачитував текст до фото-кейсу: «Діти йшли в магазин. Біля магазину до поручнів був прив'язаний пес, він, мабуть, чекав свого господаря. Сусідський хлопчик почав дражнити пса. Діти підбігли до нього і спробували його зупинити. Чому діти намагалися зупинити сусідського хлопчика?».

Педагог запропонував дітям почати свої висловлювання зі слів «Я думаю ...». З уточнюючої допомогою педагога дітьми було прийнято єдине рішення: «Потрібно зупинити хлопчика, тому що собака може його вкусити». Далі педагогом задавалися питання: «Чи можна дражнити тварин?», «Чому не можна? Що може статися?», «Як поводитися з незнайомими вам тваринами?».

Далі педагогом задавалися запитання: «А як би ви вчинили в даній ситуації?», «Щоб ви зробили, якщо побачили поруч з магазином чужу собаку?», «Чому?», «З якою собакою можна гуляти, грати?». В кінці роботи над фото-кейсом дітям була представлена фото-картинка із зображенням хлопчика, який гуляє з собакою.

Наступний фото-кейс, представлений дітям, називається «Болить зуб». Під час розгляду цього фото-кейса діти говорили наступне: «На зображенні зображено дівчинку. Вона плаче. У неї щось болить. Здається зуб». «У дівчинки перев'язана голова. Їй погано, у неї болить голова». «Дівчинка тримається за щоку. Напевно у неї щось болить. Вона плаче, навіть кричить. Їй дуже погано» тощо.

Далі педагог зачитував історію до фото-кейсу: «Маша встала вранці і сильно заплакала. Мама запитала її, чому вона плаче. Маша сказала, що у неї сильно болить зуб. Як допомогти Маші?». Дітьми самостійно було прийнято єдине рішення: «Дівчинці потрібно якомога швидше йти до зубного лікаря». Далі педагогом задавалися питання: «Як ви думаєте, чому у Маші заболів зуб?», «Як ви думаєте, що потрібно робити, щоб зуби не боліли?». У кінці роботи над фото-кейсом дітям була представлена фото-картинка із зображенням дівчинки з сліпучою посмішкою.

Наступний фото-кейс, представлений дітям, називається «Пожежа». При описі даного фото-кейса, діти говорили наступне: «Хлопчик запалює сірники. Вони горять у нього в руках. А ще горять штори та килим. Собака дивиться на нього. Напевно собаці страшно». «Хлопчик стоїть в кімнаті. Він грав із собакою з м'ячем. Знайшов сірники і запалив їх. У кімнаті пожежа». «Позаду хлопчика горять штори. Йде дим. Почалася пожежа. Він не бачить вогню. Може трапитися біда» тощо. Далі педагог зачитував історію до фото-кейсу: «Петя вирішив пограти із сірниками в своїй кімнаті. Коли мама відчула неприємний запах горілого, вона пішла подивитися, що трапилося. Мама зайшла в кімнату до Петі та злякано закричала «Пожежа!» Чому мама так закричала? Як тепер допомогти Петі?».

Дітьми самостійно було прийнято єдине рішення: «Треба залишити приміщення та викликати пожежну службу по телефону 101». Далі педагогом задавалися питання: «Як ви думаєте, чому в кімнаті у Петі сталася пожежа?», «Чого не можна робити, щоб такого не сталося?», «Як поводитися, якщо ж пожежа все-таки трапився?». В кінці роботи над фото-кейсом дітям була представлено фото із зображенням номеру служби 101.

Наступний фото-кейс, представлений дітям, називається «Чисте місто». Під час опису представленого зображення діти говорили наступне: «На зображенні будинку, дорога. На дорозі стоять машини. Ще на дорозі купа сміття. Машини не можуть їхати через сміття». «Тут зображена вулиця в місті. На вулиці лежить багато сміття. Люди відвертаються від сміття». тощо.

Далі педагог зачитував історію до фото-кейсу: «Маша з мамою приїхали в гості до маминої подруги в інше місто. Мамина подруга запропонувала їм прогулятися по місту. Під час прогулянки Маша побачила посеред вулиці велику гору сміття. Маша дуже здивувалася. Чому здивувалася Маша?» Далі педагогом були задані питання: «А чому Маша здивувалася горі сміття посеред вулиці? Хіба такого не може бути?». Дітьми самостійно було прийнято єдине рішення: «Маша здивувалася горі сміття, тому що сміття не повинна лежати посеред вулиці». Далі педагогом було поставлено запитання: «Що треба робити мешканцям міст, щоб такого не сталося?». В кінці роботи над фото-кейсом дітям була представлена фото-картинка із зображенням чистої красивою вулиці міста.

На третьому кроці (складання розповіді-докази по фото-кейсу) дітям були представлені фото-кейси «Образили маму», «На гірці», «Як допомогти птахам узимку?», «Новорічна ялинка». Алгоритм роботи на даному етапі був наступний: дітям спочатку було запропоновано описати ситуацію (складання розповіді-опису), потім перейти до міркування про побачене (складання розповіді-міркування) і тільки після цього перейти до доказу своєї точки зору (складання розповіді-доказу). Також на даному етапі, по закінченню роботи над фото-кейсом, дітям пропонувалося узагальнити все сказане в єдину розповідь, в якій відображалися всі кроки технології роботи над фото-кейсом.

Робота з фото-кейсом «Образили маму» починалася з показу дітям фото-кейса і пропозицією описати зображення на зображенні: «На картинці зображено тітка. Вона чимось засмучена, її напевно образили. Вона сумує, голова її опущена». «Тітка на зображенні про щось думає. Голова її опущена на руки. По-моєму вона на когось образилася або засмутилася» тощо. Далі педагог зачитував історію до фото-кейсу: «Аня і Ваня грали у себе в кімнаті. Вони розкидали по всій кімнаті іграшки. Мама попросила їх навести лад, тому що пора збиратися гуляти на вулицю. Аня і Ваня сказали, що їм зараз ніколи, вони зайняті грою і не хочуть прибирати іграшки. Мама пішла в свою

кімнату. Коли Аня і Ваня захотіли гуляти, вони прийшли до мами в кімнату і побачили, що мама сидить, тихо опустивши голову, вона засмучена. Чому мама засмутилася?».

За уточнюючою допомогою педагога дітьми було прийнято єдине рішення: «Мама була засмучена поведінкою дітей. Вони її не послухалися». Далі педагог ставив питання: «Що ж тепер робити Ані і Вані?», «Як їм помиритися з мамою?». В кінці роботи над даними фото-кейсом дітям була представлена фотографія з зображенням щасливої мами з дітьми. Потім дітям було запропоновано узагальнити все вищесказане.

Наступний фото-кейс, представлений дітям, називається «На гірці». При описі представленого зображення діти говорили наступне: «Взимку діти катаються з гірки. Їм дуже весело. Вони катаються всі разом дружно». «На вулиці зима. Діти вийшли на прогулянку. Їм дозволили кататися з гірки. Вони катаються і веселяться» тощо. Далі педагог зачитував історію до фото-кейсу: «Взимку діти на прогулянці весело каталися з гірки. Коля стояв на самому вершечку гори та всіх штовхав. Вчителька підійшла до Колі та попросила його піти з гірки. Чому вчителька попросила Колю піти з гірки?». Дітьми самостійно було прийнято єдине рішення: «Вчителька попросила Колю піти з гірки, тому що Коля штовхав дітей і заважав їм кататися. Вони могли впасти і вдаритися».

Далі педагогом були задані питання, що спонукали дітей до доказу своєї думки: «А як потрібно правильно і безпечно кататися з гірки?», «Чому не можна штовхати один одного?». В кінці роботи над даними фото-кейсом дітям була представлена фотографія із зображенням дітей, які весело катаються з гірки, дотримуючись правил катання. Потім дітям було запропоновано узагальнити все вищесказане.

Наступний фото-кейс, представлений дітям, називається «Як допомогти птахам узимку?». При описі представленого зображення діти говорили наступне: «На вулиці зима. Пташки сидять на гілці. Взимку пташкам погано, холодно і нема чого їсти». «Пташки сидять на гілці. Їм

напевно холодно. Вони хочуть їсти і погрітися». тощо. Далі педагог зачитував історію до фото-кейсу: «Прийшла зима. Всі навколо вкрило білим пухнастим снігом. Катя з мамою поверталися зі школи додому. Мама звернула увагу Каті на горобців, що сидять на гілці. Вони сиділи насупившись і притискалися один до одного. Чому горобці притискалися один до одного?». Дітьми самостійно було прийнято єдине рішення: «Птахам дуже важко жити взимку, бо холодно і мало їжі». Далі педагог поставив запитання: «Як людина може допомогти птахам узимку?». Потім педагогом були задані питання, що спонукали дітей до доказу своєї думки: «Для чого людина допомагає птахам узимку?», «Що може статися з птахами, якщо не підгодовувати їх?». Наприкінці роботи над даними фото-кейсом дітям була представлена фотографія із зображенням птахів, що сидять на годівниці. Потім дітям було запропоновано узагальнити все вищесказане.

Наступний фото-кейс, який був представлений дітям, називається «Новорічна ялинка». При описі зображення на даному фото-кейсі, діти говорили наступне: «Хлопчик запалює біля ялинки бенгальські вогні. Йому дуже весело, він посміхається». «У хлопчика Новий рік. Вбрані ялинка. Він заживає бенгальські вогні» тощо. Після того, як висловилися всі діти, педагог зачитував історію до фото-кейсу: «Настало довгоочікуване свято Новий рік. Вова з батьками прикрасили ялинку. Прийшло багато гостей і Вові подарували багато подарунків. У самому розпалі свята Вова запалив бенгальський вогонь прямо біля ялинки і сильно радів цьому. Але хтось із гостей попросив Вову зараз же зупинитися. Чому гості попросили Вову зупинитися?». Дітьми самостійно було прийнято єдине рішення: «Гості попросили Вову зупинитися, тому що не можна запалювати бенгальські вогні будинку біля ялинки». Далі педагогом було поставлено запитання, які спонукали дітей до доказу своєї думки: «Чому не можна запалювати бенгальські вогні біля ялинки?». Всіма дітьми було дано однозначну відповідь: «Тому що може статися пожежа!». В кінці роботи над даними фото-кейсом дітям була представлена фотографія із зображенням веселого

новорічного хороводу біля ялинки. Потім дітям було запропоновано узагальнити все вищесказане.

Таким чином, протягом усього формувального етапу дослідження педагог спонукав дітей відповідати на запитання повними реченнями, погоджуючи в них частини мови. За необхідності, при складанні оповідань дітьми, виправляв лексико-граматичні помилки в мовленні дітей, використовуючи прийом відбитого повторення.

1.3. Результати формувального експерименту

Останнім етапом нашого дослідження стало проведення контрольного зрізу, що дозволило порівняти результати розвитку зв'язного мовлення в дітей основної групи та групи порівняння. Контрольний зріз проводився за методикою констатувального експерименту.

Аналіз результатів обстеження розвитку усного зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня представлено у таблиці 4.

Таблиця 4.

Аналіз результатів обстеження усного розвитку зв'язного мовлення в школярів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня

№ з/п	Діагностика	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Загальна оцінка
		Контрольна група									
1	Микола Ж.	3	3	3	3	3	3	2	2	2	24
2	Софія Д.	5	5	4	3	3	3	3	2	2	30
3	Ігор С.	4	4	4	3	3	3	3	3	3	34
4	Артур Ч.	4	4	3	4	4	4	3	3	2	32
5	Софія Г.	3	3	3	3	3	2	2	2	2	22
Оцінка за методиками		19	19	17	16	16	16	13	12	12	

		Експериментальна група									
1	Данило Ч.	5	5	5	5	5	4	4	4	3	39
2	Наталія Г.	4	4	4	4	4	3	3	3	3	32
3	Руслан П.	4	4	4	4	4	4	4	3	3	34
4	Катя Т.	5	4	4	4	4	4	3	3	3	30
5	Павло К.	5	5	4	4	4	3	3	3	3	34
Оцінка за методиками		23	22	21	21	20	18	16	21	20	

Покращення у здійсненні класифікації на вербальному рівні помітні у дітей як основної групи так й групи порівняння. Проте, слід відмітити, що показники основної групи за цим показником значно вищі, ніж у дітей контрольної групи. Усі учні експериментальної групи та 3 дитини контрольної групи показали високий результат виконання цього завдання, 2 дитини контрольної групи показали середній результат виконання завдання.

За діагностикою здатності до узагальнення і абстрагування усі діти із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня основної групи показали високий, а діти із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня групи порівняння високий (3 дитини) та середній (2 дитина) рівні виконання завдання. Вони правильно виділили групи предметів, продемонструвавши вміння аналізувати, узагальнювати, виділяти головне, змогли позначити виділені групи одним словом – терміном.

2 дитини контрольної групи та 5 дітей основної групи продемонстрували високий рівень виконання завдання «нісенітниця», 3 дитини групи порівняння показали у виконання цього завдання середній рівень.

Високий рівень відмічено у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня основної групи під час проведення діагностики «Загадки» і «Пори року». 4 учні із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня групи порівняння допускали більше однієї помилки і

показали середній рівень виконання цього завдання, 1 дитина показала високий рівень. Слід відмітити, що всі діти правильно визначили пори року й назвали по 5–6 ознак на підтвердження своєї думки, розуміли та відгадували загадки.

Під час виконання завдання «Кому чого бракує?» високий рівень показали 2 дитини основної групи, середній рівень показали 3 дитини із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня групи порівняння та 3 дитини із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня основної групи, низький рівень – 2 дитини із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня групи порівняння.

Для діагностики розуміння логічних відношень, уміння співвідносити два судження використовувалися сюжетно-логічні завдання. 3 школярі із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня групи порівняння продемонстрували низький рівень, 3 дітей із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня групи порівняння та 2 дитини основної групи виконали дане завдання на середньому рівні успішності, 2 дитини основної групи показали високий рівень під час виконання цього завдання.

1 дитина основної групи показала високий рівень виконання завдання «складання оповідання», 4 дитини основної та 2 дитини групи порівняння показали середній рівень виконання завдання, 3 дитини контрольної групи показали низький рівень виконання цього завдання. Ці діти мали труднощі у складанні оповідання за серією сюжетних картинок. Розповідь за серією картинок дітям із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня видалася легшою, ніж переказ.

Окремо слід приділити увагу діагностиці зв'язного мовлення дітей із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня під час переказу. Це завдання було для учнів найскладнішим. Усі діти основної та одна дитина групи порівняння показали середній рівень виконання цього завдання, решта ж 4 дитини групи порівняння показали низький рівень. Під час переказу дітям знову була потрібна допомога у вигляді навідних запитань, підказок.

Як і під час констатувального експерименту, відзначалися пропуски частин тексту без спотворення змісту, відзначалися складнощі у побудові висловлювань, численні паузи, лексика авторського тексту використовується в повному обсязі, переважали прості поширені речення, відзначаються аграматизми.

Кількісний аналіз експериментальної діяльності показав наступне: 1 дитина (20%) основної групи та жоден із дітей групи порівняння продемонстрували високий рівень розвитку усного зв'язного мовлення, 4 учні (80%) основної та 3 учні (60%) групи порівняння показали середній рівень розвитку зв'язного мовлення, та 2 дитини (40%) групи порівняння і жоден із дітей основної групи показали низький рівень розвитку усного зв'язного мовлення.

Порівняльні результати рівня розвитку усного зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня представлені у вигляді діаграми на рисунку 2.

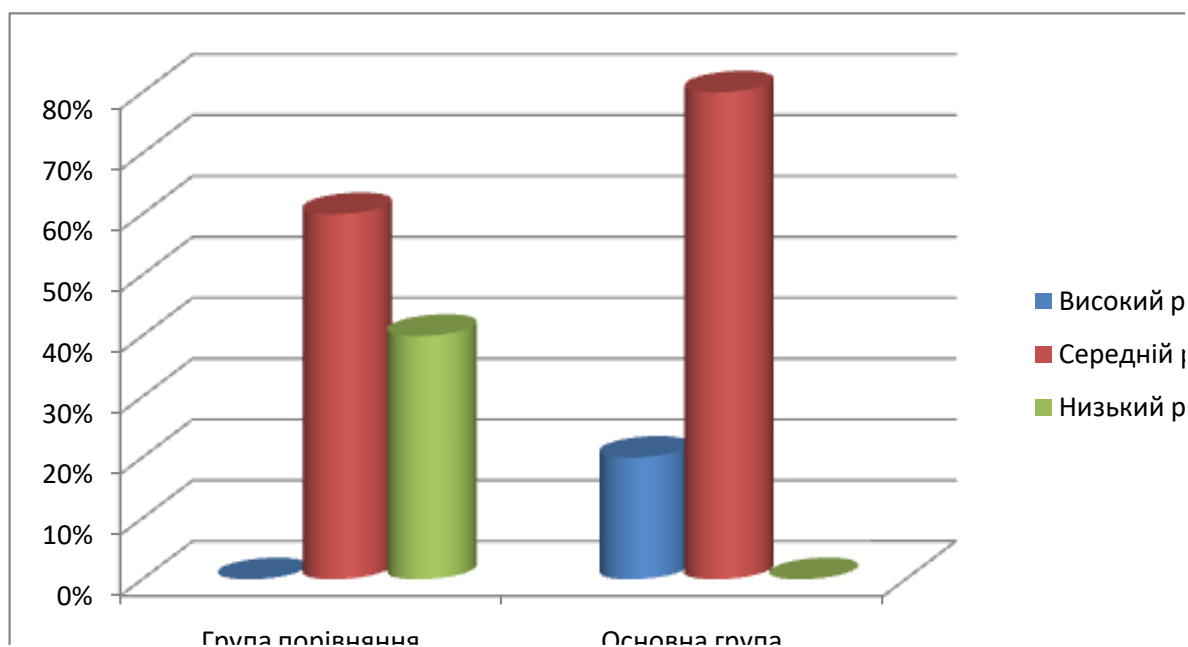


Рис. 2. Порівняльні результати рівня розвитку усного зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня

Отримані у ході експериментального дослідження результати дозволяють стверджувати, що розроблена нами програма розвитку усного зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня дає позитивні результати.

Розроблена нами методика розвитку усного зв'язного мовлення не суперечить програмним вимогам спеціальних закладів загальної середньої освіти та може бути впроваджена у роботу з дітьми молодшого шкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня як під час уроків з мовознавчого циклу, так і під час занять у групі продовженого дня.

Висновки до розділу 3

Метою експерименту, представленого у нашому дослідженні, було: розвинути у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня навички логічно-послідовного, граматично правильного, емоційно виразного усного зв'язного мовлення, поширити їх коло уявлень про оточуючий світ, стимулювати розвиток дитячого словесно-логічного мислення.

Напрямки розвитку усного зв'язного мовлення учнів із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня: робота над словом – лексичний рівень, робота над словосполученням і реченням – синтаксичний рівень, робота над усним зв'язним висловлюванням – рівень тексту.

Першим етапом нашої програми став розвиток словника дитини. Методика словникової роботи у освітньому закладі передбачала: збагачення словника, уточнення словника, активізацію словника, ліквідацію нелітературних слів.

Наступним етапом нашої програми став розвиток діалогічного мовлення. Перші уроки з навчання грамоти присвячувалися культурі поведінки та спілкування. Потім відбувалося відтворення діалогів персонажів з відомих учням казок, оповідань, віршів, байок тощо. Далі діти

вчилися складати діалог за малюнком.

Наступним етапом формувального етапу дослідження був розвиток монологічного мовлення. Для цього дітям було запропоновано послідовне виконання завдань: складання описової розповіді за картиною (предметом, іграшкою); порівняльний опис двох іграшок (предметів, картин); складання сюжетної розповіді за серією картин; складання описової розповіді за змістом пейзажної картини; переказ літературних творів; складання розповіді з особистого чи колективного досвіду; колективне складання розповіді з досвіду; складання розповіді-опису предмета (картинки, іграшки) по пам'яті; складання творчої розповіді за поданим початком (закінченням); складання творчої розповіді (казки) за опорними словами; складання казкової історії (творчої розповіді) за поданим планом; складання творчої розповіді на запропоновану педагогом тему; складання сценарію на основі короткого літературного тексту. У своїй роботі ми користувалися технологією кейсів, активізуючи словниковий запас, логічне мислення та здатність до міркування дітей.

Останнім етапом нашого дослідження стало проведення формувального експерименту, що дозволило порівняти результати розвитку усного зв'язного мовлення в дітей основної групи та групи порівняння. Контрольний зріз проводився за методикою констатувального експерименту.

Результати формувального етапу показали наступний результат: 1 дитина (20%) основної групи показала високий рівень розвитку усного зв'язного мовлення, 4 дитини (80%) основної та 3 дитини (60%) групи порівняння показали середній рівень розвитку усного зв'язного мовлення, 2 дитина (40%) групи порівняння показала низький рівень розвитку усного зв'язного мовлення.

Отримані у ході експериментальної частини дослідження результати дозволяють стверджувати, що розроблена нами методика розвитку усного зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня має позитивні результати.

ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу наукової літератури визначено теоретичні підходи до вивчення проблеми розвитку усного зв'язного мовлення та методичні аспекти його формування у дітей молодшого шкільного віку. Встановлено, що мовленнєвий розвиток дитини є досить широким поняттям, яке охоплює рівень сформованості звуковимови, його відповідності загальноприйнятим орфоепічним нормам української мови, обсяг словникового запасу і граматичну організацію мовлення. Усне зв'язне мовлення у сучасній психолого-педагогічній науці розглядається як мовленнєва діяльність мовця, спрямована на співрозмовника для досягнення кінцевої комунікативної мети, тобто як соціалізоване мовлення. Воно розглядається як складне системно-інтегративне поняття, яке виявляє здатність особистості сприймати та породжувати мовленнєві висловлювання відповідно до спеціальної ситуації спілкування і має творчий характер.

2. Виявлено особливості структурних компонентів процесу розвитку усного зв'язного мовлення у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня молодшого шкільного віку. Визначено, що мовленнєва діяльність дітей із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня має ряд особливостей: бідний словниковий запас; істотні труднощі в оволодінні граматичною будовою мови; своєрідне формування словотвірної системи мови; пізніше оволодіння здатністю усвідомити мову як особливого роду дійсність, відмінну від предметної; порушення у формуванні монологічного мовлення.

3. Означити критерії та рівні сформованості усного зв'язного мовлення у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня молодшого шкільного віку. Встановлено залежність рівня сформованості усного зв'язного мовлення від недорозвитку словесно-логічного мислення, що призводить до парціональних порушень його розвитку, зокрема, у його лексико-граматичних ланках, класифікуючій та узагальнюючій функції. З'ясовано, що

серед особливостей мовлення дітей означеної категорії провідними виступають: порушення мовленнєвого розвитку; незрілість знаково-символічної діяльності; незрілість емоційно-вольової та морально-етичної сфери; несформованість потреби у спілкуванні та сфери образів – уявлень.

У корекційно-розвивальній роботі у спеціальному закладі загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня основна увага приділяється: формуванню монологічного мовлення; навчання дітей складання речень і навчання розповідям різного виду.

Діагностична робота з дітьми підпорядковується основним законам діагностичного дослідження. Для дослідження розвитку усного зв'язного мовлення дітям було запропоновано 9 різних тестів (класифікація, виключення зайвого, складання розповіді за серією сюжетних картинок, нісенітниця, загадки, пори року, чого бракує, аналітичні завдання, переказ тексту «Каченята»).

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження показав, що 30% дітей із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня показали середній рівень і 70% дітей мають низький рівень розвитку сформованості усного зв'язного мовлення. За результатами дослідження встановлено, що розвиток усного зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня буде ефективним за умови вчасної корекційно-розвивальної допомоги.

4. Розроблено, апробовано та експериментально перевірено методику розвитку усного зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня. Розвиток усного зв'язного мовлення відбувався через роботу над словом, роботу над словосполученням і реченням, роботу над зв'язним висловлюванням.

Першим етапом розробленої нами програми став розвиток словника дитини, що передбачав збагачення, уточнення, активізацію словника, ліквідацію нелітературних слів.

Наступним етапом нашої програми був розвиток діалогічного мовлення, на якому виховувалася культура поведінки та спілкування, а на подальших етапах відбувалося відтворення діалогів персонажів з відомих учням казок, оповідань, віршів, байок тощо. Також діти вчилися складати діалог за малюнком.

Наступним етапом формувального експерименту був розвиток монологічного мовлення. Головна мета цього етапу експерименту стало навчити дітей складати розповіді. У своїй методиці ми активно використовували технологію кейсів, як одну із провідних інноваційних технологій. Дана технологія сприяє покращенню монологічного мовлення дітей засобами міркування та доказів своєї думки. Технологія кейсів легка у використанні, цікава та образна. Вона у повній мірі стимулює пізнавальну активність учнів.

Останнім етапом нашого дослідження стало проведення контрольного зрізу, що дозволило порівняти результати розвитку усного зв'язного мовлення в дітей контрольної та експериментальної груп. Формувальний етап проводився за методикою констатувального експерименту.

Результати формувального етапу представленого дослідження дозволяють стверджувати, що розроблена нами методика розвитку усного зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня має позитивні результати і може бути використана у роботі з даною категорією дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агавелян О. К. Общение детей с нарушением умственного развития : автореф. дис. д-ра психол. наук : 19.00.10. М., 1979. 34 с.
2. Агавелян О. К., Агавелян Р. О. Современные теоретические и прикладные аспекты специальной психологии и коррекционной педагогики : монография. Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2004. 412 с.
3. Азбука общения / под общ. ред. Н. Н. Луковниковой. Н. Новгород. : ООО «Педагогические технологии», 2007. 64 с.
4. Аксенова А. К., Якубовская Э. В. Развитие связной устной речи умственно отсталых учащихся на специальных уроках. *Дефектология*. 1987. № 6. С. 32–37.
5. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей: Развитие диалогического общения детей : методическое пособие для воспитателей детского сада. 2-е изд., испр. и доп. М. : Мозаика-Синтез, 2004. 128 с.
6. Аугене Д. И. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации. *Дефектология*. 1987. № 4. С. 76–80.
7. Баев Б. Ф., Головань Н. А. Коммуникативные функции монолога младших школьников. *Общение как предмет теоретических и практических исследований*: тезы конф. Л., 1973. С 14–22.
8. Баряева Л. Б. Театрализованные игры-занятия с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии / Л. Б. Баряева, И. Вечканова, Е. Загребаева, А. П. Зарин. СПб.: Союз, 2001. – 309 с.
9. Баряева Л. Б., Зарін А. П. Навчання сюжетно-рольової гри дітей з проблемами інтелектуального розвитку: навч.-метод. пос. Вид-во РГПУ ім. А.І. Герцена; Вид-во «СОЮЗ», 2001. 416 с.
10. Батаршев А. В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 176с.

11. Бгажнокова И. М. Психология умственно отсталого школьника. М. : Педагогика, 1987. 162 с.
12. Бейтс Е. Интенции, конвенции и символы. *Психоллингвистика*: сб. статей / сост. А. М. Шахнарович. М. : Пресс, 1984. С. 50–103.
13. Белякова А. Е. Развитие речевого общения у детей дошкольного возраста с интеллектуальной и речевой недостаточностью : дисс. ... канд. пед. наук. Калуга, 2003. 167 с.
14. Богуславская Н. Е., Купина Н. А. Веселый этикет. Екатеринбург, 1997. 190 с.
15. Бодалев А. А. Личность и общение: избранные труды. М. : Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
16. Бойков Д. И., Бойкова С. В. Как развивать навыки общения у ребенка: методические рекомендации по развитию у детей познавательно личностного отношения в общении. СПб. : Лен. обл. ин-т усов. учит., 1995. 48 с.
17. Бойков Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности: уч.-метод. пос. СПб. : Каро, 2005. 288 с.
18. Брунер Дж. С. Онтогенез речевых актов. *Психоллингвистика*: сб. статей / сост. А. М. Шахнарович. М. : Пресс, 1984. С. 21–46.
19. Буюева Л. П. Человек: Деятельность и общение. М. : Мысль, 1978. 325с.
20. Виготський Л. С. Гра і її роль у психічному розвитку дитини. *Питання психології*. 1966. № 6. С. 62–76.
21. Волков Б. С., Волкова Н. В. Психология общения в детском возрасте. М. : Педагогика, 1996. 103 с.
22. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учебно-методич. пос. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003 144 с.
23. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пос. М. : Астрель, 2007. 158 с.

24. Воспитание детей в игре / Сост. А. К. Бондаренко, А. И. Матусик. М., 1983. 322 с.
25. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб. : Союз, 1997. 224 с.
26. Выготский Л. С. Мышление и речь : Психологические исследования. М. : Лабиринт, 1996. 414 с.
27. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. М. : Педагогика, 1995. 527 с.
28. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 3: Проблемы развития психики. 368 с.
29. Гаврилушкина О. П., Соколова Н. Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников: кн. для воспитателя. М. : Просвещение, 1985. 72 с.
30. Гаспарова Е. М. Режиссерские игры. *Игра дошкольника*. М., 1989.
31. Гаурилюс А. И. Динамика становления межличностных отношений и представлений о себе и своем социальном окружении у учащихся начальных классов вспомогательной школы. *Дефектология*. 1995. № 2. С. 27–31.
32. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб. : Детство-пресс, 2007. 472 с.
33. Гнездилов М. Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников. М. : Педагогика 1947. 135 с.
34. Горелов И. Н., Енгальчев В. Ф. Безмолвной мысли знак : Рассказы о невербальной коммуникации. М. : Молодая гвардия, 1991. 238 с.
35. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации. М. : Наука, 1980. 104 с.
36. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. М. : Наука, 2001. 303 с.
37. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования : методическое пособие. М. : Айрис-пресс, 2005. 96 с.

38. Дефектология. Словарь-справочник / авт.-сост. С. С. Степанов; под ред. Б. П. Пузанова. М. : Новая школа, 1996. 80с.

39. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: сб. методических рекомендаций / сост. Р. И. Лалаева ; под общ. ред. С. Д. Ермолаева. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. 240 с.

40. Дошкільна педагогічна психологія / За ред. Д. Ф. Ніколенка. К., 1987. 139 с.

41. Дошкольная педагогика: В 2 ч. / Под ред. В. И. Логиновой, П. Г. Само-руковой. Ч. 2. М., 1988. 254 с.

42. Игнатъева С. А., Блинков Ю. А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Владос, 2004. 304 с.

43. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / Сост. Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко. М., 1989.

44. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти: навч. пос. для студ. вищ. навч. закл. К. : НМЦВО, 2003. 229 с.

45. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. М. : Педагогика, 1984. 175 с.

46. Комарова С. В. Формирование коммуникативных умений у детей с глубокими интеллектуальными нарушениями. *Логопед.* 2004. № 2. С. 76–82.

47. Куница В. Н., Казаринова Н. В., Поголына В. М. Межличностное общение : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2002. 544 с.

48. Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально перцептивный подход). РГУ. Ростов н / Д, 1986. 136 с.

49. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / под ред. Г. В. Чиркиной. 3-е изд., доп. М. : Аркти, 2003. 240 с.

50. Найден О. С. Українська народна іграшка: Історія. Семантика. Образна своєрідність. Функціональні особливості. К., 1999.

51. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. М. : Просвещение, 1979. 192 с.
52. Семенака С. И. Уроки добра : Коррекционно-развивающая программа для детей 5-7 лет. 4-е изд., испр. и доп. М. : Аркти, 2005. 80 с.
53. Стельмахович М. Г. Народне дитинознавство. К., 1991. 88 с.
54. Фіголь Д. І. Українська народна дитяча іграшка. К., 1956. 98 с.
55. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. М. : Айрис-пресс, 2007. 176 с.
56. Фотекова Т. А. Тестовая методика изучения устной речи младших школьников : метод, пособие. М. : Айрис-пресс, 2006. 96 с.
57. Шипицына Л. М., Воронова А. П., Защирина О. В., Нилова Т. А. Основы коммуникации: Программа развития личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. СПб. : Образование, 1993. 128 с.
58. Шипицына Л. М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. СПб. : Союз, 2004. 336 с.
59. Шипицына Л. М., Иванов Е. С., Данилова Л. А. Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии. СПб.: Образование, 1995. 80 с.
60. Школьников Н. Н. Система развития коммуникативного поведения у детей раннего и дошкольного возраста с осложненными формами интеллектуальной недостаточности : автореф. дис. . канд. пед. наук. М., 1993. 15 с.
61. Шпек О. Люди с умственной отсталостью : Обучение и воспитание. М. : Академия, 2003. 432 с.
62. Юрова Р. А., Секачев М. В. Формирование произносительных навыков у учащихся с нарушением интеллектуального развития. М. : 2005. 64 с.
63. Янківська О. П. Дидактичні ігри в дитячому садку. К., 1985. 202 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Фото-кейс «Двійка»



Фото-кейс «Кинутый ведмедик»

Фото-кейс «Допоможемо дереву»



Фото-кейс «Хворе білчення»



Фото-кейс «Злий собака»



Фото-кейс «Болит зуб»



Фото-кейс «Пожежа»



Фото-кейс «Чисте місто»



Фото-кейс «Образили маму»



Фото-кейс «На гірці»



Фото-кейс «Новорічна ялинка»



Фото-кейс «Як допомогти птахам узимку?»

