

Міністерство освіти і науки України  
Рівненський державний гуманітарний університет

**ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ  
СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ:  
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

**Монографія**

**Рівне  
Волинські обереги  
2020**

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Рівненського державного гуманітарного університету  
(протокол №11 від 26.12.2019 р.)*

**Рецензенти:**

*Бех Іван Дмитрович.* – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту проблем виховання України.

*Малишевська Ірина Анатоліївна* – доктор педагогічних наук, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

*Авторський колектив:*

Е. А. Данілавичюте (2.2.), І. М. Дичківська (1.3.), С. П. Миронова (1.4.), О. А. Козлюк (3.3.), А. А. Колупаєва (1.1.), Г. М. Косарева (3.1.), О. І. Косарева (2.4.), Т. О. Павлюк (2.3.), Н. Г. Пахомова (2.1.), Н. М. Руденко (2.5.), О. І. Степанова (3.4.), О. М. Таранченко (1.2.), Н. В. Федорова (3.2.).

**Гуманізація освітнього простору спеціальної та інклюзивної освіти: теорія і практика :** колект. монографія / Е. А. Данілавичюте, С. П. Миронова, Н. Г. Пахомова, О. М. Таранченко [та ін.]; за наук. ред. А. А. Колупаєвої, І. М. Дичківської. – Рівне : Вид-во Волинські обереги, 2020. – 364 с.

ISBN 978-966-416-767-0

У монографії представлені результати наукових розвідок колективу науковців кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету та провідних фахівців України, здійснених за широким колом питань спеціальної та інклюзивної освіти.

Видання адресоване науковцям, здобувачам вищої освіти та викладачам закладів вищої педагогічної освіти, фахівцям у галузі освіти.

УДК 37:376-056

ISBN 978-966-416-767-0

© Авторський колектив, 2020

© "Волинські обереги", 2020

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                     |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ПЕРЕДМОВА.....</b>                                                                                                               | <b>7</b>   |
| <b>РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ<br/>СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....</b>                                               | <b>9</b>   |
| 1.1. Методологічні концепти освіти дітей з особливими<br>освітніми потребами.....                                                   | 9          |
| 1.2. Прогностичні орієнтири розвитку освіти осіб з ООП.....                                                                         | 23         |
| 1.3. Концептуальні засади інклюзивної освіти у вітчизняному<br>та зарубіжному освітньому просторі: порівняльний<br>аспект.....      | 36         |
| 1.4. Роль закладів вищої освіти в розвитку інклюзивних<br>процесів у суспільстві.....                                               | 48         |
| <b>РОЗДІЛ 2. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА<br/>ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....</b>                                                      | <b>58</b>  |
| 2.1. Науково-теоретичні основи оволодіння знаннями про<br>синтаксис в учнів із ТПМ.....                                             | 58         |
| 2.2. Особливі мовленнєві потреби: стратегія організації<br>гуманістичного освітнього середовища.....                                | 84         |
| 2.3. Особливості логопедичної роботи з дітьми дошкільного<br>віку з порушеннями сенсорної сфери.....                                | 94         |
| 2.4. Психологічний супровід батьків як засіб психокорекції<br>особистісного розвитку дитини з порушеннями<br>мовлення.....          | 104        |
| 2.5. Формування мовленнєвої активності у дітей з розладами<br>аутистичного спектру.....                                             | 117        |
| <b>РОЗДІЛ 3. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО<br/>ЛОГОПЕДА.....</b>                                                                | <b>136</b> |
| 3.1. Формування професійної компетентності вчителя-<br>логопеда в інклюзивному освітньому середовищі.....                           | 136        |
| 3.2. Гуманістична спрямованість підготовки майбутніх<br>логопедів як головна вимога сучасної української<br>спеціальної освіти..... | 150        |
| 3.3. Розвиток педагогічної творчості у майбутніх спеціальних<br>педагогів.....                                                      | 165        |
| 3.4. Місце дисципліни «Початковий курс української мови» у<br>навчанні дітей із загальним недорозвитком мови<br>(ЗНМ).....          | 177        |
| <b>РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ МЕТОДИКИ<br/>СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....</b>                                                              | <b>191</b> |
| 4.1. Схема обстеження мовлення дитини.....                                                                                          | 191        |
| 4.2. Психодіагностичні методи дослідження.....                                                                                      | 193        |

|                                                                                                                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| а) метод семантичного радикала (О. Лурія та О. Виноградова).....                                                                                                               | 193 |
| б) метод семантичного диференціала (Ч. Осгуд).....                                                                                                                             | 194 |
| 4.3. Методика «Вивчення розуміння мовлення» (вивчення рівня комунікативної функції мовлення).....                                                                              | 195 |
| 4.4. Методики діагностики мовленнєвого розвитку дошкільників.....                                                                                                              | 200 |
| а) діагностика розвитку мовлення у дітей віком від 3 до 7 років (методика «Словникова мобільність»).....                                                                       | 200 |
| б) діагностика розвитку мовлення у дітей віком від 6 до 10 років (Методика Ебінгауза).....                                                                                     | 201 |
| в) методика вивчення можливості осмислення ситуації на основі слухового або зорового сприйняття (розуміння явного і прихованого змісту, зв'язки деталей в єдиному цілому)..... | 201 |
| 4.5. Діагностичні методики, що ґрунтуються на роботі зі словом (Богуш А.).....                                                                                                 | 202 |
| а) діагностична методика з'ясування розуміння дітьми значень слів.....                                                                                                         | 202 |
| б) діагностична методика з'ясування розуміння дітьми старшого дошкільного віку фразеологічних зворотів.....                                                                    | 203 |
| 4.6. Методики, зорієнтовані на пошук та активізацію компенсаторних зон розвитку дитини із синдромом Дауна.....                                                                 | 204 |
| а) методика Нумікон.....                                                                                                                                                       | 204 |
| б) методика розвитку мови та мовлення «ТАН-Содерберг».....                                                                                                                     | 207 |
| в) методика ТАН – вправління «Глобальне читання».....                                                                                                                          | 209 |
| г) методика «складового підходу» М. О. Зайцева.....                                                                                                                            | 212 |
| 4.7. Методики для учнів 1-4-х класів (РВ учні та учні із ЗПР)....                                                                                                              | 213 |
| а) перевірка на спосіб визначення динаміки гостроти зору під час виконання зорових вправ.....                                                                                  | 213 |
| тест на гостроту зору:                                                                                                                                                         |     |
| • модифікована таблиця Орлової (базування таблиць на досвіді У. Бейтса).....                                                                                                   | 214 |
| б) дослідження динаміки розвитку уваги у розумово відсталих школярів та школярів із ЗПР. Тести на увагу:                                                                       |     |
| • метод коректурної проби (модифікація методики Б. Бурдона).....                                                                                                               | 215 |

|                                                                                                                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| • методика: «П'єрона-Рузера, в адаптації Р. Нємова».....                                                                                                                                               | 216 |
| • методика: «Стійкість уваги по Рису» (модифікована методика переплетених ліній).....                                                                                                                  | 216 |
| • методика: «Запам'ятай і розстав крапки».....                                                                                                                                                         | 217 |
| • методика: коректурна таблиця А. Г. Іванова-Смоленського.....                                                                                                                                         | 217 |
| в) дослідження моторної чутливості                                                                                                                                                                     |     |
| • тест: «Ходіння по розміченій прямій».....                                                                                                                                                            | 218 |
| • тест: «5 метрів».....                                                                                                                                                                                | 218 |
| г) дослідження синхронізації роботи півкуль головного мозку                                                                                                                                            |     |
| • тест: «Написання нуликів».....                                                                                                                                                                       | 219 |
| д) дослідження вольових зусиль та правильності написання писемних букв від руки                                                                                                                        |     |
| • тест: «Копіювання тексту».....                                                                                                                                                                       | 219 |
| 4.8. Діагностично-порівняльна таблиця етапів формування психіки (за Л. Т. Журбою і Є. М. Мастюковою).....                                                                                              | 220 |
| 4.9. Методика нейропсихологічного обстеження дитини.....                                                                                                                                               | 241 |
| 4.10. Методики обстеження латеральних переваг.....                                                                                                                                                     | 244 |
| 4.11. Діагностичні методики обстеження мовленнєвої підготовленості дітей до школи.....                                                                                                                 | 253 |
| 4.12. Методика обстеження мовленнєвої підготовленості дітей до школи.....                                                                                                                              | 254 |
| 4.13. Методика діагностики рівня сформованості тонких рухів пальців руки.....                                                                                                                          | 258 |
| 4.14. Методика визначення рівня розумової працездатності дитини.....                                                                                                                                   | 259 |
| 4.15. Зразки діагностичних завдань для вивчення фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ.....                                                                         | 260 |
| 4.16. Мовленнєва картка обстеження дітей із ФНМ і ФФНМ.....                                                                                                                                            | 265 |
| 4.17. Гейдельберзький тест мовленнєвого розвитку (HEIDELBERGER SPRACHENTWICKLUNGS TEST).....                                                                                                           | 273 |
| 4.18. Методика Белопольської Н. Л. «Четвертий зайвий» для вивчення рівня словесно-логічного мислення дітей, уміння узагальнювати і виділяти в предметі істотні ознаки, необхідні для узагальнення..... | 289 |
| 4.19. Сенсорний профіль (Short Sensory Profile, W. Dunn).....                                                                                                                                          | 306 |
| 4.20. Опитувальник сенсо-моторної історії для вчителів початкової школи (Складений Lynn A. Balzer-Martin,                                                                                              |     |

|                                                                                                                                                                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Ph.D., O.T.R.).....                                                                                                                                                                                                                    | 309 |
| 4.21. Сенсомоторний скринінг (Lynn A. Balzer-Martin, Ph.D., O.T.R). Опитувальник для батьків дітей дошкільного віку.....                                                                                                               | 312 |
| 4.22. Поглиблена діагностика сенсорних дисфункцій.....                                                                                                                                                                                 | 313 |
| 4.23. Укорочений скринінг нейророзвиття (УСН) на моторну дискоординацію/специфічне расстройство координации (Gillberg et al (1983) адаптація Ю. Садовская (2011)).....                                                                 | 317 |
| 4.24. Дитяча проєктивна методика Рене Жиля для дослідження соціальної пристосованості дитини, сфери її міжособистісних відносин та їх особливостей, її сприйняття внутрішньосімейних стосунків, деяких характеристик її поведінки..... | 318 |
| 4.25. Методика виявлення тривожності (Р. Теммл, М. Дорки і В. Амен) «Вибери потрібне обличчя».....                                                                                                                                     | 333 |
| 4.26. Анкета «Психологічний тип батьків» (В. В. Ткачова).....                                                                                                                                                                          | 345 |
| 4.27. Методика «Історія життя з проблемною дитиною» (В. В. Ткачова).....                                                                                                                                                               | 348 |
| 4.28. Діагностика батьківсько-дитячих взаємин.....                                                                                                                                                                                     | 350 |

### 3.4. МІСЦЕ ДИСЦИПЛІНИ «ПОЧАТКОВИЙ КУРС УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ» У НАВЧАННІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВИ (ЗНМ)

**Ольга Степанова,**

*кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології  
(дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Поніманської  
Рівненського державного гуманітарного університету*

Мовлення відіграє важливу роль у житті дитини, є засобом пізнання, спілкування, навчання, здобуття та відтворення знань, розв'язання різного роду навчальних і життєвих завдань, основою формування соціальних зв'язків учнів з оточуючим світом. Тому при порушеннях мовлення у дитини завжди виникають додаткові проблеми, пов'язані зі спілкуванням. На думку дослідників А. В. Рузької, А. О. Смирнової та ін., відхилення у розвитку мовлення негативно впливають на психічний розвиток дитини, затримують формування пізнавальних процесів, ускладнюють спілкування і, відповідно, перешкоджають формуванню особистості. Будь-яка затримка в ході розвитку мовлення (погане розуміння зверненого мовлення, малий запас слів-назв та слів-понять, звужені поняття тощо) утруднюють спілкування з іншими однолітками та дорослими [9, с. 5].

Відхилення у формуванні мовлення розглядались як порушення розвитку, що протікають за законами ієрархічної будови вищих психічних функцій. У сучасній логопедії під поняттям «загальний недорозвиток мовлення» (ЗНМ) розуміють різні мовленнєві розлади, при яких у дітей з нормальним слухом та інтелектом трапляються відхилення у формуванні мовленнєвої діяльності (засвоєння і використання мовлення), порушене засвоєння всіх компонентів мовної системи, що належать до звукового і змістового боку мовлення.

За ступенем важкості прояву дефекту в дітей умовно виділяють IV рівня ЗНМ: I–III рівні виділено й описано Р. Є. Левіною, IV рівень проаналізовано у працях Т. Б. Філічевої [7, 11].

Отже, спираючись на дослідження Р. Є. Левіної та Т. Б. Філічевої, ми можемо зазначити, що, незважаючи на варіативність клінічних характеристик дітей із ЗНМ, спільним для них є системний недорозвиток мовлення. При цьому особливо складним і стійким є порушення формування лексики і граматичної будови мовлення.

На думку Т. Б. Філічевої, мовленнєвий недорозвиток перешкоджає засвоєнню дітьми відомостей про навколишнє, призводить до обмеження у них знань та уявлень. Їхнє мовлення має вузькоситуативну спрямованість, є малозрозумілим у незвичній ситуації [11, с. 12]. Водночас недосконалість мовленнєвих умінь і навичок, не забезпечуючи необхідного структурно-семантичного оформлення висловлювання, позначається на розвитку зв'язного мовлення.

Отже, проблема навчання української мови молодших школярів із мовленнєвими порушеннями є складною та багатоаспектною. У першу чергу, це пов'язано з тим, що категорія таких дітей досить неоднорідна.

Останні дослідження та публікації свідчать, що проблему навчання рідної мови дітей із ЗНМ вивчали Л. С. Волкова, Б. М. Гріншпун, Н. С. Жукова, Р. Є. Левіна, Р. І. Лалаєва, О. М. Мастюкова, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, Т. Б. Філічева, Н. О. Чевельова, Г. В. Чиркіна, М. К. Шеремет та ін. [4–11, 13].

У середині ХХ століття послідовниками Л. С. Виготського була створена концепція, яка доводила можливість об'єднання і сумісного навчання та виховання дітей із різними за клінічною структурою, але подібними за проявом мовленнєвими порушеннями.

Базовою для визначення можливих шляхів відбору і навчання дітей в спеціальних закладах справедливо визнана класифікація порушень мовлення, основи якої розроблені Р. Є. Левіною [7, с. 125]. Ця класифікація побудована з урахуванням структури мовленнєвої системи (звук – слово – речення – текст) і особливостей її функціонування, співвідношення усного і писемного мовлення. При цьому виокремлюються порушення власне засобів спілкування

(фонетико-фонематичні порушення – ФФП) і порушення в реалізації засобів мовленнєвої комунікації.

Серед дітей, що мають недорозвиток мовлення, була виокремлена категорія школярів, особливістю розвитку яких є «тяжке порушення мовлення» (ТПМ) при наявності нормального фізичного слуху та первинно збереженого інтелекту. Такі школярі здебільшого навчаються в спеціальних закладах: спочатку були мовленнєві класи, потім школи, які в наш час класифіковані як спеціальні (корекційні).

Зміст навчально-виховного процесу в «мовленнєвих» загальноосвітніх закладах із моменту їхнього створення мав свою специфіку, що пов'язана з особливостями мовленнєвого розвитку учнів. Логопедична спрямованість в їхньому навчанні та вихованні реалізується через систему спеціальних уроків і занять, індивідуальну логопедичну роботу, використання корекційно-педагогічних методів навчання, особливе структурування та наповнення змісту навчальних предметів.

Передусім увага спрямовується на попередження первинного дефекту учнів, на мінімізацію недоліків їхнього психофізичного розвитку, на формування повноцінної навчальної діяльності.

Корекційна спрямовність процесу навчання в таких логопедичних школах визначається в значній мірі складністю і багатогранністю різних за етіологією, симптоматикою та ступенем вираженості форм мовленнєвих порушень.

У процесі розвитку теорії та практики дефектологічної науки було створено можливість для диференціації дітей із вадами психофізичного розвитку. В Україні в наш час для них існує широка мережа шкільних навчально-виховних закладів: спеціальні школи-інтернати для розумово-відсталих дітей, дітей із вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату. Завдяки науковим дослідженням у галузі логопедії із загальної категорії дітей із порушеннями мовлення були виділені діти з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), які потребували спеціального навчання та виховання в умовах особливого типу школи.

Сьогодні учні з тяжкими порушеннями мовлення навчаються в спеціальній (корекційній) школі. Автор

навчально-методичного посібника «Початковий курс навчання рідної мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ)» Н. В. Чердниченко, аналізуючи сучасний стан навчання таких дітей, справедливо наголошує: «Проблема навчання та виховання дітей із тяжкими мовленнєвими вадами є досить складною загально-педагогічною, психологічною та логопедичною. Її актуальність визначається тим фактором, що кількість школярів, які мають труднощі в опануванні шкільними знаннями, уміннями та навичками в зв'язку з системними порушеннями мовлення, збільшується з кожним роком, про що свідчать численні дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених» [12, с. 9].

Початковий курс навчання української мови молодших школярів із ТПМ є обов'язковим і провідним у системі підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта. Логопедія. Зміст курсу орієнтований на початковий, найбільш відповідальний і специфічний у методичному відношенні період початкового навчання рідної мови дітей із тяжкими вадами мовлення – підготовчий – 4 класи.

Мета курсу полягає в тому, щоб надати студентам знання з методики викладання української мови як навчального предмета в такому типі спеціальних шкіл, з метою оволодіння ними методами та прийомами корекції та формування мовлення як засобу спілкування та знаряддя мислення у дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями; підготувати студента до праці вчителем початкових класів шкіл для дітей із тяжкими вадами мовлення [12, с. 5].

У зв'язку з тим, що спеціальна методика як наука пов'язана з вивченням закономірностей процесу формування мовлення у дітей із мовленнєвим недорозвитком та опанування ними доступними знаннями з рідної мови, особливе значення для студентів набуває актуалізація матеріалу з мовознавства, лінгвістики, психології (особливо психолінгвістики, загальної та вікової психології), логопедії, спеціальної дидактики [12, с. 5].

Практика навчання дітей із тяжким порушеннями мовлення (ТПМ), які мають нормальний фізичний слух та

первинно збережений інтелект, існує багато років. Організована вона була по-різному. В масових загальноосвітніх школах на початкових етапах навчання вчителями молодших класів часто виявлялися діти, які були не в змозі засвоїти програму, особливо з предметів лінгвістичного циклу внаслідок наявних у них мовленнєвих вад. Легкі мовленнєві порушення, такі як: вади звуковимови, незначні відхилення у формуванні лексико-граматичної будови мови, можливо було виправити на логопедичному пункті. Однак у випадках складної мовленнєвої патології (алалія, дитяча афазія, тяжкі форми заїкання, ринологія, дизартрія) вчитель був неспроможним надати таким дітям повноцінних знань, сформувати у них уміння та навички, яких вимагає програма масової школи.

Основу освітнього процесу становить єдність навчання, розвитку і корекції. Разом із загальноосвітньою підготовкою, метою школи (школи-інтернату, класу) для дітей із тяжкими порушеннями мовлення є: подолання мовленнєвого недорозвитку і пов'язаних з ним особливостей психічного розвитку, виховання особистості, здатної брати активну участь у суспільному житті та реалізовувати свої пізнавальні потреби» [1, с. 30].

У таких школах навчаються діти із яскраво вираженим загальним недорозвиненням мовлення, що характеризується несформованістю або недорозвитком усіх компонентів мовленнєвої системи на фоні алалії, афазії, ринології, дизартрії, а також діти з порушенням читання і письма, які зумовлені несформованістю мовних засобів (ЗНМ, ФФМ або фонематичним недорозвитком). ТПМ можуть бути пов'язані із порушеннями мелодико-інтонаційної та темпо-ритмічної сторони мовлення (заїкання, ринологія, ринофонія, фонастенія, дисфонія, афонія та ін.) [1, с. 33].

У спеціальних (корекційних) школах предмет «Мова і література» включено в перелік загальноосвітніх курсів і повністю відповідає стандартам шкіл загального призначення за роками навчання.

Основним змістом розділу «Корекційна підготовка» є формування повноцінної комунікативної діяльності учнів і

навиків саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю. У цьому розділі виділяються такі корекційні предмети, як: «Логоритміка», «Розвиток мовлення» і логопедичні заняття.

Корекція та формування мовлення дітей із його глибоким недорозвитком у процесі шкільного навчання та виховання здійснюється планомірно і цілеспрямовано, що відповідає основним положенням системи спеціального навчання. Реалізація дидактичних вимог до процесу навчання в спеціальній школі визначається відхиленнями в розвитку учнів, необхідністю відшукувати шляхи компенсаторного впливу, засобів корекції мовленнєвого недорозвитку і пов'язаних з ним вторинних порушень.

Процес навчання в школі для дітей із тяжкими порушеннями мовлення пов'язаний із вирішенням одночасно низки завдань: 1) завдання пропедевтичного характеру, спрямовані на загальний розвиток дітей, розширення й уточнення їхніх уявлень про оточуючий світ, формування у них наочних узагальнень; 2) завдання логопедичної роботи по подоланню порушень різних компонентів мовленнєвої системи, практичному оволодінню мовою, формуванню мовних узагальнень; 3) завдання, пов'язані з навчальним процесом як таким, тобто з процесом навчання основам наук (у тому числі, мови), свідомим оволодінням загальноосвітніми знаннями і навиками.

Загальноосвітній курс навчання містить набір необхідних навчальних предметів з метою формує основного шкільного рівня знань предметів школи загального призначення. Він визнаний «забезпечити відповідність стандартам загальної освіти початкової й основної шкіл, рівень знань, умінь, навиків і відомостей про оточуючий світ, його соціальний, суспільно науковий устрій, моральні цінності. У галузі методики ці предмети адаптуються та перетворюються, набуваючи корекційно-розвивальну спрямованість на різних етапах навчання» [6, с. 12].

Особливо актуальним є корекційний лінгвістичний курс, який репрезентує блок дисциплін під назвою «Початковий курс навчання української мови в спеціальній школі». У цьому

блоці об'єднані як спеціальні предмети, до яких належить «Вимова» і «Розвиток мовлення», так і загальноосвітні дисципліни, адаптовані для учнів із тяжкими мовленнєвими порушеннями, а саме: «Навчання грамоті», «Читання», «Рідна мова» («Фонетика, граматики і правопис» у відповідності до програм навчальних класів), «Читання» («Література» у середніх і старших класах). Метою цього курсу – формування повноцінної мовленнєвої діяльності як однієї з найважливіших передумов успішного навчання і засобів адаптації особистості в суспільстві.

Отже, метою навчання української мови в школі для дітей із тяжкими порушеннями мовлення є формування в учнів мовлення як засобу спілкування (комунікації) і знаряддя пізнавальної діяльності. Саме на цій основі здійснюється вивчення української мови як навчального предмету.

У результаті активного корекційного впливу відбувається практичне оволодіння мовленням і створення необхідних умов для засвоєння навчальної програми з української мови, формування готовності до оволодіння шкільними знаннями, вміннями і навиками.

Зрозуміло, що навчання школярів із тяжкою мовленнєвою патологією вимагає спеціальної організації навчально-виховного процесу, ретельного відбору змісту навчальних дисциплін, визначення методів і прийомів корекційного впливу. Проблеми спеціальної методики навчання української мови молодших школярів із мовленнєвим недорозвитком у спеціальній школі є актуальними та значущими для сучасної логопедії. Однак спрямованість сучасної системи освіти на інклюзивне навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я дозволяє розширити рамки наукових досліджень і прикладних розробок у галузі спеціальних методик навчальних дисциплін, зокрема лінгвістичного циклу.

У сферу інтересів дослідників потрапляють не тільки учні спеціальних (корекційних) шкіл, але і школярі з різними відхиленнями в розвитку, в яких виявляються особливості навчання та засвоєння української мови незалежно від їхнього навчального закладу.

У школах загального типу навчається достатня кількість дітей, що мають значні труднощі в засвоєнні лінгвістичного курсу (грамоти, граматики, читання тощо), причому їхні мовленнєві проблеми актуалізуються тільки в складних формах мовленнєвої діяльності. У таких випадках, очевидно, виявляється стерта, скрита патологія, зокрема, парціальна несформованість або незрілість психічної функції, передусім мовлення, та його базових складових.

Дані деяких досліджень і практичних спостережень доводять, що багато дітей не готові, зокрема, до навчання грамоті, проте виявляється це тільки при ретельному спеціально організованому обстеженні та, звичайно, уже в процесі навчання. Учителю, логопеду, батькам необхідно враховувати всі можливі причини виникнення труднощів, оскільки здебільшого стає достатнім індивідуізувати методику навчання грамоті, щоб дитина оволоділа процесами читання і письма. Такий пропедевтичний підхід, на нашу думку, більш функціональний, ніж «масове» навчання, а потім корекція.

Важливо пам'ятати, що формування передумов для засвоєння читання і письма відбувається в дошкільному віці, відповідно, навчання в цей період розглядається як пропедевтичне [3, с. 41].

Проте, незважаючи на значну кількість методик раннього навчання грамоті, дуже рідко використовується індивідуальний підхід у процесі навчання дошкільника читанню. Якщо навчають самі батьки, то вони використовують найбільш популярні посібники і методики. Якщо навчання відбувається в групі (дитячий садок або додаткова освіта), то всі діти навчаються за однаковою методикою. Разом із тим, психофізіологічна основа, сама функціональна система письма і читання в 4-5-річному віці тільки створюється, і цей процес відбувається в дітей по-різному і за різною швидкістю. Тільки ретельне обстеження дитини дозволить вибрати правильний шлях до навчання грамоті і, зокрема, читання, який відповідатиме потребам дитини, а при певних відхиленнях розвитку буде враховуватися структура дефекту.

Потенціальні труднощі спостерігаються здебільшого в добукарний період, завдання якого – сформувати функціональну базу оволодіння письмом і читанням.

Однак це завдання не може бути вирішеним повністю, оскільки, по-перше, більшість сучасних першокласників уже вміють читати, а іноді – і писати, по-друге, навчальний час, що відведений на добукарний період, дуже незначний. Отже, необхідно упорядкувати функціональні бази процесів письма і читання. Специфіка цих функціональних баз розкривається при аналізі їхнього операційного складу.

Відомо, процеси письма і читання на початкових етапах мають розгорнутий характер і складаються з таких компонентів: виділення звука із складу слова та його проговорювання – зіставлення звука з фонемою – вибір відповідної графеми (букви) – моторна реалізація (вибір кінеми) – контроль правильності виконання.

Для забезпечення тієї програми необхідно сформувати деякі мовленнєві та немовленнєві механізми і функції: фонематичний слух, звуковимову, навички звукового і фонемного аналізу і синтезу, оптико-просторові уявлення, моторику рук, контроль і самоконтроль, достатній обсяг оперативної пам'яті для утримання слова або фрази в цілому, які записуватимуть та ін.

Читання як процес декодування мовної інформації відбувається інакше. Це перетворення звуків і букв у слова, тобто, шлях від слова до думки (термінологія Л. С. Виготського) [2].

На початкових етапах оволодіння читанням першою операцією є сприйняття букви (графеми) і аналіз її умовного звукового значення (фонемно-буквений). Потім відбувається злиття звуків і букв, що особливо важко для дітей. У процесі такого злиття фонем, які виокремилися раніше, втрачають своє ізольоване значення. Потім здійснюється об'єднання складів у слова і завершується такий розгорнутий процес з'єднанням слів у речення, а речень – у тексти. Під час формування навичок читання відбувається пізнання компонентів (складів, слів), що читаються. Автоматизоване

читання забезпечують також операції прогнозування, для чого необхідний достатній обсяг зорового поля. Прогнозування на початкових етапах розглядається як читання-угадкування. Основна діяльність – пошук очікуваного значення і аналіз збігів або незбігів.

Очевидно, якщо в добулварний період виявляється повна або часткова несформованість охарактеризованих операцій, які забезпечують оволодіння письмом і читанням, то необхідно сумісно (учителю і логопеду) розробити програми індивідуальної допомоги дитині. При цьому в першому класі, коли дитина тільки оволоділа елементами грамоти, важливо обрати оптимальний шлях навчання, оскільки в другому і третьому класах, коли вже сформований патологічний стереотип, йдеться про його перебудову, тобто корекцію порушень письма і читання.

Так, для більш ефективного навчання читанню і письму першокласників з мовленнєвими порушеннями необхідно здійснювати його на полісенсорній основі з активним залученням предметно-практичної діяльності дітей.

Актуальним, на нашу думку, буде використання в процесі корекційно-педагогічного (логопедичного) впливу сукупності словесних, наочних, практичних та ігрових методів з перевагою саме наочних і практичних.

Залучення максимальної наочності в роботі зумовлено наявністю мовленнєвої патології, при якій здебільшого недостатнім виявляється рівень розвитку словесно-логічного мислення, операцій абстрагування. Активне використання малюнків, схем, символів сприяє більш ефективному, свідомому і швидкому засвоєнню та запам'ятовуванню матеріалу. Практичні методи є одними із провідних у процесі навчання грамоті дітей із мовленнєвим недорозвитком. Воно спирається на максимальне включення в роботу основних аналізаторів: зорового, звукового, тактильного. Отже, отримання нової інформації здійснюється одночасно через декілька аналізаторних систем, що сприяє формуванню міцного навику й уміння.

Використання ігрових прийомів спрямовано на підвищення мотивації в дітей, інтересу до виконання завдань; створює позитивний емоційний фон роботи; заняття втрачають, з одного боку, офіційність, а з другого, набувають невимушеність. У таких умовах дитина сприймає заняття не як черговий урок, а як цікаву діяльність, у процесі якої можна розслабитися, виявити фантазію, творчо виконувати запропоновані завдання.

До словесних методів іноді належить повторне пояснення матеріалу, який є важким для засвоєння, інструкції до завдань, питання, що виявляють ступінь розуміння тощо. На кожному занятті доцільно використовувати завдання, що розроблені з урахуванням усіх названих методів. При цьому в одному завданні можуть реалізовуватися декілька методів навчання одночасно.

У шкільній практиці досить регулярні випадки, коли труднощі в навчанні виникають пізніше. Наприклад, навчання грамоти ніби було успішним, але при вивченні курсів граматики або на уроках читання виникають нездоланні труднощі. Засвоєння граматичних понять і правил на уроках української мови гальмується через несформованість різних компонентів бази усного і писемного мовлення, недостатність операцій контролю, неспроможність до виокремлення одиниць мови і мовлення. На нашу думку, у таких випадках доцільно використовувати корекційні підходи до навчання, зокрема, задіяти обхідні шляхи і компенсаторні механізми, які дозволяють замінити хибну операцію.

Основним шляхом у граматичній роботі – спрямованість від семантики мовної одиниці до її форми. Такий підхід актуальний при формуванні словотвірних навичок (від розуміння загального сенсу споріднених слів до виділення в них кореня, від розуміння значення словотворчих моделей до виокремлення афіксів), навчання граматичного аналізу (особлива увага приділяється встановленню правильних смислових зв'язків слів у реченнях), навчання правопису [6, с. 78].

Раціональним підходом є алгоритмізація процесу застосування вивчених понять і правил. Дитині доцільно «надати» певний спосіб дій, продемонструвати шлях отримання результату: визначення потрібного написання, впізнання частини мови, виділення частини слова тощо. Напрацювання способу дій дозволить сформувати динамічний стереотип і знизити рівень абстракції теоретичного матеріалу. Разом із тим, розчленоване виконання дій дозволить більш точно виявити хибну ланку в серії операцій, а також надасть можливість контролювати правильність виконання.

До труднощів належить розуміння і створення усних і писемних висловлювань (текстів) як на уроках української мови і читання, так і на інших. Причини таких труднощів приховані в недорозвитку лексико-граматичної сторони мовлення, яке виявляється в складних формах мовленнєвої діяльності. Це свідчить, на нашу думку, про несформованість операційної бази зв'язного мовлення.

Особливий підхід до навчання таких дітей роботі з текстом є напрацювання способу дії. Ефективність навчання може бути досягнута за умови ознайомлення учня із системою операцій, які допоможуть побудувати свій текст або проаналізувати (а потім зрозуміти) чужий.

У цих моделях обов'язково враховується лінгвістична характеристика текстів різних типів, а також індивідуальні властивості дитини (порушення ланок механізмів породження і розуміння тексту), тобто необхідно зіставити наявні труднощі з тим мовним матеріалом, який подається дітям на уроках.

Використання узагальненої моделі дозволяє в діяльності учнів виділити окремі операції, послідовне виконання яких призводить до створення писемного тексту. Застосування такої моделі може здійснюватися поетапно від аналізу готових зразків висловлювання через конструювання тексту за реченнями і самостійно дібраними опорними конструкціями.

Методичними засобами формування навиків створення текстів служать невербальні (картини) і вербальні (тексти-зразки) змістові опори, смислові опори, опорні конструкції, що відбивають взаємозв'язок між частинами тексту, питаннями

вчителя, які визначають і спрямовують діяльність учнів на використання узагальненої моделі, створення текстів, серії завдань, спрямованих на формування у школярів поопераційного способу діяльності по створенню тексту. При цьому вказані методичні засоби визначаються конкретними завданнями навчання, а форми організації роботи над текстом окреслюється специфікою реалізації узагальненої моделі учнями на кожному етапі. Відбір текстового матеріалу, який пропонується дітям з мовленнєвою патологією, повинен відбуватися з урахуванням вимог, що характеризують основні ознаки тексту (цільність, зв'язність) і обов'язковість дотримання мовних норм при створенні висловлювання [4, с. 114].

Розгляд тексту як синтаксичної одиниці провокує вивчення його структури, категорій, одиниць і типів. Урахування вимог синтаксису тексту сприяє більшій зв'язності висловлювань, компактності та точності мови, допомагає уникнути і попередити мовленнєві помилки і порушення логічної стрункості викладення думок. Вивчення закінчених частин і граматичних зв'язків усередині цілого тексту обґрунтовує вибір методів навчання зв'язному мовленню щодо вимог його цільності, граматичної, семантичної, логічної зв'язності. Усвідомлення учнями текстоутворювальних функцій мови всіх рівнів сприяє створенню власного тексту.

Отже, сучасний стан навчання української мови дітей із різними порушеннями мовлення спричиняє, на наш погляд, теоретичне осмислення і практичне вирішення комплексу проблем: 1) про специфічне засвоєння мови, розвиток і формування мовного спілкування (мовленнєвій комунікації) у дітей з недорозвитком мовлення на уроках лінгвістичного циклу; 2) про зв'язок уроків української мови з загальноосвітнім розвитком і вихованням дітей із порушенням мовлення різного ступеня тяжкості (від виражених тяжких до стертих); 3) про зв'язок уроків української мови з логопедичними заняттями з дітьми, які мають різні порушення в мовленнєвому розвитку.

Майбутні спеціальні (корекційні) педагоги, ознайомившись під час вивчення дисципліни «Спеціальна методика початкового навчання української мови» знаннями з

української мови як навчального предмета, методики її викладання, з методами і прийомами корекції, шляхами логопедичного впливу, зможуть використовувати їх у своїй практичній роботі по формуванню мовлення як засобу спілкування та знаряддю мислення у дітей із ЗНМ.

### Література

1. Балабанова В.М., Лопатіна Л.В. Діагностика порушень мовлення у дітей та організація логопедичної роботи в умовах дошкільного освітнього закладу. Київ : Дитинство-Прес, 2001. С. 29–37.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1982. 504 с
3. Богуш А. М., Григоренко Г.І. Запрошуємо до розмови: посіб. для роботи з дошкільниками. Київ : Освіта, 1997. 152 с.
4. Гриншпун Б.М., Шеремет М.К., Мартыненко И.В. Классификация нарушений речи. Хрестоматия по логопеди. Киев : КНТ, 2008. 380 с.
5. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. Ростов н/Д : Феникс; СПб. : Союз, 2004. 224 с.
6. Мастюкова Є.М. Лікувальна педагогіка. Москва : Владос, 1997. 303 с.
7. Основы теории и практики логопедии / под. ред. Р.Е. Левиной. Москва: Просвещение, 1968. 367 с.
8. Піроженко Т. О. Комуникативно-мовленнєвий розвиток дитини: Монографія. Київ. ТОВ «Нора-прінт», 2002. 309 с.
9. Рузская А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками. Москва: Просвещение, 1989. 216 с.
10. Тарасун В. Формування мовної особистості – новий напрям логопедичної роботи. *Дефектологія*. 2007. № 4. С. 3 – 11.
11. Филичева Т.Б., Соболева К.А. Развитие речи дошкольников. Москва, 2005. 125 с.
12. Чередниченко Н.В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Навчально-методичний посібник (курс лекцій). Київ: Видавничий дім «Слово», 2014. 208 с.
13. Шеремет М.К. Логопедія: підручник. Вид. 3-тє, перер. та доповн. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 776 с.