

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

КУЗЬМІНСЬКА Євгенія Олексіївна

УДК: 376 – 056.36 : 81'36

**ПІДГОТОВКА РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ ДО ОПАНУВАННЯ
ГРАМОТИ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
Піонтківська Галина Станіславівна
кандидат педагогічних наук, доцент

Київ – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДО ОПАНУВАННЯ ГРАМОТИ	10
1.1. Історичний аспект дослідження проблеми навчання грамоти дітей.....	10
1.2. Проблема підготовки дітей до навчання грамоти у психолого- педагогічній літературі.....	15
1.3. Особливості опанування грамоти розумово відсталими дітьми.....	31
Висновки до першого розділу.....	46
РОЗДІЛ 2. СТАН ПІДГОТОВКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ОПАНУВАННЯ ГРАМОТИ	50
2.1. Обґрунтування змісту та методики констатувального етапу дослідження.....	50
2.2. Результати констатувального етапу дослідження.....	78
2.3. Рівень підготовленості розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку до опанування грамоти... ..	112
Висновки до другого розділу.....	120
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПІДГОТОВКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ОПАНУВАННЯ ГРАМОТИ	123
3.1. Завдання, зміст формульованого етапу дослідження.....	123
3.2. Результати експериментального навчання.....	158
Висновки до третього розділу.....	173
ВИСНОВКИ	176
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	180

ВСТУП

Актуальність теми дослідження зумовлена концептуальними засадами та державними вимогами реформування освіти в Україні, спрямованими на підвищення загальномовної і мовленнєвої культури дітей, про що зазначається в «Базовому компоненті дошкільної освіти», «Концепції спеціальної мовної освіти», «Державному стандарті базової і повної середньої освіти», «Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами», «Державному стандарті спеціальної освіти дітей з особливими потребами».

Проблема підготовки дітей до школи розкривається у вітчизняному та зарубіжному історико-педагогічному досвіді (Є. О. Адамович, В. П. Вахтеров, С. І. Дорошенко, М. Монтесорі, Ж. Піаже, Н. С. Рождественський, С. П. Рєдозубов, Д. І. Тихомиров, К. Д. Ушинський, Я. Ф. Чепіга, В. О. Флеров та інші).

Педагогічні і методичні аспекти навчання рідної мови дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, як розвиток особистості, зокрема, посилення роботи над усіма видами мовленнєвої діяльності розглядалися вченими А. М. Богуш, М. С. Вашуленком, Н. С. Варенцовою, А. І. Воскресенською, А. П. Іваненко, А. Я. Зрожевською, Т. Л. Гарбуз, І. П. Гудзик, Л. Е. Журовою, О. М. Горошкіною, К. Л. Крутій, М. І. Пентелюком, Т. Ф. Потоцькою та іншими. При цьому, акцентувалася увага на особливостях своєчасно організованої роботи з підготовки дітей до навчання грамоти, що, в подальшому, виступає підґрунтям ефективного оволодіння навичками читання та письма, як видами мовленнєвої діяльності.

У дослідженнях провідних науковців в галузі корекційної педагогіки розкривається проблема розвитку розумово відсталих дітей (В. І. Бондар, А. М. Висоцька, І. Г. Єременко, В. В. Золотоверх, Г. М. Мерсіянова, С. П. Миронова, В. М. Синьов, М. О. Супрун, В. Є. Турчинська, К. М. Турчинська, О. П. Хохліна, Д. І. Шульженко та ін.); особливості розвитку мовлення глухих і слабочуючих дітей (Р. М. Боскіс, І. П. Колесник, О. П. Круглик,

О. В. Мартинчук, Н. Г. Морозова, Л. І. Фомічова, М. К. Шеремет, М. Д. Ярмаченко та ін.); порушення усного і писемного мовлення в учнів з дитячим церебральним паралічем (О. М. Гопіченко, Е. А. Данілавічюте, Т. Д. Ілляшенко, М. В. Рождественська, О. В. Романенко, О. В. Чеботарьова, А. Г. Шевцов та ін.); порушення мовлення дітей з фонетико-фонематичним і загальним недорозвиненням мовлення (С. Ю. Конопляста, Р. Є. Левіна, Н. Г. Пахомова, Н. В. Савінова, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет та ін.); особливості розвитку мовлення розумово відсталих дітей (А. К. Аксьонова, Л. С. Вавіна, М. Ф. Гнезділов, І. В. Дмитрієва, В. І. Ковальчук, С. П. Миронова, В. Г. Петрова, Г. М. Плешканівська, Є. Ф. Соботович, Н. В. Тарасенко, Т. К. Ульянова, Л. О. Ханзерук та ін.), проблема навчання грамоти розумово відсталих дітей (Л. С. Вавіна, В. В. Воронкова, А. А. Катаєва, Н. П. Кравець, Г. С. Піонтківська, Л. О. Смірнова, В. А. Стребелева та ін.).

Проте, сучасні наукові дослідження в корекційній педагогіці та методиці викладання рідної мови ще не мають достатньо теоретично обґрунтованої і практично цілеспрямованої системи вивчення процесу підготовки розумово відсталих дітей до опанування грамоти. Тому важливо вдосконалювати процес навчання розумово відсталих дітей шляхом розробки ефективної методики корекційної роботи з підготовки до опанування грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, спрямованих на його спеціальну організацію.

Отже, закономірні зусилля багатьох дослідників і педагогів, які спрямовані на пошук шляхів активізації навчання грамоти розумово відсталих дітей, починаючи з дошкільного віку.

Актуальність проблеми та її недостатня розробленість зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Підготовка розумово відсталих дітей до опанування грамоти».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Роботу виконано згідно з планом науково-дослідної роботи кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного

педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за напрямом: «Зміст освіти, форми, методи і засоби підготовки вчителів».

Тему затверджено на засіданні Вченої ради Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 6 від 26 грудня 2012 року) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 26 лютого 2013 року).

Мета дослідження: розробити та експериментально перевірити методику корекційної роботи, спрямованої на підготовку до опанування грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Згідно з метою дослідження були поставлені такі **завдання:**

1. Проаналізувати й узагальнити науково-теоретичні дослідження про закономірності підготовки до опанування грамоти дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

2. Дослідити стан і особливості підготовки до опанування грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

3. Розробити критерії оцінювання та на їх основі визначити рівні підготовленості до опанування грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

4. Розробити та експериментально перевірити методику корекційної роботи, спрямованої на підготовку до опанування грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Об'єктом дослідження є процес навчання мови розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження – методика корекційної роботи з підготовки до опанування грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань використано наступні методи:

- *теоретичні:* вивчення, аналіз і узагальнення психолого-педагогічної й

спеціальної літератури з предмету дослідження для з'ясування науково-теоретичних засад опанування грамоти розумово відсталими дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, аналіз базового компоненту дошкільної освіти та стандартів, навчальних програм, навчально-методичних посібників з метою обґрунтування необхідності проведення підготовчої роботи з опанування грамоти та розробки адекватної методики її підготовки;

- *емпіричні*: цілеспрямоване спостереження за процесом розвитку мовлення у спеціальних дошкільних навчальних закладах та навчанням української мови в спеціальних загальноосвітніх школах, вивчення та аналіз продуктів практичної діяльності дітей, аналіз результатів їх самостійних і контрольних завдань, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду для обґрунтування змісту методики підготовки до навчання грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку; проведення констатувального та формувального експерименту для визначення рівня підготовленості до навчання грамоти цієї категорії дітей і перевірки ефективності методики корекційної роботи з підготовки до опанування грамоти шляхом використання різних методів, прийомів роботи, дидактичних завдань, ігор і вправ;

- *математичної статистики*: опрацювання експериментальних даних і встановлення кількісних залежностей між явищами і процесами, що досліджувались.

Методологічною основою дослідження є розроблені в педагогіці, психології та психолінгвістиці положення про складну структуру мовлення та його психофізіологічні механізми (Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, М. І. Жинкін, О. Р. Лурія, О. О. Леонт'єв, О. М. Леонт'єв та ін.); педагогічні положення про особливості засвоєння грамоти (А. М. Богуш, М. С. Вашуленко, Н. С. Варенцова, Т. Л. Гарбуз, О. М. Гвоздєв, Л. Є. Журова, М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаєва, С. П. Редозубов, Н. С. Рождественський, Н. Ф. Скрипченко, Є. Ф. Соботович та ін.); психолінгвістичні підходи формування мовленнєвої компетенції (Б. Г. Анан'єв, А. М. Богуш, О. М. Біляєв, Л. С. Вавіна, М. С. Вашуленко, О. О. Варзацька, М. Ф. Гнезділов,

А. П. Каніщенко, М. І. Пентелюк, В. Г. Петрова, Н. М. Світловська, Є. Ф. Соботович та інші); положення про діагностику та корекцію розумової відсталості (В. І. Бондар, Г. М. Дульнев, І. Г. Єременко, М. С. Певзнер, В. М. Синьов та ін.); педагогічні положення про процес пізнання, спосіб одержання знань, психолого-педагогічна концепція засвоєння знань розумово відсталими дітьми (В. І. Бондар, Л. С. Вавіна, І. В. Дмитрієва, І. Г. Єременко, Г. М. Мерсіянова, С. П. Миронова, О. В. Романенко, В. М. Синьов та ін.).

Теоретичну основу дослідження становлять дослідження корекційної педагогіки, загальної та спеціальної методики навчання української мови дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, а саме навчання грамоти, корекції розвитку їх мовлення та мислення, здійснення диференційованого навчання розумово відсталих дітей, а також досягнення психолінгвістики та лінгводидактики в теорії мовленнєвої діяльності.

Дослідження проводилося впродовж 2012 – 2015 років. Ним було охоплено 174 дитини спеціальної школи – дитячого садка «Мрія» та спеціального дитячого начального закладу № 569 м. Києва, спеціальних загальноосвітніх шкіл № 2, № 8, № 10, № 12, № 26 м. Києва, Білоцерківської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 19 Київської області, Черкаської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату, Михайлівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату та Вільшанської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Черкаської області.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *уперше*:

- проведено комплексне дослідження щодо опанування грамоти розумово відсталими дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку;
- здійснено вивчення стану та особливостей підготовки до опанування грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку;
- визначено рівні підготовленості до опанування грамоти в залежності від сформованості мовленнєвої компетенції у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку;

- науково обґрунтовано, розроблено та впроваджено методику корекційної роботи з підготовки до опанування грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку;

уточнено зміст розвитку мовлення у спеціальних дошкільних навчальних закладах та навчання української мови в спеціальних загальноосвітніх школах;

набули подальшого розвитку положення: про корекційну спрямованість навчального процесу в спеціальному освітньому закладі; організаційні форми, методи та прийоми навчання грамоти розумово відсталих дітей.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці методики корекційної роботи з підготовки до опанування грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Одержані в дослідженні дані можуть бути використані у корекційній роботі з розумово відсталими дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, у процесі розробки навчальних програм з розвитку мовлення розумово відсталих дошкільників та вивчення дисципліни «Українська мова» розумово відсталими учнями для вдосконалення методики навчання мови і розвитку мовлення розумово відсталих дітей.

Теоретичне положення та практичні напрацювання, відображені в дисертаційному дослідженні, впроваджені в навчально-виховний процес Михайлівської загальноосвітньої школи-інтернату Черкаської області (довідка № 204/01-20 від 25.05.2015р.), Вільшанської загальноосвітньої школи-інтернату Черкаської області (довідка № 106 від 26.05.2015р.), Спеціального дошкільного навчального закладу № 569 міста Києва (довідка № 38 від 28.05.2015р.), Спеціальної школи-інтернату № 26 міста Києва (довідка № 125 від 28.05.2015р.).

Вірогідність результатів дослідження забезпечується теоретичним обґрунтуванням вихідних позицій, застосуванням комплексу методів наукового дослідження, адекватних його об'єкту, предмету та завданням, кількісним і якісним аналізом експериментального матеріалу.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення дисертаційного дослідження доповідались і обговорювались на міжнародних та

всеукраїнських конференціях: IX Східно- та Центральноевропейській Регіональній конференції з питань альтернативної та допоміжної комунікації «Комунікація для всіх» (Київ, 2013), VIII Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2013), IX Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2015); IV Всеукраїнській заочній науково-практичній конференції з міжнародною участю «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації» (Суми, 2015), а також на звітних науково-практичних конференціях Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (2013 - 2015 р.р.); на педагогічних радах і методичних об'єднаннях спеціального дитячого начального закладу № 569, спеціальної загальноосвітньої школи № 26, м. Києва, Михайлівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату та Вільшанської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Черкаської області.

Публікації. Основні результати проведеного дослідження висвітлено в 7 одноосібних публікаціях, 5 з яких надруковано у фахових наукових виданнях України, 2 – у закордонних періодичних виданнях.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (201 найменування). У роботі розміщено 10 таблиць, 16 діаграм. Загальний обсяг дисертації – 197 сторінок, з них – 179 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДО ОПАНУВАННЯ ГРАМОТИ

1.1. Історичний аспект дослідження проблеми навчання грамоти дітей

Проблемою навчання грамоти школярів займалися вітчизняні та зарубіжні педагоги (М. Ф. Бунаков, М. С. Вашуленко, В. П. Вахтеров, С. І. Дорошенко, Д. Б. Ельконін, В. Я. Мельничайко, М. Монтесорі, М. О. Корф, Т. Г. Лубенець, М. Р. Львов, І. І. Паульсон, Т. Г. Рамзаєва, Н. М. Светловська, М. М. Скаткін, Н. Ф. Скрипченко, Д. І. Тихомиров, К. Д. Ушинський, Я. Ф. Чепіга та інші) [19; 27-29; 147; 159; 180; 184; 197].

На думку багатьох авторів (Є. О. Адамович, М. Ф. Бунаков, С. П. Редозубов, Н. С. Рождественський, Д. І. Тихомиров, К. Д. Ушинський, В. О. Флеров та інші), звуковому аналітико-синтетичному методу навчання грамоти передувало декілька методів, а саме: буквоскладовий, складовий, звуковий і синтетичний [19; 148; 151; 180; 184; 191].

У методиці навчання грамоти М. М. Скаткін виділяє три етапи. Перший етап - догматичний, який не потребує розуміння засвоєваних знань; другий етап – пояснювально-ілюстративний, характерним для якого є усвідомлення засвоєного навчального матеріалу (перша половина XIX століття); третій етап – пошук шляхів підвищення пізнавальної активності учнів (60-70 роки XX століття) [159].

Звуко-буквенна система письма, яку використовує переважна більшість світу, як стверджують М. Ю. Кірик, К. Л. Крутій, з'явилася у фінікійців у XII столітті до нашої ери, під впливом якого розвинулось грецьке письмо (на рубежі VIII – VII століть до н.е.), що було базою для використання латиниці та кирилиці, які поширені у багатьох народів світу (українці, росіяни, білоруси, болгары, серби та інші). Ще з X століття у Київській Русі широко почали використовувати кирилицьке письмо.

Буквоскладовий метод, як зазначають ці автори, використовувався аж до XVIII століття і полягав у механічному заучуванні букв, їх назв, складів і слів. В основу цього методу було покладене заучування назв усіх букв алфавіту. Згодом заучувались склади, лише після цього починалось читання по складах, тобто, учні, називаючи кожну букву, складали склади, а потім із складів - слова. Таке навчання тривало протягом року [81; 92; 94].

В. І. Масальський, Л. Д. Нечай-Горбачук та інші акцентували увагу на тому, що з XVIII століття, буквоскладовий метод почав поступатись складовому. Суть нового методу полягала в тому, що протягом року вивчалась певна буква за алфавітом, з якою утворювались різні склади. Діти їх багаторазово повторювали та запам'ятовували, а у подальшому утворювали цілі слова. Навчання грамоти за таким методом тривало один рік. На той час цей метод був прогресивнішим у порівнянні з буквоскладовим, але навчання дітей грамоти залишалось складним і нецікавим. На їх думку, у XIX столітті починає використовуватись звуковий метод навчання грамоти, в основі якого лежить звук. За цим методом навчання проходило значно швидше і легше. Існувало декілька видів звукового методу, а саме: звуковий аналітичний, звуковий синтетичний, звуковий аналітико-синтетичний методи навчання грамоти.

Характерною для звукового аналітичного методу була така послідовність роботи зі звуком: на дошці записувався текст із декількох речень, з нього виділялося одне речення, розбивалося на слова, слова - на склади, зі складу виділявся потрібний звук. Даний метод у XIX столітті набув популярності в Росії під назвою «метод Золотова» [119; 125].

На відміну від звукового аналітичного, звуковий синтетичний метод передбачав вивчення нового звука зі знайомства з новим звуком і буквою. Через певний час діти читали склади з даною буквою, слова, речення, тексти. Прикладом звукового синтетичного методу був метод Г. Стефані, поширений у Західній Європі (XIX століття). У Росії даний метод був розроблений М. О. Корфом. Читання за цим методом полягало у називанні ряду звуків, що

позначаються буквами. У такому випадку склад не виступав одиницею читання, що створювало певні труднощі під час процесу читання [81].

У середині XIX століття видатний вітчизняний педагог К. Д. Ушинський розробив звуковий аналітико-синтетичний метод, в основу якого була покладена схема вивчення звука-букви: складання тексту за малюнком чи на задану тему; виділення з цього тексту речення, потрібного для подальшого аналізу; поділ речення на слова; поділ слів на склади; виділення з зазначеного вчителем складу звуку (спочатку вивченого, потім нового); добір слів з даним звуком; знайомство з буквою; читання складів із новою буквою; складання слів, речень; читання тексту в букварі.

У своїх дослідженнях К. Д. Ушинський обґрунтовував, що письмо, яке спирається на звуковий аналіз передуює читанню. Він поєднував аналіз і синтез, пропонував систему аналітичних і синтетичних вправ зі звуками, складами і словами. Також автор акцентував увагу на тому, що навчання грамоти безпосередньо поєднане з розвитком мовлення та мислення учнів уцілому [184].

Таким чином, запропонований К. Д. Ушинським звуковий аналітико-синтетичний метод навчання грамоти є справжньою революцією в розвитку навчання грамоти.

В. П. Вахтеров, А. І. Воскресенська, С. П. Рєдозубов, Д. І. Тихомиров, В. О. Флеров, А. Я. Янковська, були продовжувачами ідей К. Д. Ушинського. Важливою думкою в їх працях була проблема одночасного навчання читання та письма, які ґрунтувалися на наукових даних фонетики кінця XIX століття, що передбачали систему розташування звуків і складів за принципом - від легкого до складного [27; 33; 34; 148; 180; 189].

Ідею одночасного навчання читання і письма, розроблену М. Ф. Бунаковим, В. П. Вахтеровим, І. І. Паульсоном, Д. І. Тихомировим і В. О. Флеровим, підтримували і вчителі-практики. [46].

Процеси читання і письма, як підкреслювали А. І. Анастасієв, В. П. Зимницький, Т. Г. Лубенець, Я. Ф. Чепіга та інші, необхідно проводити паралельно, але на різних уроках. Вони аргументували це тим, що механізми

процесів читання і письма істотно відрізняються: читання є діяльність аналітична, а письмо (як поєднання елементів у знаки) – синтетична [12; 92].

Процес письма розглядався як другорядний, підпорядкований навчанню читання, але в процесі їх одночасного навчання, при цьому, надзвичайно багато часу приділялося написанню букв, але не приділялась належна увага читанню. Саме тому письмо розглядалося як окремий навчальний предмет (І. І. Козак) [81].

Як засвідчують літературні джерела, існували різні підходи до опанування грамоти, зокрема, одночасне та роздільне навчання читання і письма, які були пов'язані з проблемою послідовності у розміщенні звуків і букв на сторінках букваря.

В основу методики навчання Я. Ф. Чепіги був покладений метод цілих слів. Він пропонував записувати слово на дошці, потім складати з ним речення, викладати його з букв розрізної азбуки, одночасно перечитуючи його. Вчений відстоював принцип паралельності у навчанні читання і письма та підкреслював необхідність вивчення вчителем психологічних передумов процесу засвоєння грамоти [88].

Також використовувати метод «цілих слів» навчання читанню пропонує Глен Доман, який переконує, що дитину потрібно вчити читати не за буквами і складами, а відразу словами. Його дослідження обґрунтовують думку про те, що дитина запам'ятовує певне слово, побачивши і почувши його 12-15 разів. Для цього рекомендується писати слова на смужках щільного паперу розміром 10-15 сантиметрів червоними прописними буквами заввишки 7,5 сантиметрів, оскільки великі букви максимально прості для сприймання зором, а червоний колір здатний привернути увагу дитини.

І. І. Паульсон запропонував метод «нормальних слів», який передбачав, що слово повинно стати об'єктом звукового аналізу, і досягається це у процесі використання письма-малювання (друкування), яке випереджає процес читання й істотно відрізняється від каліграфічного письма [12].

Психологи та фізіологи на початку ХХ століття обґрунтували, що письмо - найскладніший вид мовленнєвої діяльності. Зокрема, дослідження психологів

Б. Едмана і Р. Доджа доводили, що процес читання – це розпізнавання письмових знаків, який відбувається виключно на основі загальної оптичної форми слів, тобто первинною у сприйманні учнів є не окрема буква, а слово - як єдина зорова та моторно-акустична система.

О. В. Трошин за основу читання пропонував використовувати лексичні одиниці, тобто слова, що значно збільшують кількість прочитаних букв за одиницю часу [143].

Вже у кінці XIX століття В. П. Вахтеров і Д. І. Тихомиров розробили добукварні звукові вправи, спрямовані на розвиток слуху дітей, підготовку їх до швидкого і легкого виділення окремих звуків з мовленнєвого потоку, уміння розкласти текст на речення, слова, склади, звуки, а також складати звуки у склади, а склади у слова. Саме у цей період потрібно проводити підготовку дітей до письма: накреслення елементів букв, орнаментів, контурів [27; 180].

На початку 20-х років XX століття І. Н. Шапошников спробував подолати труднощі переходу від звука до складу та запропонував метод «живих звуків», який виходив із живого мовлення, від понять і образів і йшов до вираження їх у графічній формі.

Багато уваги методиці навчання грамоти приділялося у повоєнні роки. Саме тоді було проведено ряд експериментальних досліджень психологами, педагогами, методистами, підготовлено й апробовано букварі, прописи. За цей час вдалося скоротити термін навчання грамоти до трьох з половиною місяців, перейти на скорописне письмо кульковими ручками. У цей період численні українські методисти (М. С. Вашуленко, Н. О. Гов'ядовська, Л. П. Депович, Б. С. Саженок, Н. Ф. Скрипченко та інші) підготували і надрукували цілу серію букварів, спільними для яких є те, що в основі навчання грамоти лежить звук [12; 29; 123]

Проблема навчання грамоти продовжує розвиватися і на сучасному етапі, зокрема, у працях лінгводидактів і методистів (В. П. Антипець, В. І. Бадер, М. С. Вашуленко, О. С. Вашуленко, І. П. Гудзик, І. І. Козак, О. Н. Хорошківська та ін.) [28; 88].

У процесі навчання дітей грамоти Б. Д. Грінченко пропонує широко використовувати прийом проговорювання слів, спочатку вивчати звуки, а потім – букви, а для закріплення вивченого - списувати текст, ставити слова в потрібній граматичній формі [12; 88].

Великий внесок в удосконалення методики навчання грамоти та її адаптації до вимог сьогодення зробили українські науковці А. М. Богуш, В. І. Бадер, М. С. Вашуленко, О. С. Вашуленко, Л. О. Варзацька, Р. П. Вовкотруб, І. П. Гудзик, К. І. Пономарьова, Н. Ф. Скрипченко, О. Н. Хорошковська та інші. Вони визнають за лінгвістичну основу методики навчання грамоти звуковий аналітико-синтетичний метод і є прихильниками не поєднувати два різних за природою процеси читання і письма, а проводити їх, хоч і паралельно, але на різних уроках (читання, письмо), з різними методичними підходами [12; 13; 25; 29; 123].

М. С. Вашуленко, зважаючи на зміни у методиці початкового навчання, удосконалив зміст діючих програм і підручників з навчання грамоти [28; 29].

Отже, можна зробити висновок, що у методиці навчання грамоти не було єдиного, науково вивіреного ефективного методу та єдиного принципу встановлення послідовності вивчення звуків і букв. Існування різних методів навчання грамоти пов'язане з рядом причин, серед яких найбільш актуальною є дослідження психолого-педагогічних засад навчання взаємопов'язаних процесів читання, письма і розвитку мовлення дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

1.2. Проблема підготовки дітей до навчання грамоти у психолого-педагогічній літературі

Пошуки різних способів засвоєння знань дітьми: організація аналітико-синтетичної діяльності дітей та утворення на цій основі загальних способів розумової діяльності; навчання шляхом поетапного формування розумових дій привертали увагу вчителів, методистів і психологів (П.Я.Гальперін, Д.Б.Ельконін, Н. О. Менчинська, Є. Н. Кабанова-Меллер, Г.О.Люблінська та ін.). Таким чином,

вони розглядають рівень знань та способи їх засвоєння як умову, яка забезпечує розумовий розвиток дитини [39; 115; 197; 199; 201].

Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить про зростання інтересу вітчизняних і зарубіжних учених як до проблеми підготовки дітей до школи, так і до питання опанування грамоти дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, що у подальшому забезпечить успішне засвоєння матеріалу з інших навчальних предметів. Про це свідчать праці Л. В. Артемової, А. М. Богуш, М. С. Вашуленко, Т. К. Донченко, Л. О. Калмикової, М. Ю. Кірик, Л. І. Мацько, Л. В. Пироженко, К. С. Прищепи та ін. [12; 28; 29; 74; 81; 144; 200; 201].

Б. Г. Ананьєв розглядає *готовність до навчальної діяльності* та здатності до навчання як загальне «сприйняття, тягу до знань», Н. О. Менчинська - як тягу до засвоєння знань та способів мисленнєвої діяльності, а З. І. Калмикова - як загальний темп просування вперед [4; 74].

Уточнює та розширює ці поняття Т. Г. Єгоров, вказуючи на те, що це сукупність досить стійких та широко розповсюджених особливостей пізнавальної діяльності дитини, які обумовлюють успішність засвоєння знань, наявність в учнів різних рівнів засвоєння в об'єктивно аналогічних педагогічних умовах [61].

Проблема підготовки до навчання завжди була однією з найважливіших проблем методики та дидактики, оскільки *підготовка до навчання* - це процес оволодіння певним колом знань, умінь, навичок, з одного боку, та оволодіння спеціальними навчальними прийомами мисленнєвої діяльності - з іншого (О. Я. Савченко та ін.) [155].

Вперше охарактеризував психологічну сутність здатності до навчання та готовності до навчальної діяльності С. Л. Рубінштейн. Він розглядає *здатність до навчання* як певний рівень розвитку загальних здатностей, яка базується на навчальній діяльності та набуває складної особистісної структури. У термін «*готовність*» автор вкладає той же зміст, що і в поняття «*загальні здатності до навчання*» та наголошує, що «*готовність до навчальної діяльності*» є показником внутрішніх передумов до навчання.

Поняття «*підготовка дітей до школи*» або «*підготовка до подальшої*

пізнавальної діяльності» у дошкільній педагогіці та педагогіці початкової школи визначається як організований, цілеспрямований процес засвоєння дитиною знань, як суб'єкт нових знань, умінь і навичок, за допомогою дорослих чи самостійно; складне утворення, структура якого включає загальну та спеціальну підготовку до школи й охоплює всі сфери діяльності дитини. Ці складові є взаємообумовленими, хоча кожна з них має свою психологічну й педагогічну специфіку.

У науково-методичній літературі поняття *«готовність»* розглядається як інтегрований результат загальної і спеціальної підготовки до школи, сукупність особливостей дитини, що забезпечує успішний перехід до систематичного шкільного навчання: тривалий чи короткочасний психічний стан готовності організму до пізнавальної діяльності, пізнавальна активність особистості внаслідок впливу середовища і виховання на внутрішні сили, що зумовлює здатність дитини до оволодіння змістом конкретної діяльності (О. Я. Савченко, М. М. Фіцула та ін.) [155; 188].

У дослідженнях А. М. Богуш, М. С. Вашуленка, Д. Б. Ельконіна, Л. Є. Журової, М. Р. Львова, Л. К. Назарової та інших *навчання грамоти* визначається як процес формування в дітей початкових умінь читання й письма, на основі вивчення букваря, з використанням спеціальної методики. *Методика навчання грамоти* - це галузь методичної науки, яка досліджує зміст, методи, форми, шляхи навчання та закономірності процесу оволодіння дітьми читанням і письмом [12; 28; 29; 70; 124; 147; 197].

Великий внесок у розробку засвоєння грамоти зроблений відомими педагогами, лінгвістами і психологами А. М. Богуш, Л. І. Божович, Г. П. Беляковим, Н. С. Варенцовою, М. С. Вашуленком, А. І. Воскресенською, С. Д. Дем'яненком, Д. Б. Ельконіним, Л. Є. Журовою, А. П. Іваненко, З. І. Калмиковою, Л. А. Кондрух, Л. В. Красильніковою, А. К. Марковою, Л. Н. Петровою, Т. В. Поповою, К. С. Прищепою, Т. М. Савельєвою, Н. Ф. Скрипченко, Ф. О. Сохіним, Н. С. Старжинською, Е. І. Труве, Г. О. Тумаковою, Н. М. Уфимцевою, Ю. Н. Фаусек, Г. О. Фомічовою,

Є. Є. Шуленком та іншими. Вони підкреслюють, що засвоєння грамоти передбачає оволодіння певним відношенням до власного мовлення, системою операцій щодо його аналізу, оскільки, саме на матеріалі звукового аналізу слів дитина вперше навчається виконувати свідомі операції з одиницями мови, усвідомлює мовленнєві поняття [11; 12; 17; 29; 34; 70; 72; 74; 136; 137; 144; 172; 181; 197].

У дослідженнях Л. І. Божович, Л. А. Венгера, Д. Б. Ельконіна, О. Р. Лурія, Ф. О. Сохіна, Є. І. Тихеевої, Ю. І. Фаусек та інших розкривається процес автоматизації свідомих дій у процесі опанування грамоти дітьми [17; 109; 110; 146; 179; 197].

Зокрема, О. Р. Лурія у своїх працях розкриває психофізіологічні і психологічні закономірності успішного навчання грамоти, акцентуючи увагу на особливостях навчання письма, використовуючи при цьому проговорювання [109; 110].

У старшому дошкільному віці, як зазначали Л. А. Венгер, Д. Б. Ельконін, Ф. О. Сохін, діти набувають необхідних умінь усвідомленого сприймання мовленнєвої діяльності на основі аналізу її елементів, але за умови її цілеспрямованого навчання, з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей. Це є підґрунтям для того, що саме дітей дошкільного віку необхідно навчати грамоти [146; 172; 197].

Детально обґрунтовано фізіологічні механізми мовленнєвої діяльності, які лежать в основі механізмів навчання грамоти у працях В. Л. Дегліна, Д. Б. Ельконіна, Т. Г. Єгорова, Л. О. Калмикової, Н. І. Красногорського, О. Р. Лурія, Н. Ю. Ляха, М. Р. Львова, І. П. Павлова, Т. Г. Рамзаєвої, С. П. Редозубова, Н. С. Рождественського, Н. М. Светловської, Т. В. Чернігівської, Л. В. Щерби та інших. Ці автори звертали увагу на те, що тільки у процесі мовленнєвої діяльності відбувається становлення і вдосконалення мовленнєвої організації людини як самоорганізованої системи особливого коду [61; 74; 91; 110; 132; 147; 148; 151; 156; 197].

Вищі нервові процеси, за визначенням І. П. Павлова, підпорядковані «закону сили», згідно з яким сильні подразники викликають сильну, а слабкі подразники – слабку реакцію, що надає можливість нормативного перебігу мовленнєвих процесів і впровадженню їх у систему ієрархічно організованих (парадигматичних) кодів мовлення. Ця умова забезпечує вибірковість психологічних процесів, які необхідні для побудови ієрархічної системи взаємопідпорядкованих кодів.

І. П. Павлов акцентував увагу і на оволодінні процесом читання, з моменту показу дитині першої букви і встановлення зв'язку з відповідною їй фонемою. Таким чином, на думку вченого, вчитель, впливаючи одночасно на зоровий аналізатор і на слух, викликає відповідне збудження у зорових і мовленнєво-рухових клітинах кори головного мозку. При одночасному збудженні цих двох пунктів кори між ними виникає зв'язок, у результаті якого називання будь-якої букви викликає в учня уявлення про звук мовлення, який відповідає певній букві. Під впливом систематичних і тривалих вправ дані зв'язки закріплюються, автоматизуються і стають навичками [132; 156].

На роль, яку відіграють різні системи кори головного мозку людини у забезпеченні мовленнєвих процесів і на фактори, що входять до складу мовленнєвої діяльності особливу увагу звертав О. Р. Лурія. Він стверджував, що існують дві цілком окремі системи кори головного мозку, кожна з яких має свою спеціальну функціональну характеристику. Перша з них пов'язана з роботою задніх відділів мозкової кори (гностичні зони) і забезпечує функцію прийому, переробки та збереження інформації, що надходить ззовні. Друга – з роботою передніх (премоторних і лобних) відділів кори (динамічні зони), що забезпечують функцію формування намірів, планів і програм поведінки, зіставлення ефекту дії з вихідною інтенцією та регулювання діяльності, що відбувається. Задні відділи лівої півкулі створюють умови для кодування інформації в парадигматичні системи мови.

Важливим аргументом, на думку О. Р. Лурія, є діяльність кори лівої вискової півкулі мозку, що забезпечує слуховий аналіз і синтез, виділення

фонематичних ознак, вибір необхідного звучання із кількох альтернатив, можливість диференціювати різні звучання, розрізнявати фонemi, комплекси звуків. Крім того, автор зазначає, що нижні відділи постцентральної (кінетичної) мовленнєвої кори забезпечують діяльність органів артикуляції і чітке диференціювання близьких і різних за звучанням артикулем. Третичні відділи тім'яно-потиличної зони кори головного мозку лівої півкулі пов'язані зі здатністю людини знаходити необхідні точні слова, з семантичною організацією мовлення. У свою чергу, третичні відділи лівої тім'яно-скронево-потиличної зони кори головного мозку дають змогу розуміти значення складних логіко-граматичних конструкцій, що містять словесне формулювання та парадигматичні системи «комунікації відношень» [109; 110].

Взаємодії першої та другої сигнальних систем, при провідній ролі другої сигнальної системи, як зазначає Т. Г. Єгоров, безпосередньо впливають на оволодіння процесом читання. Автор виділив три основних етапи у процесі формування різних навичок: аналітичний, синтетичний (виникнення та становлення цілісної структури діяльності) і етап автоматизації.

У своїх дослідженнях він детально розглядає аналітичний етап, у процесі якого діти вивчають букви (ступінь оволодіння мовленнєво-звуковими позначеннями) і оволодівають процесом читання, тобто вмінням об'єднувати букви у склади і слова (ступінь складово-аналітичного читання). На його думку, діти починають оволодівати мовленнєво-звуковими позначеннями у підготовчий період вивчення букваря, коли, розкладаючи слова на склади і звуки, оволодівають звуковою будовою мовлення. Саме у цей період навчання діти оволодівають фонематичним слухом і відповідними фонематичними уявленнями, ознайомлюються з буквами, як знаками звуків мовлення і об'єднують звуко-букви у склади і слова.

Як правильно вважає Т. Г. Єгоров, мовленнєво-звуковий аналіз і синтез є складним завданням для дітей, які починають оволодівати грамотою, адже вони повинні вміти володіти фонематичним слухом, мовленнєво-руховим і зоровим апаратами, розуміти зв'язок між зоровими і слухо-руховими образами у

писемному мовленні. Таким чином, впливаючи на слуховий аналізатор учня, пов'язуючи його діяльність з діяльністю відповідних мовленнєво-рухових та зорових органів виникає асоціативний ланцюг: *фонема – артикуляція – буква* [61].

Н. І. Красногорський вказує, що протягом чотирьох, п'яти, шести років у дітей відбувається зміцнення і подальший розвиток коркових і підкоркових функцій, що аналізаторно-синтетична діяльність кори головного мозку прогресивно посилюється і ускладнюється. Настає інтенсивний розвиток процесів внутрішнього гальмування. На інтенсивному наслідуванні і повторенні виникає новий мотив мовленнєвої діяльності. Діти з легкістю фіксують нові ланцюжки мовленнєвих комплексів, збагачують свій словниковий запас, покращують граматичну будову мовлення, завдяки чому в мовленні з'являється все більше абстрактних ланцюжків. Як правомірно вважає автор, у період 5-7 років закінчується формування мовлення, і діти отримують можливість вільного спілкування рідною мовою [91].

Під час навчання грамоти джерелом вивчення рідної мови, на думку Н. С. Рождественського, є живе мовлення. Діти повинні вміти виділяти звуки живого мовлення, співвідносити ці звуки з буквами, навчатися об'єднувати звуки і букви у склади та слова. Все це потребує від дітей розвинутого мовленнєвого (фонематичного) слуху, вільного оволодіння мовленнєво-руховим апаратом і зоровим сприйманням слова, вмінням встановлювати зв'язок між слуховими, зоровими і руховими образами в писемному мовленні [150; 151].

Розробляючи методику практичної спрямованості навчання грамоти дітей С. П. Рєдозубов неодноразово вказував на необхідність зв'язку розвитку мислення і мовлення у дітей, з метою ефективного навчання їх читати і писати, при цьому, виділяючи чотири етапи процесу навчання грамоти: підготовчий і три етапи букварного періоду. Зокрема, підготовчий етап повинен включати практичне ознайомлення з реченням, словом, складом і звуком, поняттям про букви. Також у цей період необхідно проводити підготовку дитини до письма, зміст якої полягає

в ознайомленні з елементами писемних букв, виділенні звуків на початку слова, поділі простих складів на звуки.

Важливим для нашого дослідження є те, що автор виділяв такі прийоми звукового аналізу, як: чітка вимова слів по складах з інтонаційним виділенням потрібних звуків; призупинення промовляння слова чи складу у той момент, коли промовляється виділений звук; спостереження за самим процесом промовляння звуків у слові (прийом артикуляції); виділення звука, який стоїть у кінці слова на слух чи шляхом додавання його до неповного слова; підбір слів із звуком, який вивчається і визначенням його місця у слові; порівняння слів, схожих за звучанням.

Для підготовки руки дитини до письма букв на підготовчому етапі навчання грамоти С. П. Редозубов рекомендує використовувати ряд вправ у малюванні і письмі, які спрямовані на розвиток м'язів кисті та пальців рук. Не менш важливим на даному етапі, на його думку, є розвиток зв'язного мовлення. Для цього вчитель повинен проводити бесіди, які корегують словниковий запас дітей [148].

Першочергове завдання навчання грамоти, як стверджував Д. Б. Ельконін полягає в тому, щоб розкрити дитині звукову матерію мовлення – його звуки. Він наголошував, що навчання читання повинно виступати першою сходинкою тривалого і складного процесу оволодіння мовленням та починатися з введення дитини у звукову дійсність мовлення. На його думку, формування у дітей виділення послідовності звуків у слові є новим етапом у навчанні читання, а також виділення у слові окремого звука рівномірне з процесом послідовного називання звуків у слові. Він зауважував, що така діяльність є складною для непідготовленої дитини, тому\ що звуковий аналіз слів це складна мисленнєва діяльність.

Також Д. Б. Ельконіним була розроблена методика розвитку в дітей фонематичного слуху і навчання їх звукового аналізу мовлення, яка передбачала декілька етапів звукового аналізу слова: на першому етапі діти оволодівають звуковим аналізом слів, тобто називають всі звуки слова і водночас заповнюють фішками клітинки схеми, відповідно до кількості звуків у слові; на другому етапі

діти переходять до звукового аналізу слова на слух без використання схем і фішок; на третьому етапі діти аналізують звуковий склад слова. Автор стверджує, що увага дітей до звукового аспекту рідної мови повинна приділятися, починаючи ще з молодшої групи дитячого садка, де їх практично вправляють сприйманню змісту слів, які у вимові відрізняються лише однією фонемою. У середній групі проводиться робота з розвитку фонематичного слуху, яка спрямована на підготовку дітей до звукового аналізу слова. Діти вивчають перший звук у слові, коли цей звук промовляється довго, посилено. Також проводяться заняття, на яких діти вправляються у вимовлянні звуків, у визначенні першого звука слова, в придумуванні слів, що починаються на вказаний звук. У старшій групі продовжується робота з виховання уваги та інтересу до слова [197].

Дослідження Т. Г. Єгорова, Є. В. Гурьянова, Д. Н. Богоявленського, Д. Б. Ельконіна показали, що для оволодіння процесом навчання грамоти необхідно: точно розрізняти звуки у словах на слух; уміти співвідносити почутий звук мовлення з потрібним знаком; навчитися сприймати не лише кожну букву, а й за асоціацією вимовляти відповідний їй звук; уміти бачити поєднання однієї букви з іншою і, у відповідності до цього, змінювати вимовляння звука; всі букви у слові потрібно співвідносити злитно, як цілісний звуковий комплекс; отримана комбінація звуків повинна бути сприйнята і зрозуміла дитиною [45; 61; 197].

На думку І. Й. Дьоміної, К. С. Прищепи, Т. О. Ткаченко, для опанування грамоти дитина повинна достатньо оволодіти усним мовленням, оскільки звукові образи слів пов'язуються з зоровими образами. Якщо в дитини не розвинуте усне мовлення, то для навчання грамоти немає достатньої бази, на якій можна будувати процес читання. Вчені наголошували, що процес читання і письма вимагає достатнього розвитку уваги, логічного мислення та розвитку загальної моторики [123; 144].

У свою чергу, Ф. О. Сохін, Г. П. Беляков зазначали, що дітей необхідно знайомити не лише із будовою слова, а й з розташуванням його у реченні, що дозволить продемонструвати дітям дошкільного віку основну особливість мовлення – його лінійність [146; 172].

Методика навчання грамоти в дошкільному закладі, як вважає Л. Є. Журова, ґрунтується на врахуванні особливостей психічного розвитку дітей дошкільного віку. Тому в процесі навчання грамоти необхідно приділяти значну увагу розвитку фонематичного слуху [70; 127].

У своїх дослідженнях М. С. Вашуленко, Н. Ф. Скрипченко обґрунтували теоретичні засади, на яких базується процес навчання грамоти дітей шестирічного віку, а саме: предметом читання є зашифрована буквами звукова матерія, з якої конструюється звукова форма слова, букви виконують при цьому роль посередника. Тому основними мовними одиницями, якими оперують учні на початку навчання є звуки; початкові фонетичні уявлення та поняття діти мають одержати на основі активних спостережень за звуковими явищами, що лежать в основі цих понять, з належним усвідомленням їх істотних ознак; початку ознайомлення дітей із буквами має передувати період практичного засвоєння звукової системи мови, вироблення у них уміння свідомо й активно виконувати звуковий аналіз слова [28; 29].

Мета навчання грамоти, як стверджує М. С. Вашуленко, полягає у формуванні й удосконаленні умінь й навичок у дітей в усіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності – слуханні та розумінні (аудіюванні), говорінні, читанні та письмі. Він зауважував, що активне та цілеспрямоване включення у процес навчання грамоти усіх зазначених видів мовленнєвих дій дає можливість органічно поєднувати процес опанування дітьми грамоти з розвитком їхньої мовленнєвої діяльності. Цьому значною мірою сприятиме вироблення внутрішніх мотивів до оволодіння мовленням, читанням і письмом [28] .

На думку Л. І. Божович, А. П. Іваненко, Є. І. Тихеева і Ю. І. Фаусек у дітей 5-7 років виникає прагнення читати, цікавість до графічного слова, отже навчання грамоти у цей період виступає доступним, цікавим і потрібним [17; 72; 181].

Можливості й особливості засвоєння дітьми грамоти та виявлення оптимального віку для цього навчання досліджувалися Н. С. Варенцовою та А. І. Воскресенською [24; 33; 34].

У процесі навчання грамоти Н. С. Варенцова виділяє два етапи: перший - оволодіння звуковою дійсністю мови, другий - засвоєння звукової системи й оволодіння читанням. Автором встановлений оптимальний вік - 5 років для початку навчання звуковому аналізу, а 6 років - це найбільш сприятливий вік для навчання читання [24].

На думку З. І. Калмикової, Л. А. Кондрух, досить важливою умовою навчання є врахування наступності між дошкільним навчальним закладом і першим класом. Відповідно до цього, З. І. Калмикова стверджує, що реалізація принципу наступності між дошкільною підготовкою та шкільним навчанням, у галузі формування граматичної будови мовлення, можлива за умови посилення синтаксичної роботи в першому класі. На її думку, на межі двох етапів оволодіння мовленням, реалізація принципу наступності у процесі формування граматичної будови мовлення здійснюється за таких умов: опора на мовленнєвий досвід, набутий дитиною до школи; організація роботи над реченням в єдності його суттєвих ознак: значення, форми, структури; вивчення лексико-орфографічних тем на матеріалі речення, тобто на синтаксичній основі; вивчення речення як частини тексту [74].

Дослідження М. Г. Генінг, Н. В. Дурової, Д. Б. Ельконіна, Л. Є. Журової, О. В. Петрик, Л. Ф. Ткачової, Г. А. Тумакової, М. Ф. Фомічової обґрунтовують, що у дітей до шести років достатньо розвинений фонематичний слух, вони готові до слухового аналізу та синтезу, майже у всіх дітей даного віку артикуляційний апарат підготовлений до вимовляння всіх звуків рідної мови, що має важливе значення для початкового формування усного та писемного мовлення [42; 127; 181; 197].

Великої уваги при навчанні дітей грамоти в добукварний період К. С. Прищепа надає роботі над словом, його значенням. Він пропонує виконувати практичні вправи, які допомагають дітям зрозуміти, що для висловлювання своєї думки необхідно поєднати слова між собою, тобто складати речення і виділяти слова із мовленнєвого потоку. Наступним етапом є робота над звуковою структурою слова, дітей навчають послідовно називати звуки у

почутому слові, завдяки чому, розглядається смислова функція звуків і їх фонологічні властивості, склад, наголос, звуковий аналіз слів [113].

У процесі навчання грамоти дітей шестирічного віку Л. І. Смагіна рекомендує використовувати дидактичні ігри, підкреслюючи, що провідною діяльністю дошкільників є гра. Широке використання дидактичних ігор, на її думку, повинно слугувати переходом від однієї провідної діяльності до іншої - від ігрової до навчальної. Вона пропонує використовувати дидактичні ігри в навчанні шестирічних дітей грамоти в певній системі та послідовності, що підвищить ефективність навчально-виховного процесу [123; 144].

При підготовці дітей дошкільного віку до навчання грамоти Н. С. Старжинська зазначає, що діти під час занять можуть засвоювати не тільки звукову будову слова, а й елементи орфографії [12].

Зокрема, А. М. Богуш, І. В. Корякіна акцентують увагу на підготовці руки дитини до письма, від правильної організації якої залежить успіх перших письмових вправ у школі [9; 12; 13; 87].

Аналогічної думки про початок навчання писемного мовлення дотримується В. С. Савельєва, обґрунтовуючи, що оптимальним періодом початкового навчання є п'ятий рік життя - сензитивний період розвитку в дітей усвідомлених і цілеспрямованих регуляцій рухів руки з різних параметрів та рівнів, а також розвитку сенсомоторної координації (зорової, рухової, слухової).

Для формування у дошкільників автоматизованих навичок письма, як обґрунтовує Н. Ф. Виноградова, великого значення набувають такі передумови: сформованість усного мовлення, вільне оволодіння ним, здатність проводити аналіз і синтез усного мовлення; сформованість просторового сприймання та просторових уявлень (орієнтування в поняттях «ліворуч», «праворуч», у схемі власного тіла й у просторі); розвиток тонкокоординованих рухів руки; сформованість зорово- і слухо-моторних координацій; сформованість довільної діяльності, вміння регулювати власні дії, застосовувати вольові зусилля.

Насамперед привертає на себе увагу розроблена І. Й. Дьоміною система вправ для обстеження сприймання звуків на слух, обстеження стану звукового

аналізу слова, слухового сприймання, а також вправи на подолання виявлених недоліків [60].

Як показали проаналізовані джерела, процес опанування грамоти дітьми безпосередньо залежить від розвитку їх мовленнєвої діяльності.

Проблема розвитку мовлення дітей у процесі навчання рідної мови висвітлена у дослідженнях педагогів і лінгвістів О. М. Біляєва, А. М. Богуш, Л. О. Варзацької, М. С. Вашуленка, В. Г. Горецького, Л. О. Калмикової, А. П. Каніщенко, М. Р. Львова, Л. К. Назарової, М. І. Пентелюка, С. П. Рєдозубова, Т. Г. Рамзаєвої, О. Я. Савченка, Н. М. Светловської, Л. В. Щерби та інших; у працях психологів Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, М. І. Жинкіна, О. Р. Лурія, О. О. Леонтєва, О. М. Лонтєва, С. Л. Рубінштейн, А. Г. Спіркіна та інших. Ученими обгрунтовані психологічні особливості, шляхи, методи, прийоми, способи роботи з розвитку мовлення дітей дошкільного та шкільного віку, зокрема, у процесі навчання грамоти [10; 12; 14; 28; 29; 35; 36; 39; 68; 74; 101; 103; 110; 124; 135; 147; 148; 152; 155; 197].

Згідно теорії мовленнєвої діяльності П. Я. Гальперін, О. О. Леонтєв, О. М. Леонтєв, О. Р. Лурія мовлення розглядають як засіб спілкування та відображення дійсності у свідомості людини, саме мовлення є особливим видом інтелектуальної, мовленнєвої діяльності [39; 101; 103; 110].

На думку Л. С. Виготського, Н. І. Жинкіна, О. О. Леонтєва, О. Р. Лурія, мовленнєва діяльність здійснюється специфічними мовленнєвими механізмами, які представляють складну організацію мовленнєвої функціональної системи, разом з цим формування мовлення тісно пов'язане з розвитком мислення. Мислення, у свою чергу, є головною зброєю у розвитку системи лексичних і граматичних знань [35; 37; 68; 101; 109].

Мовлення, як стверджує О. О. Леонтєв, це сукупність мовленнєвих дій, які мають власну мету діяльності. На його думку, в основі мовленнєвих дій лежать мовленнєві операції: мовленнєві операції – мовленнєві дії; мовленнєві дії – мовлення [101; 102].

Б. Г. Ананьєв, А. І. Сорокін вважають, що систематична робота з виховання культури мовлення дітей є однією з найважливіших умов виховання мислення та можливостей дітей до успішного навчання. Вони акцентували увагу на тому, що на початок навчання діти оволодівають достатнім словниковим запасом, у них розвивається достатній для навчання рівень зв'язного мовлення [4].

Л. А. Венгер, Д. Б. Ельконін, Ф. О. Сохін ті інші звернули увагу на те, що вже в старшому дошкільному віці діти набувають необхідних умінь усвідомленого сприймання мовленнєвої діяльності на основі аналізу її елементів [156; 172; 197].

Важливою для нашого дослідження є думка Д. Б. Ельконіна про те, що у дітей дошкільного віку в зв'язку з розвитком самостійної практичної діяльності виникає потреба у формулюванні особистого задуму, у констатації труднощів, у роздумах виконання поставленого завдання, що сприяє оволодінню дитиною основними формами усного мовлення [197].

Активне та цілеспрямоване включення у процес навчання грамоти усіх видів мовленнєвої діяльності, як зазначає М. С. Вашуленко, дає можливість органічно поєднати, процес опанування дітьми грамоти з розвитком їхньої мовленнєвої діяльності. На його думку, мовленнєвий розвиток дитини є досить широким поняттям, яке охоплює рівень сформованості звуковимови, його відповідності загальноприйнятим орфоепічним нормам української мови, обсяг словникового запасу та граматичну організацію мовлення [28].

Навчання грамоти, як наголошував С. П. Редозубов, повинна проходити у зв'язку з розвитком мислення та мовлення дітей, а навички читання та письма повинні слугувати засобом підвищення культури мовлення дітей [148].

У своїх дослідженнях М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаєва, Н. М. Светловська зазначають, що оволодіння уміннями в галузі мови є необхідною умовою та засобом навчальної праці учнів, без оволодіння яких, на їх думку, не можлива повноцінна участь людини у житті сучасного суспільства [147].

Розвиток зв'язного мовлення, як підкреслює А. М. Леушина, відіграє провідну роль у процесі мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Вона

констатує, що перехід до контекстного зв'язного мовлення перебуває у тісному зв'язку з оволодінням словниковим складом і граматичною будовою мовлення.

Основний акцент на розвиток мовленнєвої діяльності звертається у Державному стандарті початкової загальної освіти, який складається з різних структурних компонентів. Зокрема, мовленнєвий компонент дошкільної освіти складається з основних змістових ліній, а саме: мовленнєвої, мовної, соціокультурної і діяльнісної.

Мовленнєва лінія, яка є основною в шкільній мовній освіті, вимагає, щоб уроки української мови сприяли формуванню мовленнєвої компетентності, шляхом формування та удосконалення вмінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності, а також готовності розв'язувати проблеми особистісного та суспільного характеру.

Мовна ж лінія передбачає формування мовної компетентності, шляхом засвоєння системних знань про мову, як засіб вираження думок і почуттів. Важливою для мовного компонента є комунікативна компетентність, яка є невід'ємною складовою структури змісту освіти та передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, основами культури усного та писемного мовлення, базовими вміннями і навичками використання мови в різних сферах і ситуаціях.

А. М. Богущ стверджує, що формування мовлення дітей дошкільного віку складається з різних структурних компонентів. До них належать: мовленнєва компетенція як одна з ключових базисних характеристик особистості; мовленнєвий розвиток, тобто формування певних мовленнєвих умінь та навичок, що забезпечують функціонування мовлення; навчання мови, пов'язане з певним обсягом елементарних знань про мову й мовлення, що формуються на основі розвитку мовного чуття й водночас зумовлюють цей розвиток; мовленнєве виховання, метою якого є виховання мовленнєвої культури особистості [12; 14].

Згідно Базового компонента дошкільної освіти, освітня лінія «Мовлення дитини» передбачає засвоєння дитиною культури мовлення та спілкування, елементарних правил користування мовою у різних життєвих ситуаціях.

Оволодіння мовою як засобом пізнання та способом специфічно людського спілкування є найвагомим досягненням дошкільного дитинства.

Ваговою частиною змісту освітньої лінії є мовленнєва компетенція, що включає: інтегроване вміння адекватно та доречно спілкуватись рідною мовою в різних життєвих ситуаціях, розповідати, пояснювати, розмірковувати, оцінювати, використовувати як мовні, так і позамовні й інтонаційні засоби виразності, форми ввічливості; спостерігати за своїм мовленням і мовленням інших, виправляти помилки, дотримуючись загальної культури мовлення, прагнення творчо самореалізуватися [16].

У тлумачному словнику С. І. Ожегова компетенція визначається як «коло питань, в яких хто - небудь добре обізнаний; коло чийхось повноважень, прав». У тлумачному словнику сучасної російської мови під компетенцією розуміють «коло питань, явищ, в яких дана особа авторитетна, має досвід, знання; коло повноважень, галузь належних для виконання ким-небудь питань, явищ». У Новому тлумачному словнику української мови слово «компетенція» трактується як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи».

Слово ж «компетентний» у Новому тлумачному словнику української мови означає: 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний. У словнику російської мови С. І. Ожегова поняття “компетентний” визначено як “знаючий, обізнаний, авторитетний в якій-небудь галузі; який володіє компетенцією” У тлумачному словнику сучасної російської мови значення слова “компетентний” розкривається як: “обізнаний, визнаний знавець з певного питання; який володіє компетенцією, повноправний” [126; 128].

Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти А. М. Богущ наголошує, що *компетентність* – це сформована інтегрована особистісна якість людини, яка набувається у процесі навчання й охоплює не тільки знання, вміння та навички, а й набутий життєвий досвід, сформовані особистісні цінності, власне

ставлення до соціального та природного довкілля, яка цілісно реалізується в конкретній ситуації. *Компетенція* – це соціально закріплений результат освіти, наперед задана норма до освітньої підготовки дитини, необхідної для її якісної продуктивної діяльності в певній освітній, змістовій чи предметній галузі [12].

М. І. Пентелюк визначає мовленнєву компетенцію як комплексне поняття, що охоплює систему мовленнєвих умінь (уміння вести діалог, сприймати, відтворювати та створювати усні, письмові монологічні та діалогічні висловлювання різних видів тощо), які необхідні учням для спілкування у різних ситуаціях. Він наголошує, що мовленнєва компетенція включає вміння користуватися мовленням, багатством її засобів виразності в залежності від мети висловлювання та сфери суспільного життя [135].

На думку А. М. Богущ, мовленнєва компетенція забезпечує вміння дитини підтримувати мовленнєву взаємодію з іншими, вибудовувати логіку висловлювань, забезпечувати мовленнєве взаєморозуміння з дорослими та однолітками, формувати комунікативні здібності, мовленнєве самовираження, розвивати соціальне мовлення (вміння презентувати себе оточуючим, виражати особисту позицію по відношенню до інших тощо). Вона наголошує, що мовленнєва компетенція передбачає сформованість фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічної та монологічної компетенцій [10; 12].

Таким чином, провідними педагогами та психологами визнається актуальність і необхідність розробки ефективних шляхів опанування грамоти дітьми. З цієї проблеми проведено багато досліджень, узагальнений досвід роботи вчителів-практиків, розроблені продуктивні шляхи опанування грамоти дітьми.

1.3. Особливості опанування грамоти розумово відсталими дітьми

У дослідженнях провідних науковців корекційної педагогіки розкривається проблема розвитку розумово відсталих дітей (В. І. Бондар, А. М. Висоцька, О. М. Граборов, І. Г. Єременко, В. В. Золотоверх, Г. М. Мерсіянова, С. П. Миронова, В. М. Синьов, М. О. Супрун, В. Є. Турчинська, К. М. Турчинська, О. П. Хохліна, Д. І. Шульженко та ін.); особливості розвитку

мовлення глухих і слабочуючих дітей (Р. М. Боскіс, І. П. Колесник, О. П. Круглик, О. В. Мартинчук, Н. Г. Морозова, Л. І. Фомічова, М. К. Шеремет, М. Д. Ярмаченко та ін.); порушення усного та писемного мовлення учнів із дитячим церебральним паралічем (О. М. Гопіченко, Е. А. Данілавічюте, Т. Д. Ілляшенко, М. В. Рождественська, О. В. Романенко, О. В. Чеботарьова, А. Г. Шевцов та ін.); порушення мовлення дітей з фонетико-фонематичним і загальним недорозвиненням мовлення (С. Ю. Конопляста, Р. Є. Левіна, Н. Г. Пахомова, Н. В. Савінова, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет та ін.); особливості розвитку мовлення розумово відсталих дітей (А. К. Аксьонова, Л. С. Вавіна, М. Ф. Гнезділов, І. В. Дмитрієва, В. І. Ковальчук, С. П. Миронова, В. Г. Петрова, Г. М. Плешканівська, Є. Ф. Соботович, Н. В. Тарасенко, В. В. Тищенко, Т. К. Ульянова, Л. О. Ханзерук та ін.), проблема навчання грамоти розумово відсталих дітей (Л. С. Вавіна, В. В. Воронкова, А. А. Катаєва, Н. П. Кравець, Г. С. Піонтківська, Л. О. Смірнова, В. А. Стребелева та ін.) [2; 3; 21; 23; 32; 45; 49-51; 55-57; 66; 79; 140; 157; 164; 165; 176-178; 183; 191-193; 195; 196].

Численні дослідники (В. І. Бондар, Л. С. Вавіна, Л. С. Виготський, В. В. Воронкова, О. М. Граборов, І. Г. Єременко, В. В. Золотоверх, В. І. Ковальчук, Н. П. Кравець, Р. Є. Левіна, О. М. Мастюкова, В. Г. Петрова, М. С. Певзнер, Г. С. Піонтківська, С. Я. Рубінштейн, В. М. Синьов, О. А. Стребелева, Т. К. Ульянова, Л. О. Ханзерук, О. П. Хохліна, Д. І. Шульженко та інші) зазначають, що, внаслідок порушення аналітико-синтетичної діяльності та бідності попереднього мовленнєвого досвіду, діти спеціальних дошкільних і шкільних закладів для розумово відсталих дітей у процесі оволодіння грамоти зазнають великих труднощів, подолання яких буває не завжди успішним. На це звертають увагу і практики. Тому закономірні зусилля багатьох дослідників і педагогів, спрямовані на пошук шляхів активізації навчання грамоти розумово відсталих дітей, починаючи ще з дошкільного віку [21; 23; 32; 35; 36; 50; 51; 66; 69; 79; 82; 89; 90; 99; 133; 134; 136; 140; 152; 158; 183; 196].

Л. С. Виготський, Л. В. Занков, Н. Г. Морозова та інші наголошували, що вивчення структури дефекту та шляхів його компенсації та корекції сприяє більш ефективному вихованню розумово відсталої дитини та її підготовки до шкільного навчання. Вони акцентували увагу на тому, що найважливішим завданням навчання розумово відсталих дітей дошкільного та молодшого шкільного віку є створення умов для необхідного розвитку та передумов до самостійного надбання ними знань і вмінь [35; 37; 71].

Теоретично важливою є думка Л. С. Виготського про те, що розумово відстала дитина, яка характеризується різко обмеженою научуваністю та глибокою своєрідністю всієї особистості в цілому, все ж здатна до істинного розвитку, хоча структура розвитку психіки розумово відсталої дитини є надзвичайно складною, а первинний дефект призводить до виникнення багатьох вторинних і третинних відхилень [36].

Особливостями вищої нервової діяльності розумово відсталих дітей, як зазначають О. Р. Лурія, М. С. Певзнер, С. Я. Рубінштейн, є слабкість функції кори головного мозку, слабкість процесів активного внутрішнього гальмування, інертність нервових процесів. Важливою особливістю цих дітей є порушення взаємодії першої та другої сигнальних систем, що пояснюються недорозвиненням другої сигнальної системи. Досить важливим для них є процес оволодіння навичками та вміннями, які ґрунтуються на наочному показуванні, сприйманні, а не на словесній інструкції [109; 110; 133; 152].

У дослідженнях О. Р. Лурія, М. С. Певзнер, Г. Є. Сухаревої та інших звертається особлива увага на те, що основними особливостями психічного розвитку розумово відсталих дітей є несформованість вищих форм пізнавальної діяльності (аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування та ін.), конкретності та поверховості мислення, уповільнений розвиток мовлення, незрілість емоційно-вольової діяльності. Автори відзначають, що мисленнєві процеси у розумово відсталих дітей характеризуються малорухливістю та інертністю. У них спостерігаються труднощі у переході від одного логічного зв'язку до іншого. Також недостатність процесів узагальнення та диференціації проявляється і в

неумінні оперувати родовими та видовими поняттями, розуміти переносне значення слів, метафор. Увага у цієї категорії дітей нестійка, розсіяна, сприймання характеризується вузькістю, слабкістю аналізу й узагальнення [109; 110; 133].

Як показали дослідження І. М. Соловйова, Ж. І. Шиф, М. М. Нудельмана та інших, узагальнене розпізнавання, яке ґрунтується на значних відмінностях між різними узагальнюючими предметами, доступніше розумово відсталій дитині, ніж специфічне впізнання індивідуальних ознак в об'єкті. Також відмічається слабкість пізнавальної орієнтувальної діяльності та недостатня пізнавальна активність [12; 131].

Важливою є думку В. М. Синьова про те, що при порушеннях розумового розвитку в дітей спостерігається слабка допитливість й уповільнена наочність, здатність опанувати суспільний досвід у вигляді знань, умінь і навичок. У таких дітей порушені всі психічні процеси (сприймання, пам'ять, уява, мислення, мовлення, увага), які протікають та формуються уповільнено, у більш пізні терміни та мають певні особливості. Спостерігаються порушення і в розвитку емоційно-вольової сфери діяльності особистості, які вважаються вторинними, похідними, залежними від недоліків пізнавальної сфери [157; 158].

Результати досліджень, проведених О. П. Хохліною, дозволяють констатувати, що до кінця дошкільного віку в сприйманні розумово відсталих дітей спостерігається зниження темпу його розвитку, а становлення перцептивних дій тільки розпочинається. Також вона зазначала, що у розумово відсталих дітей особистість формується зі значними відхиленнями як за часом, так і за темпом розвитку і за змістом. Вони не можуть зрозуміти та засвоїти суть норм моральної поведінки. Після чотирьох років у них з'являються перші вияви самосвідомості, але це виражається у негативних реакціях на зауваження, осудження, невдачу. Систематичні переживання неуспішності призводять до формування патологічних рис характеру: відмови від будь-якої діяльності, пасивності, замкнутості чи підлесливості. У них з'являється негативізм, озлобленість [46].

Звертають на себе увагу дослідження М. Ф. Гнезділова, в яких розкриваються труднощі, які виникають у розумово відсталих дітей у процесі оволодіння ними грамотою, що зумовлені недостатньо розвинутими та скоординованими відповідними аналізаторами. Тому необхідно, в першу чергу, формувати у них ту основу, на якій базується оволодіння грамоти. Зокрема, М. Ф. Гнезділов правомірно вважав, що зоровий і моторний компоненти відіграють важливу роль у процесі опанування грамоти розумово відставили дітьми. При цьому автор важливого значення надавав таким факторам, як фонематичний слух і кінестетичні відчуття, а також рівню розвитку мовлення.

М. Ф. Гнезділов виокремив коло важливих факторів, які обумовлюють успішне опанування грамоти розумово відсталими дітьми, зокрема, враховуючи їх психофізичні особливості. У своїх працях автор пропонує використовувати деякі прийоми, які ґрунтуються на звуковому аналітико-синтетичному методі, які регулюють і уточнюють процеси розумової та фізичної діяльності розумово відсталих дітей. Тобто необхідно організовувати заняття так, щоб вправи були спрямовані не лише на вирішення даного навчального завдання, але й на підготовку вирішення того завдання, яке буде поставлене на наступному етапі навчання. Однак, системи спеціальних вправ, які б передбачали використання різноманітних прийомів, спрямованих на підготовку до опанування грамоти, він не розробляв [45; 47].

Основним завданням початкового навчання грамоти, а саме добукварного періоду, як зазначають у методичних працях А. К. Аксьонова, В. В. Воронкова, М. Ф. Гнезділов, В. Г. Петрова, Т. К. Ульянова та інші, є необхідність розвивати у дітей інтерес до навчання, виховувати навички мовленнєвого спілкування, розвивати фонематичний слух, вимовний бік мовлення, формувати зорове і просторове сприймання та уявлення, розвивати моторику рук [2; 32; 46; 137; 183].

В. Г. Петрова наголошує, що дефекти вимови, які є наслідком не стільки недостатності роботи артикуляційного апарату, скільки порушення звукового аналізу та синтезу слів, різко негативно впливають на подальший розвиток мислення та мовлення розумово відсталої дитини. Це сповільнює засвоєння

словника та граматичної будови мови та призводить до труднощів в оволодінні грамоти [136; 137].

У методичних працях А. К. Аксьонової була розкрита система роботи, спрямована на формування в учнів орфографічних навичок, які передбачали поетапність формування цієї навички. Також нею були розроблені прийоми, які сприяють розвитку в розумово відсталих учнів навичок самоконтролю у процесі письма, корекції мовлення та мислення учнів, але прийомів, які спрямовані на опанування грамоти нею не розроблялися [2].

У дослідженнях Г. С. Піонтківської була встановлена залежність процесу оволодіння орфографічними уміннями від рівня розвитку в розумово відсталих учнів первинних передумов грамотного письма. Вона підкреслювала, що, починаючи з періоду навчання грамоти, необхідно здійснювати спеціальну роботу з корекції та розвитку в першокласників таких передумов, які у подальшому сприятимуть більш ефективному оволодінню грамотним письмом [140].

Психолого-педагогічні дослідження особливостей розвитку розумово відсталих дітей вітчизняних і зарубіжних науковців Г. М. Дульнєва, І. В. Дмитрієвої, І. Г. Єременка, Л. В. Занкова, Р. І. Лалаєвої, О. Р. Лурія, С. П. Миронової, М. С. Певзнер, В. Г. Петрової, О. В. Романенко, В. М. Синьова, М. О. Супруна, О. В. Чеботарьової, Д. І. Шульженко та інших свідчать, що мовлення відіграє провідну роль у психічному розвитку цієї категорії дітей. Зокрема, мисленнєві операції - аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування розвиваються й удосконалюються в процесі оволодіння мовленням (Л. С. Виготський, Л. С. Вавіна, М. Ф. Гнезділов, Г. М. Дульнєв, І. Г. Єременко, Л. В. Занков, Н. П. Кравець, О. Р. Лурія, Р. І. Лалаєва, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, Г. С. Піонтківська, С. Я. Рубінштейн, В. М. Синьов, Є. Ф. Соботович, Т. К. Ульянова, Ж. І. Шиф та ін.) [36; 46; 55; 57; 58; 63; 97; 109; 134; 136; 158; 196].

Основними причинами недорозвинення мовлення розумово відсталих дітей, на думку С. Я. Рубінштейн, є слабкість замикаючої функції кори, повільне вироблення нових диференційованих зв'язків у всіх аналізаторах. У зв'язку з повільно розвиваючими диференційованими умовними зв'язками в зоні мовно-слухового аналізатора розумово відстала дитина довго не розрізняє звуки мовлення, не диференціює слова, які промовляють оточуючі, у зв'язку з цим вони недостатньо чітко і точно сприймають мовлення оточуючих людей. Вона також зазначала, що розвиток як загальної, так і дрібної моторики у розумово відсталих дітей протікає повільно, а у процесі артикуляції звуків у них спостерігається неточність мовленнєвих рухів, недостатній їх обсяг, в'ялість м'язового тону, нечіткість кінестетичних відчуттів. У зв'язку з недорозвиненням аналітико-синтетичної діяльності у дітей цієї категорії зі значними труднощами формуються всі мовленнєві узагальнення, уповільнено засвоюються закономірності мови. Ці фактори вказують не лише на повільний темп засвоєння мовлення, а й на якісне недорозвинення всіх його компонентів: фонетико-фонематичної сторони мовлення, лексичної і граматичної будови мовлення [152].

У розумово відсталих дітей, на думку О. Р. Лурія, В. І. Лубовського, знижена регулююча функція мовлення, яка в нормі рано починає відігравати важливу роль у поведінці дитини та формуванні мовленнєвої діяльності [110].

У працях А. А. Катаєвої, В. Г. Петрової, В. А. Стребелевої акцентується увагу на тому, що розумово відсталі діти не можуть правильно відтворювати звукову форму слова, на основі зорового сприймання графічних знаків, у зв'язку зі змішуванням акустично схожих звуків. На їх думку, надзвичайно складним для них є запам'ятовування оптичної форми букв алфавіту, оскільки в основі засвоєння букв лежить порушення взаємодії між слуховими, зоровими та кінестетичними уявленнями. Процес читання написаного слова потребує від дитини переведення очей зліва направо, так як послідовність сприймання слова повинна точно відповідати послідовності його звукового складу. При цьому, велику роль відіграє слуховий контроль [77-79; 136; 137].

Темп формування мовлення у розумово відсталих дітей, як вказувала В. Г. Петрова, як правило, уповільнений, а мовленнєва активність знижена. Це є основною причиною того, що мовленнєва діяльність цієї категорії дітей розвинена недостатньо. Словниковий запас в них суттєво характеризує особливості їх пізнавальної діяльності, уміння усвідомлювати та відображати навколишню дійсність. Бідність словникового запасу обумовлена обмеженістю соціальних і вербальних контактів, а також недостатньою сформованістю інтересів, вербальної пам'яті, умінь співвідносити слово з відповідним предметом. Знижена мотивація до мовленнєвої діяльності, порушення вольової сфери, нестійкість уваги, значні відхилення у розумінні того, що говорить співрозмовник, переконує нас у необхідності розробки ефективних шляхів, спрямованих на розвиток мовленнєвої компетенції в розумово відсталих дітей [136].

Насамперед, звертає на себе увагу думка М. Ф. Гнезділова про те, що у розумово відсталих дітей знижена мотивація мовлення, тобто потреба висловлювати свої думки, враження, бажання в словесній формі. Крім того, він зазначав, що характерною ознакою для розумово відсталих дітей, по відношенню до мовлення як засобу спілкування, є мовленнєва замкнутість, небажання спілкуватися. На його думку, не менш суттєвою особливістю мовлення цих дітей є обмеженість їх словникового запасу та своєрідність його використання [46; 47].

Порушення мовлення в розумово відсталих дітей, як стверджувала Р. І. Лалаєва, характеризується складністю патогенезу та симптоматики, що дефекти мовлення у них обумовлені, перш за все, недорозвитком пізнавальної діяльності. Вони можуть бути також і з іншими факторами: зниження слуху, порушення мовленнєвої моторики, аномалії будови артикуляційного апарату та інші. На її думку, важливим для мовленнєвого розвитку є потреба в мовленнєвому спілкуванні. Вона зазначає, що в розумово відсталих дітей відмічається різко знижена потреба у спілкуванні, що призводить до обмеженості у мовленнєвих контактах і гальмує процес розвитку мовлення. У зв'язку із загальним недорозвиненням аналітико-синтетичної діяльності, з великими труднощами формуються мовленнєві узагальнення й уповільнено засвоюються закономірності

мови. Мовленнєві порушення у розумово відсталих дітей носять системний характер, тобто страждає мовлення як цілісна функціональна система. На її думку, при розумовій відсталості порушуються всі компоненти мовлення: фонетико-фонематичний бік, лексична та граматична будова, спостерігається несформованість як імпресивного, так і експресивного мовлення [97; 98].

У працях А. К. Аксьонової, В. В. Воронкової, М. Ф. Гнєзділова, А. І. Ліпкіної, Р. І. Лалаєвої, В. Г. Петрової, Т. К. Ульянової, М. П. Феофанова зазначається, що в розумово відсталих дітей виявляються несформованими усі етапи мовленнєвої діяльності. Внаслідок цього порушується етап реалізації мовленнєвої програми та контролю за мовленням, співставлення отриманого результату з попереднім задумом, його відповідність мотиву та меті комунікативної діяльності [2; 32; 45; 46; 97; 137; 183; 186].

Продуктивні для нашого дослідження ідеї знаходимо в працях Т. О. Власової, Г. М. Дульнєва, Л. В. Занкова, О. Р. Лурія, М. С. Певзнер, В. Г. Петрової, В. М. Синьова та інших про те, що в розумово відсталих дітей у різних ступенях порушені рівні породження мовленнєвого висловлювання: смисловий, мовленнєвий, сенсомоторний. При цьому найбільш недорозвиненими є смисловий та мовленнєвий, які потребують сформованості операцій аналізу та синтезу, абстрагування, узагальнення та порівняння [71; 110; 134; 136; 157; 158].

На думку Є. Ф. Соботович, засвоєння конкретного значення слова пов'язане з тим, що дитині потрібно співвідносити почуте з тим чи іншим конкретним предметом чи дією. Оволодіння узагальнюючим значенням слова потребує включення більш складних процесів – порівняння однорідних предметів і виділення у них типових узагальнюючих ознак. Дані операції неповноцінні в розумово відсталих дітей. Тому засвоєння граматичної системи мовлення та смислової структури речення, як вказувала Є. Ф. Соботович, потребує того, щоб дитина структурно сприймала ситуацію, тобто диференціювала того, хто виконує дію, саму дію, предмет, на який спрямована дія. Автор приходять до висновку, що розумово відсталі діти довгий час сприймають ситуацію глобально, нерозчленовано, що засвоєння значення цілого ряду граматичних категорій

пов'язано з розвитком особливого виду мисленнєвої діяльності – багаточисельними співвіднесеннями слів зі звучанням і значенням, практичним виділенням елементів, за рахунок яких створюється різниця в значенні, типологією даного значення, його диференціацією від інших значень. Велику роль відіграє мислення й у процесі породження мовленнєвого висловлювання: створення мисленнєвої програми вислову, вибір мовленнєвих одиниць у відповідності до їхнього значення, контроль за побудовою мовлення – всі ці операції здійснюються механізмами інтелектуальної діяльності. Також велика роль відведена мисленню й у процесі розуміння. Розуміння мовленнєвого вислову будується з одночасним врахуванням значення всіх його одиниць, що є взаємозв'язком різних рівнів аналізу та синтезу [164; 165].

Численні дослідження Є. Ф. Соботович обґрунтували, що розумово відсталі діти старшого дошкільного та молодшого шкільного віку використовують у своєму мовленні узагальнюючі слова, але розуміння їх носить номінативний характер: діти, у кращому випадку, правильно відносять окремі предмети до логічних груп, використовуючи назву класу як основу групування предметів. Але вони не можуть виділити ті типові ознаки, які визначають зміст названих узагальнюючих понять. Великі труднощі виникають у дітей і під час розуміння відношення між окремими та загальними, видовими та родовими поняттями. Таким чином, труднощі в засвоєнні узагальнюючої функції слова є однією з найбільших причин уповільненого розвитку словника [166].

Як бачимо, В. Г. Петрова, Є. М. Мастюкова звертають увагу на те, що в розумово відсталих дітей накопичення досвіду, знань, які потрібні для засвоєння складних понять, уповільнене не лише в силу дефектів пізнавальної діяльності, але і внаслідок зниження пізнавальної активності [69; 136; 137].

Розумово відсталі діти 4-5 річного віку, як встановила Г. В. Кузнєцова, розуміють фрази лише в одному варіанті, які вони чують найчастіше в мовленні дорослих. Вони враховують не значення кожного слова, яке входить в інструкцію, а стереотип поведінки за відповідним реченням. Зміна лише одного слова у фразі призводить до нерозуміння її дітьми [95].

Н. В. Тарасенко займалася проблемою використання прикметників у мовленні розумово відсталих учнів. У своєму дослідженні автор довела, що розумово відсталі учні в своєму мовленні найчастіше використовували лише ті прикметники, які багаторазово зустрічались ними в шкільному та домашньому житті [176].

Особливої уваги заслуговують дослідження М. П. Феофанова про те, що розумово відсталі діти в своєму мовленні дуже рідко використовують прийменники [186].

Зокрема, К. Г. Єрмілова, Р. І. Лалаєва, В. Г. Петрова зазначали, що розумово відсталі діти не розуміють у повній мірі смислових взаємовідношень предметів і явищ у дійсності, саме тому в їх реченнях смислові відношення примітивні й означають назву особи, ствердження, суб'єкт і його діяльність, суб'єкт, його дії або стан позначення прямого чи переносного об'єкта діяльності чи місця дії. Смислова ситуація сприймається дітьми глобально, тобто в ній практично не розрізняється психологічний суб'єкт і предикат дії [64; 97; 137].

Численні дослідження свідчать, що дефекти звуковимови в розумово відсталих дітей діляться на дві групи (М. А. Савченко, Є. Ф. Соботович, Р. А. Юрова). До першої групи відноситься спотворена вимова звуків (різні види ротацізму, ламбдацізму, сигматизу та інші). Ці недоліки не відображаються на засвоєнні навичок письма. Вони пояснюються недостатністю тонких мовно-рухових диференціювань, які склалися під час практики спілкування та неправильними стереотипами. Другу групу складають недоліки, які проявляються у замінах одних звуків іншими, близькими за акустико-артикуляційними ознаками. Такі недоліки перешкоджають навчанню грамоти й у подальшому впливають на письмо [153; 154; 164-167; 198].

В основі таких дефектів можуть лежати поліморфні причини. В. В. Воронкова, Г. А. Каше, Р. І. Лалаєва, Д. І. Орлова, М. А. Савченко та інші вказують на несформованість тонких мовно-рухових і слухових (фонематичний слух) диференціювань. Так, Р. А. Юрова виділила, що однією з причин є недостатня спрямованість уваги розумово відсталих дітей до мовлення. У

результаті цього навіть правильно вимовлені в ізолюваному положенні звуки не вводяться у власне спонтанне мовлення та спрацьовує неправильний стереотип. А, Є. Ф. Соботович - нечіткість фонематичних уявлень про звуковий склад слова [32; 80; 97; 98; 153; 154; 198].

Особливостям розвитку зв'язного мовлення у розумово відсталих учнів, у процесі засвоєння програмних знань з української, присвячені праці І. В. Дмитрієвої. На її думку, в розвитку усного мовлення розумово відсталих учнів провідну роль відіграють наявність ситуації, інтонація, оскільки вони виконують функції членування мовленнєвого потоку на смислові блоки, оформлення висловлювань у єдине ціле та виступають як фактор емоційно-естетичного впливу. Нею розроблені основні напрямки роботи з розвитку усного та писемного мовлення в учнів спеціальної загальноосвітньої школи, які передбачають засвоєння звукової сторони мовлення; опанування лексико-стилістичних засобів української мови; елементарне ознайомлення зі словотворчими засобами стилістики; засвоєння морфологічних засобів мови; практичне засвоєння синтаксичних засобів мовлення; формування вміння будувати тексти усної і писемної форм і засвоєння інтонаційних засобів. Також вона пропонує використовувати ігрові методи та прийоми на уроках української мови в молодших класах спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з ТПМ [55-59].

У наукових дослідженнях О. В. Чеботарьової розкриваються науково-методичні підходи до забезпечення змісту навчання та виховання розумово відсталих дітей. При цьому акцентується увага на удосконаленні змісту дошкільного виховання, з урахуванням особливостей інтелектуального, мовленнєвого та фізичного розвитку дошкільника, а також психічних, вікових особливостей розвитку розумово відсталих дітей дошкільного віку. Зокрема, у змісті дошкільного навчання та виховання в спеціальних дошкільних закладах для розумово відсталих дітей виділяються такі розділи: «Фізичне виховання та основи здоров'я», «Формування соціальних навичок», «Ігрова діяльність», «Сенсорне виховання», «Ознайомлення з навколишнім», «Формування елементарних

математичних уявлень», «Мовленнєвий розвиток», «Трудове виховання», «Образотворча діяльність», «Конструювання», «Музичне виховання та ритміка» [191-193].

Уцілому завдання навчання грамоти, на думку Л. С. Виготського, полягають у тому, щоб сформувати в розумово відсталих дітей початкові навички читання та письма, сприяти розвитку їх мовлення, мислення та пізнавальних можливостей [35-37].

Аналіз літературних джерел показав, що процес письма пов'язаний з діяльністю всіх ділянок кори головного мозку, хоч їх роль у різних видах письма неоднакова. До шкільного віку в дитини ще не всі ділянки кори головного мозку морфологічно та функціонально розвинуті, особливо лобні долі кори, що в свою чергу, утруднює процес оволодіння письмом. Інертність нервових процесів, яка характерна для розумово відсталих дітей, знаходить своє відображення в різних видах діяльності учнів і чітко простежується в процесі письма (Л. Я. Желковська, Є. М. Соколов).

Спеціально проведені дослідження А. К. Аксьоною, Л. С. Вавіною, В. В. Воронковою, М. Ф. Гнєзділовим, І. В. Коломиткіною, Н. П. Кравець, В. Г. Петровою, Г. С. Піонтківською, Т. К. Ульяною та іншими свідчать, що розумово відсталі діти не можуть швидко й успішно навчитися одночасно читати та писати. Оволодіння письмом відстає від читання, стримуючи цим самим формування в учнів навички читання. Як відомо, письмо - досить складна навичка, яка включає не лише моторно-графічні операції, а й операції мовного характеру (розрізнення звуків фонем, співвіднесення звуків і букв, розрізнення букв за елементами, що входять до їх графічного зображення тощо). Розумово відсталі діти оволодівають цією навичкою повільно, потребують спеціального розвитку вольових і м'язових зусиль, просторової орієнтації, моторики, цілеспрямованого корегування фонематичного сприймання. На їх думку, навчання письма - це, в першу чергу, вироблення графічної навички. Особливістю графічної навички є те, що, по-перше, це моторний акт, в основі якого лежать м'язові зусилля, по-друге, цей акт передбачає перекодування мовленнєвих

одиниць у графічні знаки, що надає письму характеру усвідомленої діяльності [2; 21-23; 32; 47; 89; 137; 140; 183].

В. В. Воронковою вперше в спеціальній методиці систематизовані такі ефективні прийоми та вправи, які забезпечують успішне формування в розумово відсталих учнів навичок правопису. В її працях розроблені рекомендації вчителям про необхідність проведення спеціальної роботи над вимовою, артикуляційним апаратом. Одним із ефективних прийомів вона виділяє проговорювання та коментування [32].

У дослідженнях І. В. Коломиткіної розкриваються особливості оволодіння процесом списування розумово відсталими учнями, що в подальшому сприяє формуванню навички фонетично правильного письма та письма за правилами. Також нею акцентується увага, що уміння списувати у розумово відсталих учнів виробляється з великими труднощами та потребують використання спеціальних прийомів [12].

Відомим методистом Т. К. Ульяною підготовлено навчальний посібник для студентів із методики викладання української мови в допоміжній школі. У ньому автор розкриває проблему навчання грамоти розумово відсталих учнів. Зокрема, зупиняється на основних завданнях добукварного та букварного періоду навчання грамоти. Вказує також на те, яку увагу необхідно приділяти вправам в добукварний і букварний період вчителю, які спрямовані на розвиток зорового, слухового та рухового аналізаторів. При цьому Т.К.Ульянова не розкриває проблеми підготовки до опанування грамоти розумово відсталих дітей [183].

Відомі методисти наголошують на тому, що розумово відсталі діти значно пізніше та з великими труднощами оволодівають навичками письма (А. К. Аксьонова, Л. С. Вавіна, В. В. Воронкова, М. Ф. Гнезділов, Р. Є. Левіна, Д. І. Орлова, В. Г. Петрова, Г. С. Піонтківська, Л. О. Смірнова та ін.). Вони вважають, що недостатність фонематичного аналізу в розумово відсталих дітей ускладнює процес розкладання слова на складові частини та виступають перешкодою точному виділенню потрібних звуків слова. Також на початкових етапах навчання письма виникають характерні труднощі у співвіднесенні звуків з

відповідними буквами, так як ці діти ще недостатньо диференціюють всі складові частини букв, які часто повторюються [2; 21; 32; 46; 99; 100; 137; 140; 161; 163].

Процес формування рухових навичок і вмінь у розумово відсталих дітей визначається значною складністю. Відомо, що учні мають різні порушення фізичного та моторного розвитку (Л. С. Виготський, Н. І. Озерецький, Г. Є. Сухарева, М. С. Певзнер). У них зустрічаються відставання у фізичному розвитку, затримка росту, м'язова слабкість, непропорційність будови тіла, зниження загального тонуусу, різні вади скелету тощо [36; 133].

Як вважають А. К. Аксьонова, Л. С. Вавіна, М. Ф. Гнезділов, Н. П. Кравець, Г. С. Піонтківська та інші, зміст роботи з розвитку та корекції зорових і просторових сприймань залежить від рівня пізнавальних можливостей дітей та їх підготовки до навчання. Ще в добукварний період у дітей удосконалюються точність і обсяг зорової орієнтації, продовжує формуватися зорова пам'ять, корегуються просторові уявлення. Учнів навчають точно відтворювати, співставляти та вичленяти подібності та різницю в явищах, виконувати певні дії як за зразком або показом вчителя, так і за словесною інструкцією [2; 22; 46; 47; 89; 140].

Підготовка руки дитини до письма, на думку В. Г. Петрової, здійснюється в таких напрямках: розвиток кисті руки та дрібних м'язів пальців; формування уміння координувати рухи руки, пальців, очей, передпліччя; розвиток окоміру (вміння визначати центр, середину, підпорядковувати рухи руки зору, контролю свідомості); формування просторових уявлень (зліва, справа, знизу, над і під лінією, між лініями); розвиток плавності, точності, темпу та ритмі рухів; формування вміння проводити протягом 0,5 – 1 хв. безвідривні лінії олівцем на папері та в зошиті в одну лінію [137].

Аналіз розглянутих вище досліджень дозволяє зробити висновок про те, що відомими методистами розглядається проблема опанування грамоти розумово відсталими дітьми. Однак, вивчення опублікованих праць з точки зору досліджуваної проблеми дає нам можливість стверджувати, що дана проблема,

залишаючись актуальною і практично значущою, не була предметом спеціальних досліджень.

Висновки до першого розділу

Таким чином, аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми підготовки дітей до опанування грамоти в історичному аспекті свідчить про невичерпність актуальності даної проблеми.

Пошук шляхів підготовки до опанування грамоти дітей загальноосвітньої та спеціальної школи був предметом багаточисельних досліджень у галузі загальної та спеціальної методики, лінгводидактики та психології. Актуальність даних досліджень обумовлена необхідністю допомоги практикам у подоланні тих суттєвих труднощів, з якими зустрічаються як діти з інтелектом норма, так і розумово відсталі діти в процесі опанування грамоти.

Спираючись на аналіз психолого-педагогічної літератури, розкрито ключові поняття «готовність до навчання», «підготовка до навчання», «компетенція», «компетентність», «мовленнєва компетенція», «навчання грамоти», «підготовка до навчання грамоти», що дозволило здійснити науково обґрунтований аналіз процесу підготовки дітей до опанування грамоти.

У науково-методичній літературі (А. М. Богущ, Г. П. Беляков, М. С. Вашуленко, Н. С. Варенцова, І. Й. Дьоміна, Д. Б. Ельконін, Л. Є. Журова, К. С. Прищепа, Т. О. Ткаченко, С. П. Редозубов, Ф. О. Сохін, Н. Ф. Скрипченко та ін.) навчання грамоти визначається як процес формування у дітей початкових умінь читання й письма.

Для оволодіння процесом навчання грамоти необхідно навчати дітей точно розрізняти звуки в словах на слух, уміти співвідносити почутий звук мовлення з потрібним знаком, навчитися сприймати не лише кожну букву, а й за асоціацією вимовляти відповідний їй звук, уміти бачити поєднання однієї букви з іншою та, у відповідності до цього, змінювати вимовляння звука, всі букви у слові потрібно

співвідносити злитно, як цілісний звуковий комплекс, отримана комбінація звуків повинна бути сприйнята й зрозуміла дитиною.

У старшому дошкільному віці діти набувають необхідних умінь усвідомленого сприймання мовленнєвої діяльності на основі аналізу її елементів, але за умови її цілеспрямованого навчання, з урахуванням вікових і індивідуальних можливостей, що є підґрунтям для того, що саме дітей дошкільного віку необхідно навчати грамоти, яка потребує від них розвинутого мовленнєвого слуху, вільного оволодіння мовленнєво-руховим апаратом і зоровим сприйманням слова.

У зв'язку з цим, першочерговим завданням підготовки до опанування грамоти дітей є розвиток мовленнєвої компетенції, що охоплює систему мовленнєвих умінь, які необхідні дітям для спілкування у різних ситуаціях і передбачає сформованість фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічної та монологічної компетенцій.

У змісті та методиці навчання грамоти дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з інтелектом норма досить повно розроблена система підготовчих вправ, спрямованих на формування навичок читання та письма. Також встановлено, що успішність опанування грамоти дітьми безпосередньо залежить від рівня сформованості їх мовленнєвої компетенції.

Всі проаналізовані дослідження з даної проблеми переконливо свідчать про якісні результати дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку в опануванні грамоти.

Проблема розвитку розумово відсталих дітей вивчалася відомими педагогами та психологами В. І. Бондарем, Л. С. Виготським, І. Г. Єременком, М. С. Певзнер, С. Я. Рубінштейн, В. М. Синьовим, О. П. Хохліною, Д. І. Шульженко та іншими.

Багатьма дослідниками в галузі спеціальної педагогіки та методики зроблені спроби до пошуку ефективних шляхів опанування грамоти дітьми. Найбільш корисними для практиків є праці А. К. Аксьонової, Л. С. Вавіної,

В. В. Воронкової, А. А. Катаєвої, Н. П. Кравець, В. Г. Петрової, Г. С. Піонтківської, О. А. Стребелевої, Т. К. Ульянової та інших.

Вони наголошували, що внаслідок порушення аналітико-синтетичної діяльності та бідності попереднього мовленнєвого досвіду діти спеціальних дошкільних і шкільних закладів у процесі оволодіння грамоти зазнають великих труднощів, подолання яких буває не завжди успішним. Також ці труднощі ускладнюються своєрідним загальним і мовленнєвим розвитком дітей і порушеннями в них психофізичних функцій. Недостатньо розвинений фонематичний слух, дефекти вимови, бідний словниковий запас, недорозвинення моторики та просторового орієнтування гальмують процес опанування грамоти розумово відсталими дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Проаналізовані дослідження недостатньо акцентують увагу на необхідності спеціального навчання, а потім формування та корекції мовленнєвої компетенції, елементарних навичок читання та письма, що сприятимуть більш ефективному опануванню грамоти розумово відсталими дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

У проаналізованих працях зцілому не розроблена методика корекційної роботи з підготовки розумово відсталих дітей до опанування грамоти, але розкривається методика формування деяких її компонентів. Зазначаючи важливість використання корекційної роботи в підготовці до опанування грамоти дітей, методистами недостатньо розроблено рекомендацій і методичного забезпечення для використання в спеціальній загальноосвітній школі.

Деякі методисти пропонують використовувати практичні вправи, але не розглядають як ефективні прийоми роботи різноманітні ігри та вправи, які передбачають поетапність виконання певних дій, що забезпечують перехід від одного виду вправ до іншого.

Теоретичні положення даного розділу висвітлені у таких публікаціях:

1. Кузьмінська Є. О. Проблема підготовки розумово відсталих дітей до опанування грамоти в загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі / Є. О. Кузьмінська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. - С.136-139.
2. Кузьмінська Є. О. Психолінгвістичні основи методики навчання грамоти розумово відсталих дітей / Є. О. Кузьмінська // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. Вип. 23. Ч. 1. - Кам'янець–Подільський : Медобори-2006, 2013. – С. 250-257.
3. Кузьмінська Є. О. Мовленнєва компетенція як передумова опанування грамоти розумово відсталими дітьми / Є. О. Кузьмінська // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : науково-методичний збірник. Вип. 4, Ч. 2 / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – К.: Педагогічна думка, 2013. – С. 201–209.

РОЗДІЛ 2

СТАН ПІДГОТОВКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ОПАНУВАННЯ ГРАМОТИ

2.1. Обґрунтування змісту та методики констатувального етапу дослідження

Матеріали, викладені у попередньому розділі, свідчать про те, що проблема підготовки розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку до опанування грамоти залишається актуальною та потребує подальшого дослідження та вдосконалення.

Як зазначають Г. П. Беляков, Д. Н. Богоявленський, Є. В. Гурьянов, Д. Б. Ельконін, Т. Г. Єгоров, М. С. Рождественський, Ф. О. Сохін та інші, для оволодіння процесом навчання грамоти необхідно: розрізняти звуки у словах на слух; співвідносити почутий звук мовлення з потрібним знаком; навчитися сприймати не лише кожен звук, а й за асоціацією вимовляти відповідний їй звук; уявляти звуко-буквенну структуру слова та розуміти його граматичне та лексичне значення; злитно співвідносити всі букви в слові; розуміти розташування слова в реченні. Ці автори наголошують, що все це потребує від дітей розвиненого фонематичного слуху, володіння мовленнєво-руховим апаратом і зоровим сприйманням слова, вмінням встановлювати зв'язок між слуховими, зоровими та руховими образами в писемному мовленні [61; 62; 130; 150; 174; 197].

Початкове навчання грамоти, на думку А. К. Аксьонової, В. В. Воронкової, В. Г. Петрової та інших, необхідно розпочинати з розвитку в дітей інтересу до навчання, виховувати навички мовленнєвого спілкування, розвивати фонематичний слух, відпрацьовувати вимовний бік мовлення, формувати зорове та просторове сприймання й уявлення, розвивати моторику рук [2; 32; 137].

Важливою є думка Л. С. Виготського про те, що сформованості в розумово відсталих дітей початкових навичок читання та письма передують розвиток їх мовлення, мислення та пізнавальних можливостей [37].

Вся робота з навчання грамоти, як відзначав С. П. Рєдозубов, повинна проходити у зв'язку з розвитком мислення та мовлення дітей. При цьому навички читання та письма слугують як засіб підвищення їх культури мовлення [148].

Серед завдань, що стоять перед сучасним навчальним закладом для розумово відсталих дітей, Н. П. Кравець виділяє соціальне значення, важливим компонентом якого є підвищення мовленнєвої культури дітей, зокрема, формування у них комунікативних умінь [89; 90].

Як передбачає Базовий компонент дошкільної освіти, який розрахований на весь період дошкільного дитинства, сформованість мінімально достатнього та необхідного рівня освітніх компетенцій дитини перших 6 (7) років життя, що забезпечує її повноцінний психофізичний та особистісний розвиток і психологічну готовність до навчання у школі. Визначені Базовим компонентом дошкільної освіти вимоги до обсягу необхідної інформації, життєво важливих умінь і навичок, системи ціннісних ставлень до світу та самого себе є обов'язковими для виконання всіма учасниками освітнього процесу в дошкільних закладах, незалежно від їх підпорядкування, типу та форм власності [12].

Навчально-виховний процес у спеціальних дошкільних навчальних закладах для розумово відсталих дітей ґрунтується на Програмі розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. Більш детально ми зупинимось на аналізі розділу «Розвиток мовлення», авторами якого є І. М. Дуброва, В. П. Лощених, Л. П. Шмалько. Основними напрямками корекційної роботи даного розділу є створення передумов мовленнєвого розвитку та розвиток основних функцій мовлення, а саме: комунікативної функції, пізнавальної та функції регулювання діяльності.

Значну увагу автори звертають на розвиток комунікативної компетенції розумово відсталих дітей, їх вміння спілкуватися за допомогою мовних (фонетичних, лексичних, граматичних) і немовних засобів (міміки, жестів, поз, поглядів, предметних дій).

Зміст програми, як зазначають І. М. Дуброва, В. П. Лощених, Л. П. Шмалько, розроблений з урахуванням тематичного принципу та принципу концентричності.

Відповідно до змісту програми діти старшого дошкільного віку навчаються опановувати найважливішу форму мовленнєвого спілкування - усне мовлення, а також правильно використовувати в мовленні основні граматичні категорії; розвивати вміння змінювати слова за родами, числами, відмінками. Продовжують закріплювати вміння складати різні типи речень, вживати слова в певній послідовності, складати різні синтаксичні конструкції та розповіді (за серією сюжетних картин, за опорною схемою та ін.). На індивідуальному та підгруповому занятті проводиться робота з розвитку фонематичного слуху та слухового сприймання. Діти вчать ся сприймати звук на слух, впізнавати його в мовленнєвому потоці, чітко вимовляти в складах, словах, реченнях, віршах, оповіданнях [145].

У спеціальних загальноосвітніх школах, у зв'язку з необхідністю більш ефективної підготовки розумово відсталих дітей до школи, відкриті підготовчі класи. У відповідності з цим, у констатувальному експерименті були охоплені не лише діти 4 року навчання спеціальних дошкільних навчальних закладів, а й діти підготовчих класів. Це ті діти, які не перебували в спеціальних дошкільних закладах. Вони навчаються за Програмою загальноосвітнього навчального закладу для розумово відсталих дітей. Українська мова, підготовчий, 1 класи, автором якої є Н. П. Кравець.

Програма побудована за лінійно-концентричним принципом із дотриманням дидактичних принципів доступності, послідовності, достатності, доцільності, системності, наступності в навчанні від простого до складного. Матеріал курсу «Українська мова» підібраний з урахуванням функціонального комунікативно-лінгводидактичного, українознавчого та проблемно-пошукового принципів. Головну увагу Н. П. Кравець приділяє формуванню та розвитку в школярів усіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання та письма.

Мету та завдання навчання учнів української мови автор реалізує в комунікативній, лінгвістичній, українознавчій та діяльнісній змістових лініях. Вона зазначає, що провідною лінією мовленнєвої освіти школярів є комунікативна, якій підпорядковуються знання з мови, що є базовими для формування основ чотирьох видів мовленнєвої діяльності.

Змістові лінії реалізуються за розділами: «Звуки і букви», «Значення слова», «Слово», «Речення», «Текст». Учні отримують знання про одиниці різних мовних рівнів, а саме: звуки мови, слово в його лексичному та граматичному значенні, речення, текст.

Програмою Н. П. Кравець передбачено формування як загальнонавчальних, так і спеціальних умінь. До загальнонавчальних умінь належать: уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати, уміння робити висновки. До спеціальних умінь належать: навчально-мовні - уміння розрізняти різні за характером звуки, букви, частини мови, значущі частини слова та інші, групувати мовні одиниці за певною ознакою, робити їх розбір; комунікативні - уміння сприймати, відтворювати та створювати особисті усні та письмові висловлювання; лексичні - уміння розрізняти слова за значенням, добирати їх до особистих усних і писемних висловлювань; правописні - уміння правильно писати слова, розрізняти розділові знаки в реченнях; нормативні: уміння правильно вимовляти голосні, вживати форми слів, складати словосполучення, речення, об'єднувати речення у зв'язне висловлювання.

На початковому етапі навчання мови Н. П. Кравець виділяє такі аспекти роботи, як: «Навчання письма», «Знання про мову, мовленнєві уміння», «Мовленнєва діяльність» [122].

Метою констатувального етапу експерименту було виявлення рівня підготовленості до опанування грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку в залежності від стану сформованості в них мовленнєвої компетенції.

Враховуючи все вищезазначене у констатувальному дослідженні були поставлені такі завдання:

1. Вивчити стан і особливості підготовки до опанування грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

2. Визначити рівні підготовленості до опанування грамоти в залежності від сформованості мовленнєвої компетенції у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Дослідження проводилося з дітьми 4-го року навчання Спеціальної школи – дитячого садка «Мрія» та Спеціального дитячого начального закладу № 569 м. Києва, учнями підготовчих класів спеціальних загальноосвітніх шкіл для розумово відсталих дітей № 2, № 8, № 10, №12, № 26 м. Києва, Білоцерківської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 19 Київської області, Черкаської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів, Михайлівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату та Вільшанської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Черкаської області. Експериментальну групу складала 131 дитина, які мали діагноз за сучасною класифікацією (МКХ - 10) на основі психомоторних досліджень легку розумову відсталість.

Дослідження проводилось індивідуально та фронтально в лабораторних умовах.

Кожна дитина повинна була виконати декілька завдань, які при необхідності деталізувалися, уточнювалися та диференціювалися. Добір завдань здійснювалося з урахуванням їх продуктивно-творчого характеру у відповідності з програмними вимогами з розвитку мовлення та української мови в умовах диференційованого навчання.

Завдання пропонувались в усній або писемній формі. Відповіді дітей дослівно фіксувалися в протоколах, при цьому зверталась увага на міру запропонованої допомоги та результативність її використання. Якщо дитина приймала допомогу та відповідала правильно, то вважалось, що вона знає або вміє, якщо не приймала – не знає, не вміє. Вміння дітей використовувати допомогу експериментатора свідчило про їх можливості до опанування грамоти.

У методиці констатувального дослідження передбачалась *система різних видів допомоги*, яка надавалася дітям під час проведення дослідження, а саме: а) заохочування та спонукання учня до подальшого виконання завдання; б) навідні чи додаткові запитання; в) додаткові пояснення. Варіативність використаних у процесі констатації завдань і значна кількість показників аналізу отриманих даних дозволили об'єктивно з'ясувати рівень підготовки розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшими шкільного віку до опанування грамоти.

Для досягнення поставленої мети необхідно було, насамперед, визначити критерії оцінювання підготовленості до опанування грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, які передбачені Програмою розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю та Програмою загальноосвітнього навчального закладу для розумово відсталих дітей з української мови, підготовчий, 1 класи.

Проблема визначення рівня розвитку зв'язного мовлення школярів, критерії оцінювання учнівських переказів і творів, усних розповідей та переказів прочитаного в цілому розглядалися у працях М. І. Жинкіна, Т. О. Ладигенської та інших. Проте, критерії оцінювання мовленнєвої компетенції та підготовленості розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку до опанування грамоти окремо не розроблялися [68; 96]

Аналіз Програми розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю та Програми загальноосвітнього навчального закладу для розумово відсталих дітей. Українська мова, підготовчий, 1 класи дозволив виділити основні орієнтовні критерії до навчальних досягнень дітей цієї категорії, а саме, до підготовки опанування грамоти на кінець року:

- орієнтуватись в уявленні про себе та навколишньому оточенні;
- слухати, сприймати та розуміти звернене мовлення (питання, завдання, інструкції тощо);
- сприймати та розпізнавати мовленнєві звуки;
- уміти правильно вимовляти звуки (залежно від стану мовленнєвого розвитку);

- слухати та повторювати за вчителем окремі звуки, звукосполучення, прості за структурою слова;
- виконувати звуковий аналіз слова;
- сприймати та розуміти складову структуру слова;
- слухати та розуміти зміст простих і коротких текстів (пісень, віршів, лічилок тощо);
- уміти відтворювати інтонацію, ритм пісень, віршів, казок;
- складати речення, розповідь за сюжетними малюнками;
- відповідати на поставлені запитання у межах знайомого мовленнєвого матеріалу;
- переказувати знайомий текст і зміст переглянутого мультфільму;
- під контролем учителя дотримуватися правильної постави під час письма;
- правильно тримати ручку (олівець, фломастер);
- розрізняти предмети за формою, кольором, величиною;
- дотримуватися правил штрихування;
- розуміти завдання, повторювати інструкцію, виконувати роботу за зразком, використовувати допомогу.

Були визначені компоненти підготовленості до опанування грамоти розумово відсталих дітей: *мовленнєва компетенція, сформованість початкових елементарних навичок читання та елементарних навичок письма.* Охарактеризуємо критерії за кожним компонентом:

Критерії мовленнєвої компетенції: правильна звуковимова, інтонаційна насиченість і виразність мовлення; достатній словниковий запас, розуміння семантики слів і вживання їх у правильному значенні; вживання слів у правильній граматичній формі, правильна граматична та синтаксична будова мовлення; слухання, сприймання та розуміння зверненого мовлення; слухання та розуміння змісту простих і коротких текстів, уміння відповідати на поставлені запитання у межах знайомого мовленнєвого матеріалу, уміння брати активну участь у діалозі; складати речення, розповіді за сюжетними малюнками, переказувати знайомий текст і зміст переглянутого мультфільму.

Критерії сформованості початкової елементарної навички читання: розвиненість фонетико-фонематичного слуху, сприймання та розпізнавання мовленнєвих звуків; уміння правильно вимовляти звуки, слухати та повторювати їх за експериментатором, вимовляти звукосполучення, прості за структурою слова, виконувати звуковий аналіз слова, сприймати та розуміти складову структуру слова, уміти визначати на слух кількість слів у реченні та графічно їх позначати.

Критерії сформованості початкової елементарної навички письма: дотримання правил гігієни письма, розвиток дрібної моторики рук, просторового орієнтування, дотримання правил штрихування, уміння виконувати завдання за інструкцією, роботу за зразком, використовуючи допомогу експериментатора.

Для виявлення у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку *стану мовленнєвої компетенції* було розроблено три блоки завдань.

Оскільки мовленнєва компетенція, на думку М. І. Пентелюка, охоплює систему мовленнєвих умінь, а саме: уміння вести діалог, сприймати, відтворювати та створювати усні, писемні мовні монологічні та діалогічні висловлювання різних видів тощо, то вона передбачає сформованість фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічної та монологічної компетенцій (А. М. Богущ) [12; 135].

Можливість органічно поєднати, процес опанування дітьми грамоти на основі розвитку їх мовленнєвої діяльності, як зазначає М. С. Вашуленко, сприяє активному та цілеспрямованому включенню усіх видів мовленнєвої діяльності у процес навчання грамоти [28; 29].

Враховуючи вищесказане, для перевірки стану мовленнєвої компетенції було запропоновано виконати учням три блоки завдань, які передбачали: виявлення сформованості словникового запасу в розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку (активний та пасивний); вивчення в них сформованості мовленнєвих узагальнень, а також, оволодіння ними граматичною будовою мовлення.

Розвиток зв'язного мовлення, на думку А. М. Леушиної, відіграє провідну роль у процесі мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Вона наголошує, що перехід до контекстного зв'язного мовлення перебуває в тісному зв'язку з оволодінням словниковим складом і граматичною будовою мови.

Б. Г. Ананьєв, А. І. Сорокін та інші акцентували увагу на тому, що на початок навчання діти оволодівають достатнім словниковим запасом і достатнім для навчання рівнем зв'язного мовлення [4].

Перший блок завдань був спрямований на вивчення активного та пасивного словникового запасу в розумово відсталих дітей 4-го року навчання спеціальних дошкільних навчальних закладів та підготовчих класів спеціальних загальноосвітніх шкіл.

Для виявлення стану *активного словникового запасу* в дітей, їм було запропоновано виконати декілька завдань:

Завдання 1. Назвати предмет, який зображений на малюнку.

Мета: виявити в дітей вміння активно використовувати в мовленні запропоновані слова різних тематичних груп.

Матеріал: предметні малюнки різних тематичних груп (пори року, одяг, взуття, посуд, фрукти, овочі, тварини, кольори, геометричні фігури, іграшки, транспорт, меблі, професії, навчальне приладдя).

Предметна лексика: літо, зима, сарафан, сорочка, штани, шуба; чоботи, туфлі; чашка, чайник, миска, ніж; слива, лимон, яблуко; помідор, огірок, картопля; коза, ведмідь, собака; червоний, зелений; коло, трикутник; кубики, піраміда; велосипед, трамвай, автобус; стілець, клісло; художник, лікар, поштар, пожежник; олівець, фарби, книга, ножиці.

Інструкція: дитині пропонується уважно розглянути по одному малюнку та назвати зображений предмет.

Завдання 2. Які дії зображено?

Мета: виявити вміння використовувати дієслова в мовленні.

Матеріал: предметні малюнки з зображеннями дій (дівчинка читає, дівчинка стрибає на скакалці, дівчинка їсть, хлопчик грає м'ячем, хлопчик їде на велосипеді).

Інструкція: дитині пропонувалося розглянути по одному малюнку та назвати дії, які на ньому зображені.

Для виявлення *пасивного словникового запасу* в розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, дітям пропонувалося виконати таке завдання:

Завдання. Показати названий малюнок.

Мета: перевірка пасивного словникового запасу.

Матеріал: предметні малюнки різних тематичних груп (одяг, взуття, посуд, фрукти, овочі, тварини, кольори, геометричні фігури, іграшки, транспорт, меблі, професії, шкільне приладдя).

Предметна лексика: осінь, весна, майка, шапка, шорти; босоніжки, капці; каструля, сковорідка, ложка; груша, банан; капуста, морква, перець; заєць, кінь, лисиця, корова; синій, чорний, жовтий; квадрат, прямокутник; дзиґа, м'яч, іграшковий ведмедик, машина, метро, машина швидкої допомоги; стіл, диван, шафа; вчитель, кухар; ранець, лінійка, ручка.

Інструкція: перед дитиною викладалися 2 - 3 малюнки. Експериментатор називав слово, а дитина показувала потрібний малюнок.

Д р у г и й блок завдань - спрямований на вивчення в розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку *сформованості мовленнєвих узагальнень*. Для цього дітям пропонувалося виконати наступне завдання:

Завдання. Підібрати узагальнюючі поняття до запропонованих слів.

Мета: визначити уміння використовувати та підбирати узагальнюючі поняття.

Матеріал: предметні малюнки різних тематичних груп.

Предметна лексика: груша, банан, слива, лимон, яблуко; морква, буряк, помідор, огірок, картопля; стіл, диван, шафа, стілець, ліжка; чашка, чайник,

миска, ніж, ложка; дзига, м'яч, ведмедик, кубики, піраміда; олівець, лінійка, ручка, книга, ножиці.

Інструкція: перед дитиною викладалося по 5 предметних малюнків, які відносилися до різних тематичних груп, зокрема: «Овочі», «Фрукти»; «Меблі», «Посуд»; «Іграшки», «Шкільне приладдя». Дитина повинна була уважно розглянути всі малюнки та підібрати узагальнюче поняття, яке відносилося до певної тематичної групи.

Всі відповіді, які дитина давала протягом виконання двох блоків завдань фіксувалися (відповідно +, -) у протоколі такого типу:

№ п/п	Прізвище, ім'я дитини	Заклад, у якому навчається	Завдання	Результати (+/-)	Примітка
1.	Сергій Я.	Білоцерківська спеціальна загальноосвітня школа №19	літо зима сарафан сорочка штани	+ + - + +	

У т р е т ь о м у блоці завдань у розумово відсталих дітей перевірялася *сформованості граматичної будови мовлення, уміння використовувати діалог відповідно до ситуації спілкування і монологічне мовлення.*

Під час складання речення важливим, як підкреслював М. С. Рождественський, є уміння розташовувати в реченні слова у відповідному порядку, додержуватися правильного логічного наголосу, вміння узгоджувати слова в реченні. На його думку, все це є основою успішного оволодіння вмінням складати усні та письмові висловлювання [150; 151].

Свідомо користуватися реченням, як стверджує Т. Г. Рамзаєва, означає уміння поєднувати слова в реченні, розподіляти потік мовлення на закінчені структурно-сміслові одиниці, структурно та інтонаційно формулювати власну думку [147].

У своїх дослідженнях О. О. Леонт'єв, Т. В. Рябова звертають увагу на те, що в умінні складати речення відображається розуміння дитиною ситуації, уявлення дитини про структуру ситуації [101; 102].

Для перевірки *сформованості граматичної будови мовлення* розумово відсталим дітям було запропоновано виконати наступні завдання:

Завдання 1. Розглянути малюнок та скласти речення.

Мета: виявити вміння самостійно робити аналіз сюжетного малюнка та будувати речення.

Матеріал: сюжетний малюнок.

Інструкція: дитині пропонувалося уважно розглянути малюнок і скласти речення.

Критерії оцінювання:

5 балів – дитина самостійно, відповідно до сюжету малюнка, буде граматично правильне просте речення, проявляє інтерес до роботи з експериментатором.

4 бали – дитина зрозуміла інструкцію до запропонованого завдання, але під час складання речення не узгоджує слова у реченні.

3 бали – дитині необхідно було повторно повторити інструкцію до завдання, щоб вона зосередилася на роботі, але дитина у мовленні використовує лише словосполучення чи поодинокі слова.

2 бали – експериментатор неодноразово повторює інструкцію до завдання, щоб дитина зосередилася на його виконанні. Навіть після навідних запитань дитина не змогла виконати завдання, лише називала поодинокі слова, які не пов'язані із малюнком.

1 бал – дитина зовсім не виконала завдання.

Проблема сприймання дітьми картин, ілюстрацій досліджувалася багатьма вченими, зокрема, Л. С. Виготським, О. В. Запорожцем, Т. Г. Овсепяном, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Тепловим та іншими. Вони зазначають, що переключення уваги в дошкільників полягає в вмінні свідомо та швидко переходити від однієї діяльності до іншої, а саме, від розглядання ілюстрації до переказу її змісту [35; 37].

Так, О. І. Білан звернула увагу на те, що розповідь дитини за ілюстарцією – складна розумова діяльність, що вимагає участі таких мисленневих процесів, як

сприймання, аналіз, синтез, узагальнення, розуміння. Діти, складаючи розповідь, повинні на основі аналізу та синтезу вичленити головне в ілюстрації, потім поступово пов'язати його з деталями, що доповнюють її зміст [7].

Завдання 2. Скласти розповідь за серією малюнків.

Мета: виявити вміння самостійно аналізувати сюжетні малюнки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та будувати зв'язну розповідь.

Інструкція: дитині пропонувалося уважно розглянути чотири сюжетних малюнки. Потім розкласти малюнки в певній послідовності та скласти відповідно до них розповідь.

Критерії оцінювання:

5 балів – дитина розуміє та правильно пояснює зміст сюжетних малюнків. Самостійно встановлює причинно-наслідкові зв'язки та розкладає малюнки в певній послідовності. Будує короткі речення та пов'язує їх за змістом сюжетних малюнків .

4 бали – дитина розуміє і правильно пояснює зміст сюжетних малюнків, але не в змозі самостійно викласти їх у потрібній послідовності. Після того, як експериментатор допомагає правильно викласти сюжетну лінію, дитина складає розповідь, використовуючи короткі речення.

3 бали – дитина неповністю розуміє завдання, навіть після додаткових пояснень, тому не викладає сюжетні малюнки в потрібній послідовності. Після того, як експериментатор викладає правильну сюжетну лінію, дитина короткими речення описує кожний малюнок.

2 бали – дитина не розуміє повністю завдання, навіть після додаткових пояснень, тому не викладає сюжетних малюнків у потрібній послідовності. Після того, як експериментатор виклав сюжетну лінію, дитина самостійно не змогла описати малюнки. На запитання експериментатора дає відповіді окремими словами.

1 бал – дитина зовсім не виконала завдання.

Відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти обов'язковим результатом навчання діалогічного мовлення є те, що дитина вміє будувати діалог

відповідно до теми; відповідає на запитання за змістом картин, художніх творів; вміє запитувати, відповідати на запитання, розповідати про себе, започатковувати діалог. Для перевірки сформованості даних умінь дітям були запропоновано такі завдання:

Завдання 3. Уважно розглянути малюнок. Дати відповідь на запитання експериментатора.

Мета: визначити орієнтування дитини в сюжетному малюнку, навколишньому середовищі, розуміння дитиною запитань.

Матеріал: сюжетний малюнок.

Запитання:

- Хто зображений на малюнку?
- Хто сидить біля бабусі?
- Хто сидить біля батька?
- На чому сидить бабуся?
- На чому сидить дівчинка?
- Що робить бабуся?
- Що робить дівчинка?
- Хто в'яже?
- Де сидить батько?
- Де сидить хлопчик?
- Що робить батько?
- Що робить хлопчик?
- Хто грає в шахи?

Інструкція: дитина декілька хвилин розглядає сюжетний малюнок, після чого, дає відповіді на запитання поставлені експериментатором.

Критерії оцінювання:

5 балів – дитина самостійно та правильно відповідає на всі запитання, проявляє інтерес до роботи з експериментатором;

4 бали – дитина з першого разу не сприймає всі запитання, але при повторному поясненні дає правильні відповіді на більшу частину запитань;

3 бали – дитині запитання повторювалися два чи три рази, але при проведеній такій роботі дитина не змогла дати відповіді на більшість запитань;

2 бали - дитині необхідно було три чи більше разів повторити питання, щоб вона зосередилась на роботі, але дитина змогла відповісти на поодинокі запитання;

1 бал – дитина зовсім не виконала завдання.

Завдання 4. Поставити запитання до малюнку.

Мета: виявити вміння ставити запитання до сюжетного малюнку.

Матеріал: сюжетний малюнок.

Інструкція: дитина уважно розглядає малюнок, потім експериментатор ставить запитання: «Яке можна поставити запитання, відповідно до змісту малюнку?»

Критерії оцінювання:

5 балів – дитина сприймає завдання, орієнтується у причинно-наслідкових зв'язках зображеного сюжету. Самостійно ставить запитання до сюжетного малюнку.

4 бали – дитина сприймає зміст сюжетного малюнку, але неповністю розуміє завдання. Лише використовуючи допомогу та роз'яснення експериментатора дитина змогла поставити запитання до малюнку.

3 бали – дитині необхідно було два, три рази повторити інструкцію до завдання, але вона неповністю зрозуміла завдання. Навіть, при використанні додаткових пояснень експериментатора, дитина не використовує питальних слів, а складає називні речення;

2 бали - дитині необхідно було три і більше разів повторити завдання, але вона не змогла поставити запитання, а називала лише окремі слова;

1 бал – дитина зовсім не виконала завдання.

Складовою мовленнєвої компетенції, як зазначають А. М. Богуш та Г. М. Леушина, є діалогова компетенція, яка передбачає розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання та звертатися з запитаннями,

підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні типи розповідей [11; 15; 16].

Зміст навчального матеріалу, проаналізованих програм, навчання грамоти, також, спрямований на формування усвідомленого розуміння фактичного змісту прослуханого, що досягається завдяки таким навчальним досягненням дітей, як: розуміння запитання вчителя; повторення запитання та відповідь на нього; прослуховування та розуміння змісту невеликого тексту (оповідання, вірша, казки), вміння відповідати одним чи декількома словами на запитання за змістом прослуханого.

Для того, щоб виявити сформованість даних навчальних досягнень дітям були запропоновані наступні завдання:

Завдання 5. Робота із віршем.

Мета: виявити вміння дотримуватись ритму вірша та розуміти його головну думку.

Інструкція: послухати вірш. Повторити за експериментатором, намагаючись дотримуватись інтонації та ритму. Давати відповіді на запитання.

Дятел довго дім будує,
 Бо в тім домі він зимує.
 Хоч нема у нього рук, та він дзьобом:
 «Стук, стук, стук». (Ганна Чубан)

Запитання:

- Про кого розповідається у вірші?
- Хто будує дім?
- Що робить дятел?
- Навіщо дятел будує дім?
- Чим дятел будує дім?

Критерії оцінювання:

5 балів – дитина дотримуючись інтонації та ритму повторює вірш за експериментатором. Самостійно та правильно відповідає на всі запитання, проявляє інтерес до роботи з експериментатором.

4 бали – дитина повторює вірш за експериментатор, але не в змозі дотримуватись потрібної інтонації та ритму. Дає правильні відповіді на всі запитання.

3 бали – дитина не повторює вірш за експериментатором, бо не розуміє інструкції. Експериментатор перечитує вірш 2-3 рази, щоб дитина зрозуміла його зміст та змогла дати відповідь, хоч, на перші два, три запитання.

2 бали - дитина не повторює вірш за експериментатором. Не розуміє змісту вірша, навіть після того, як експериментатор неодноразово його перечитує. Дає відповіді, лише на окремі запитання, одним словом;

1 бал – дитина зовсім не виконала завдання.

Монологічна компетенція дітей старшого дошкільного віку, як зазначає А. М. Богущ, передбачає сформованість таких умінь, як: складати різні види розповідей: описові, сюжетні, творчі; переказувати художні тексти, складати розповідь як за планом вихователя, так і самостійно; розповідати про події із власного життя, за змістом картин, художніх творів, на запропоновану тему [9].

Відповідно до вищезазначеного, дітям було запропоновано такі завдання:

Завдання 6. Послухати та переказати оповідання.

Мета: виявити вміння розповідати прослухане оповідання.

Інструкція: уважно прослухай оповідання та перекажи його.

Рибалка

Сашко та Михась ловили рибу. Сашко спіймав ляща, а Михась – карася. Мама зварила з риби юшку. Дуже смачна була юшка.

Критерії оцінювання:

5 балів – дитина слухає та розуміє зміст оповідання, аналізує зміст прослуханого. Самостійно переказує текст.

4 бали – дитина слухає та розуміє зміст оповідання. За допомогою навідних запитань експериментатора переказує текст прослуханого експериментатора.

3 бали – дитині необхідно було два, три рази перечитати оповідання, але вона не в змозі його переказати. На додаткові запитання експериментатора дає короткі, чіткі відповіді.

2 бали - дитині необхідно було два, три рази перечитати оповідання, але вона не переказує його. На додаткові запитання експериментатора відповідає фрагментарно. Не встановлює причинно-наслідкових зв'язків у тексті.

1 бал – дитина зовсім не виконала завдання.

Завдання 7. Робота з казкою.

Мета: виявити вміння розуміти зміст казки на слух, передавати інтонацію казкових героїв, переказувати зміст казки.

Інструкція: уважно послухати вже знайому казку «Колобок», переказати зміст казки, дотримуючись казкового стилю.

Критерії оцінювання:

5 балів – дитина слухає та розуміє зміст знайомої казки, аналізує його. За допомогою експериментатора переказує зміст знайомої казки, дотримуючись інтонації казкових героїв.

4 бали – дитина слухає та розуміє зміст знайомої казки, аналізує його. За допомогою експериментатора переказує зміст знайомої казки, але не дотримуючись інтонації казкових героїв.

3 бали – дитина слухає та частково розуміє зміст знайомої казки. Не може переказати її зміст, навіть використовуючи запитання експериментатора, на запитання дає фрагментарні відповіді.

2 бали - дитина не зрозуміє зміст знайомої казки. Дає відповіді лише на найпростіші запитання, поставлені експериментатором.

1 бал – дитина зовсім не виконала завдання.

Завдання 8. Перегляд мультфільму «Капітошка».

Мета: вміння використовувати необхідну лексику для відповідей на запитання.

Інструкція: уважно переглянути мультфільм. Дати відповіді на запитання.

- Про кого розповідається у мультфільмі?
- Хто такий капітошка?
- Де живе капітошка?
- Яким хотів стати вовк?

- Що хотів зробити вовк із капітошкою, після їхнього першого знайомства?
- Чи подружився вовк із капітошкою?

Критерії оцінювання:

5 балів – дитина уважно слухає запитання та пригадує зміст мультфільму. Відповідаючи на запитання добирає необхідну лексику, дотримуючись лексико-граматичної будови речення;

4 бали – дитина потребує повторного перегляду мультфільму для того, щоб більш чітко та правильно відповісти на запитання експериментатора. Дає відповіді, але не на всі запитання;

3 бали – дитина не усвідомила зміст мультфільму, не встановила причинно-наслідкових зв'язків у сюжеті побаченого мультфільму. Змогла дати відповідь на перші два запитання.

2 бали - дитина майже не зрозуміла змісту мультфільму, не встановила причинно-наслідкових зв'язків у його сюжеті і відповіла лише на одне запитання;

1 бал – дитина зовсім не виконала завдання.

Для виявлення стану сформованості *початкової елементарної навички читання* дітям у лабораторних умовах пропонувалося виконати декілька блоків завдань, так, п е р ш и й блок завдань передбачав вивчення стану *розвитку фонематичного слуху та слухового сприймання* у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Як наголошував Т. Г. Єгоров, діти, які починають оволодівати грамотою повинні вміти володіти фонематичним слухом, мовленнєво-руховим та зоровим апаратами, розуміти зв'язок між зоровими та слухо-руховими образами в писемному мовленні [61; 62].

Живе мовлення, на думку Н. С. Рождественського, виступає джерелом вивчення рідної мови. Саме тому діти повинні вміти виділяти звуки живого мовлення, співвідносити ці звуки із буквами, навчитися об'єднувати звуки та букви у склади та слова [151].

Для визначення стану *розвитку фонематичного слуху* в дітей, їм було запропоновано виконати три завдання:

Завдання 1. Закрити долонькою малюнок.

Мета: виявити вміння дітей розрізняти акустично близькі фонеми.

Матеріал: предметні малюнки (коза, коса, рак, лак, мишка, миска, трава, дрова, тачка, качка, шапка, сапка).

Інструкція: дитині пропонується послухати слова та закрити долонькою потрібний предмет.

Завдання 2. Послухати та повторити склади.

Мета: обстеження фонематичного сприймання у розумово відсталій дитині.

Інструкція: уважно послухай та повтори склади.

БА-ПА-БА-ПА

ДО-ДО-ТО-ДО

ВА-ФА-ВА-ФА

СУ-ШУ-ШУ-СУ

Завдання 3. Послухати та повтори слова.

Мета: обстеження фонематичного сприймання у розумово відсталій дитині.

Інструкція: уважно послухай та повтори слова.

шити – жити – лити

мити – пити – бити

рік – сік – бік

байка – майка – гайка

Д р у г и й блок завдань спрямований на визначення *стану розвитку орієнтування в звуковій структурі слова.*

Розуміння звукової будови слова, як зазначав Н. Ф. Бунаков, відіграє велике значення для формування у майбутньому навичок читання та письма, а також і для правильної звуковимови слів. Він констатував, що характерна недостатність фонематичного аналізу в цієї категорії дітей ускладнює їм процес поділу слів і перешкоджає точному розпізнаванню кожного з виділених звуків [19]

Завдання 1. Знайти спільний голосний звук.

Мета: визначити вміння дітей розрізняти на слух голосні та приголосні звуки.

Інструкція: назви який спільний голосний звук ти чуєш у словах?

Оля, осінь, огірок, сом.

Іван, дім, стіл, кіт.

Акула, аркуш, мак, трава.

Завдання 2. Знайти спільний приголосний звук.

Мета: визначити вміння дітей розрізняти на слух голосні та приголосні звуки.

Інструкція: назви який спільний приголосний звук ти чуєш у словах?

Буси, чоботи, дуб, бік.

Маша, намисто, шум, сом.

Ложка, кулька, стіл, укол.

Завдання 3. Які голосні звуки ти чуєш у слові?

Мета: визначити знання голосних звуку.

Інструкція: послухай уважно слова та назви, які голосні звуки ти чуєш.

Сад, сом, ліс, мед, рис, дуб.

Завдання 4. Назвати перший звук у слові.

Мета: перевірити вміння виділяти перший звук у слові.

Інструкція: експериментатор читав слова, дитині потрібно було на слух визначити, на який звук починається слово.

Оса, агрус, екран, удав, Іра.

Білка, шарф, жито, листя, павук.

Завдання 5. Визначити останній звук у слові.

Мета: перевірити вміння диференціювати голосні та приголосні звуки.

Інструкція: назви останній звук у слові. Цей звук голосний чи приголосний?

Оса, агрус, екран, удав, Іра.

Білка, шарф, жито, листя, павук.

Завдання 6. Звуковий аналіз слова.

Мета: виявити вміння складати звукову модель слова.

Матеріал: предметні малюнки (жук, вовк, жаба, олень, черепаха), набір моделей звуків.

Інструкція: розглянь предмет, зображений на малюнку та виклади звукову модель слова.

Всі відповіді, які дитина давала протягом виконання двох блоків завдань фіксувалися (відповідно +, -) у протоколах відповідного типу.

Т р е т і й блок завдань був спрямований на виявлення *вмінь орієнтуватися в складовій будові слова; на слух визначати кількість слів у реченні та графічно їх позначати.*

У своїх дослідженнях А. П. Іваненко наголошувала, що під час підготовки дітей до опанування грамоти необхідно при залученні їх до мовленнєвої діяльності, формувати чітке уявлення про особливості звуків мови, про звуковий і складовий склад слова [72].

Для того, щоб в усному та писемному мовленні правильно передати звукову форму слова, як стверджує Т. Г. Рамзаєва, дитина, насамперед, ділить слово на склади, встановлює взаємодію звуків між собою в межах слова та використовує потрібні букви для позначення голосних і приголосних звуків [147].

Завдання 1. Поділити слова на склади.

Мета: виявити вміння на слух ділити слова на склади.

Інструкція: експериментатор читає слова, дитина повинна визначити кількість складів у слові.

Оса, сон, коса, цукор, барабан.

Критерії оцінювання:

5 балів – дитина самостійно робить складовий аналіз слова, дотримуючись вимог складового поділу;

4 бали – дитина розуміє завдання, але потребує додаткового пояснення експериментатора, після чого виконує складовий аналіз 4 слів, дотримуючись вимог складового поділу;

3 бали – дитина повністю не розуміє завдання. Навіть після неодноразових додаткових пояснень не виконує чітко завдання, аналізує лише декілька слів;

2 бали - дитина не розуміє завдання, навіть після неодноразових додаткових пояснень, аналізує декілька слів, але при цьому допускає помилки;

1 бал – дитина зовсім не виконала завдання.

Завдання 2. Визначити кількість слів у реченні.

Мета: виявити вміння визначати кількість слів у реченні.

Інструкція: дитині пропонувалося послухати речення та визначити кількість слів у реченні.

Дівчинка плаче.

Хлопчик малює картину.

На вулиці йде дощ.

Критерії оцінювання:

5 балів – дитина самостійно визначає кількість слів у всіх реченнях.

4 бали – дитина потребує додаткового пояснення та допомоги експериментатора, після чого може визначати кількість слів у всіх реченнях.

3 бали – дитина потребує додаткового пояснення та допомоги експериментатора, але навіть після цього не може чітко визначити кількість слів у всіх реченні;

2 бали - дитина не розуміє завдання в цілому. Навіть після неодноразових додаткових пояснень не визначає правильну кількість слів у реченнях;

1 бал – дитина зовсім не виконала завдання.

Завдання 3. Зробити графічну схему речення.

Мета: виявити вміння викладати схему речення з паперових смужок.

Інструкція: дитині пропонується уважно послухати речення та викласти його графічну схему з паперових смужок.

Дівчинка плаче.

— ———.

Вова малює картину

———— — ———.

На вулиці йде дощ.

— ————— — ———.

Критерії оцінювання:

5 балів – дитина вміє визначає кількість слів у реченні, самостійно викладає графічну модель речень;

4 бали – дитина потребує додаткового пояснення експериментатора, після чого може викласти графічну модель всіх речень;

3 бали – дитина потребує додаткового пояснення та допомоги експериментатора, після чого не може чітко визначити кількість слів викласти графічну модель всіх речень;

2 бали - дитина самостійно не розуміє завдання. Навіть після неодноразових додаткових пояснень виконує завдання неправильно;

1 бал – дитина зовсім не виконала завдання.

Для виявлення стану *сформованості початкової елементарної навички письма* дітям було запропоновано виконати наступні завдання:

Завдання 1. Заштрихувати предмети.

Мета: виявити вміння штрихувати предмети різними заданими напрямками.

Матеріали: підготовлені кожному учню картки з зображеннями.

Інструкція: експериментатор роздавав картки з завданнями дітям та зазначав, що необхідно зробити. Діти самостійно по пунктирах заштриховували зображені предмети.

Критерії оцінювання:

5 балів – дитина орієнтується на сторінці зошита, правильно тримає ручку, олівець. Самостійно штрихує по пунктирних лініях.

4 бали – дитина орієнтується на сторінці зошита, правильно тримає ручку, олівець. Неохайно штрихує по пунктирних лініях.

3 бали – дитина орієнтується на сторінці зошита, правильно тримає ручку, олівець. Лише з наданням індивідуальної допомоги експериментатором дитина частково виконала завдання.

2 бали - дитина не орієнтується на сторінці зошита, не орієнтується у завданні та лише при допомозі експериментатора частково виконала завдання;

1 бал – дитина зовсім не виконала завдання.

Завдання 2. Виконати завдання за зразком до кінця рядка.

Мета: виявити вміння писати за зразком до кінця рядка.

Матеріали: підготовлені кожному учню картки з зображеннями.

Інструкція: експериментатор роздавав картки з завданнями дітям та зазначав, що потрібно зробити. Діти самостійно по пунктирах продовжували писати різні фігурні лінії до кінця рядка.

Критерії оцінювання:

5 балів – дитина орієнтується у завданні. Самостійно по пунктирах продовжує написання різних фігурних ліній до кінця рядка;

4 бали – дитина орієнтується у завданні. Самостійно, але неохайно по пунктирах продовжує написання різних фігурних ліній до кінця рядка;

3 бали – дитина орієнтується у завданні, але виконує його частково лише при використанні індивідуальної допомоги експериментатора;

2 бали - дитина не розуміє завдання, виконує його лише за допомогою експериментатора;

1 бал – дитина зовсім не виконала завдання.

На підготовці руки дитини до письма акцентують увагу А. М. Богуш, Н. Ф. Виноградова, І. Й. Дьоміна, І. В. Корякіна, О. Р. Лурія, В. С. Савельєва та інші. Вони зазначають, що даний процес вимагає від дитини достатнього розвитку уваги, логічного мислення та розвитку загальної моторики. Щоб сформувати графічні навички письма, потрібно розвивати необхідні умовні рефлекси й асоціації між тим, що дитина чує, уявляє, говорить і відтворює [9; 13; 60; 87; 110].

С. Я. Рубінштейн виділяє такі основні якості руху руки: швидкість, сила, темп (кількість рухів за визначений проміжок часу, який залежить не лише від швидкості, а й від інтервалів між рухами), ритм (часовий, просторовий, силовий), координація, точність і влучність, пластичність і спритність [152].

У процесі виконання всіх завдань розумово відсталими дітьми, які були спрямовані на перевірку сформованості компонентів підготовленості до опанування грамоти, ми намагалися встановити можливу залежність рівнів

підготовленості розумово відсталих дітей від сформованості їх мовленнєвої компетенції, а також виявити у них типові труднощі в підготовці до опанування грамоти.

На основі узагальнення результатів виконання завдань констатувального дослідження, відповідно до показників виконання завдань та їх характеристик, враховуючи визначені орієнтовні вимоги та критерії оцінювання навчальних досягнень дітей спеціальних дошкільних навчальних закладів, учнів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів та загальноосвітніх дошкільних та шкільних закладів М. А. Богуш, В. І. Бондар, А. І. Воскресенська, Н. П. Кравець, О. Я Савченко, М. С. Вашуленко та інших, визначено такі рівні підготовленості до опанування грамоти: I - високий (продуктивний); II – достатній (репродуктивно-продуктивний); III – середній (репродуктивний); IV – початковий (пасивний).

I рівень – високий. Діти розрізняють на слух голосні та приголосні звуки та відтворюють за вчителем їх артикуляцію. Розпізнають на слух слова, які починаються на заданий звук, самостійно складають моделі слів з дидактичного матеріалу, вміють виділяти слово з мовленнєвого потоку, називають його, розрізняють слово та склад. Чітко орієнтуються в складовій будові слова. Вміють самостійно добирати слова до певної тематичної групи. Діти виокремлюють речення з мовленнєвого потоку, визначають його межі, вміють ділити прості речення на слова, визначають їх кількість і послідовність, а також вміють викладати графічну будову речення. Розрізняють речення, що відповідають різним графічним моделям. За предметними та сюжетними малюнками складають речення з одного, двох, трьох слів. Слухають і розуміють зміст нескладних текстів (казка, вірш), з допомогою вчителя переказують простий текст з опорою на подані слова, запитання, ілюстрації, відповідають на поставлені запитання в межах знайомого мовленнєвого матеріалу. Діти під контролем учителя дотримуються відповідних інтонацій під час діалогу (запитальна, оклична, розповідна). Вміють з опорою на предметні та сюжетні малюнки будувати короткі зв'язні висловлювання. Орієнтуються на площині аркуша паперу: розрізняють верх, низ,

ліву та праву сторони. Діти розрізняють напрямки штрихування, дотримуються їх під контролем учителя, розуміють завдання, виконують роботу за зразком.

II рівень – достатній. Діти мають уявлення про звукову структуру слова: розрізняють на слух голосні та приголосні звуки та відтворюють за вчителем їх артикуляцію, але при цьому роблять незначні помилки. Розпізнають на слух слова, які починаються на заданий звук. Самостійно складають моделі слів з дидактичного матеріалу, але зустрічаються труднощі у визначенні та позначенні пом'якшених та м'яких приголосних. Діти вміють виділяти слово з мовленнєвого потоку, називають його, розрізняють слово і склад. Достатньо орієнтуються у складовій будові слова. Вміють самостійно добирати слова до певної тематичної групи, виокремлюють речення з мовленнєвого потоку, за допомогою експериментатора визначають його межі, повторюють його, поділяють прості речення на слова, визначають їх кількість і послідовність. Вміють викладати графічну будову речення, але іноді потребують допомоги експериментатора. Розрізняють речення, що відповідають різним графічним моделям. За предметними та сюжетними малюнками складають речення з одного, двох слів, при цьому, не завжди узгоджують слова у реченні. Слухають і розуміють зміст нескладних текстів (казка, вірш), за допомогою експериментатора переказують простий текст з опорою на запитання, ілюстрації. На поставлені запитання в межах знайомого мовленнєвого матеріалу відповідають короткими відповідями. Діти під контролем експериментатора дотримуються відповідних інтонацій під час діалогу (запитальна, оклична, розповідна). Вміють з опорою на предметні та сюжетні малюнки будувати короткі зв'язні висловлювання, але при цьому потребують незначної допомоги. Фрагментарно, за допомогою експериментатора, переказують просту казку (віршик та ін.) за ілюстраціями та запитаннями. Орієнтуються на площині аркуша паперу: розрізняють верх, низ, ліву та праву сторони, лише іноді потребують допомоги. Діти розрізняють напрямки штрихування, дотримуються їх під контролем, розуміють завдання, виконують роботу за зразком, часто зустрічається неохайність у виконанні завдання.

III рівень – середній. Діти мають часткові уявлення про звукову структуру

слова. Можуть виділити на слух у слові 1, 2 голосних звуки, мають значні труднощі під час називання приголосних звуків. Частково розпізнають на слух слова, які починаються на заданий звук і частково виконують звуковий аналіз слова, використовуючи моделі звуків. З великими труднощами діти вміють виділяти слова з мовленнєвого потоку та ділити їх на склади. Виникають значні труднощі під час самостійного підбирання слів до певної тематичної групи. За допомогою експериментатора діти виокремлюють речення з мовленнєвого потоку, визначають його межі, повторюють його, поділяють прості речення на слова, визначають їх кількість і послідовність. Не завжди вірно викладають графічну будову речення. За предметними та сюжетними малюнками складають прості речення, при цьому зустрічаються постійні неузгодження слів у реченнях. Слухають і частково можуть розуміти зміст нескладних текстів (казка, вірш). Не можуть переказувати текст, навіть використовуючи допомогу вчителя. На поставлені запитання до тексту дають фрагментарні відповіді. Діти під контролем учителя намагаються дотримуватися відповідних інтонацій під час діалогу (запитальна, оклична, розповідна). Не можуть чітко орієнтуватися в сюжетному малюнку, тому описують його одним, двома словами. Не можуть переказати знайому, просту казку (віршик та ін.), лише можуть частково відповісти на запитання вчителя до її змісту. Не орієнтуються на площині аркуша паперу: не розрізняють верх, низ, ліву і праву сторони. Діти за допомогою вчителя розрізняють напрямки штрихування, дотримуються їх під постійним контролем учителя, частково розуміють завдання, тому не можуть повністю виконати роботу за зразком.

IV рівень – початковий. Діти не мають чітких знань про звукову структуру слова, не розрізняють на слух голосні та приголосні звуки. Мають значні труднощі під час звукового аналізу слова, не вміють викладати звукову модель слова. Не мають чіткого уявлення про складову будову слова. Діти не можуть виділити кількість слів у реченні та складати графічну схему речення. Самостійного не підбирають слова до певної тематичної групи. На предметному та сюжетному малюнках, лише можуть показати пальцем на предмет, який їх

зацікав. На запитання до змісту сюжетного малюнка не можуть дати відповідь. Частково слухають нескладні тексти (казка, вірш), але переказати його вони не можуть, на запитання до змісту тексту не відповідають. Діти не розрізняють інтонації під час діалогу. Не орієнтуються на сторінці зошита. Самостійно не можуть штрихувати в різних напрямках різними лініями. Відчуваються труднощі при виконанні роботи за зразком. Діти не розуміють інструкцій до завдань. Навчальні можливості представників цієї групи дуже низькі. Діти потребують у процесі навчання постійного індивідуального підходу.

2.2. Результати констатувального етапу дослідження

Як було зазначено раніше, першим завданням констатувального етапу дослідження було вивчити стан і особливості підготовки до опанування грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Детально розглянемо результати виконання завдань, спрямованих на перевірку показників сформованості мовленнєвої компетенції.

Сформованість мовленнєвої компетенції, а саме комунікативних умінь, як зазначала Т. О. Ладиженська, безпосередньо залежить від стану сформованості мовленнєвих умінь. При цьому, на даний процес впливають засвоєні мовні знання та мовленнєві вміння, передмовленнєва робота та комунікативна практика. На її думку, теоретичні знання, які засвоюють діти в процесі вивчення мови – це знання про засоби діяльності.

Мовленнєві дії О. О. Леонт'єв розглядав як сенсорні та мисленнєві дії дітей з мовним і мовленнєвим матеріалом у процесі оволодіння нормами літературної мови і правилами зв'язного викладу думок [101; 102].

У свою чергу М. І. Пентелюк констатував, що мовленнєві вміння відображають рівень сформованості мовленнєвої компетенції та є критерієм розвиненого мовлення в учнів [135].

На особливу роль словникового запасу в формуванні мовленнєвої компетенції, як передумови опанування грамоти, звертали увагу відомі методисти А. М. Богуш, М. С. Рождественський, Т. Г. Рамзаєва, М. Р. Львов та інші. Саме

без достатнього запасу слів формування мовленнєвої компетенції та розвиток зв'язного мовлення неможливі.[12; 147; 150; 151].

Проаналізуємо отримані дані виконання завдань, які були спрямовані на виявлення стану сформованості словникового запасу, а саме: 1) назви предмет, який зображений на малюнку; 2) які дії зображено? 3) підбери узагальнюючі поняття до запропонованих слів.

Дітям у межах зазначеної лексики пропонувався 51 малюнок із зображенням певних предметів, речей, тварин тощо. В залежності від їх змісту експериментатором ставилися запитання такого типу: «Хто це?», «Що це?», «Що робить?», «Який?» та інші.

За показниками оволодіння активним словником усі розумово відсталі діти умовно були розподілені на чотири групи:

До першої групи були віднесені діти, які називали від 45 до 51 слова.

До другої групи - від 26 до 44 слів.

До третьої групи – від 10 до 25 слів.

До четвертої групи – від 0 до 9 слів.

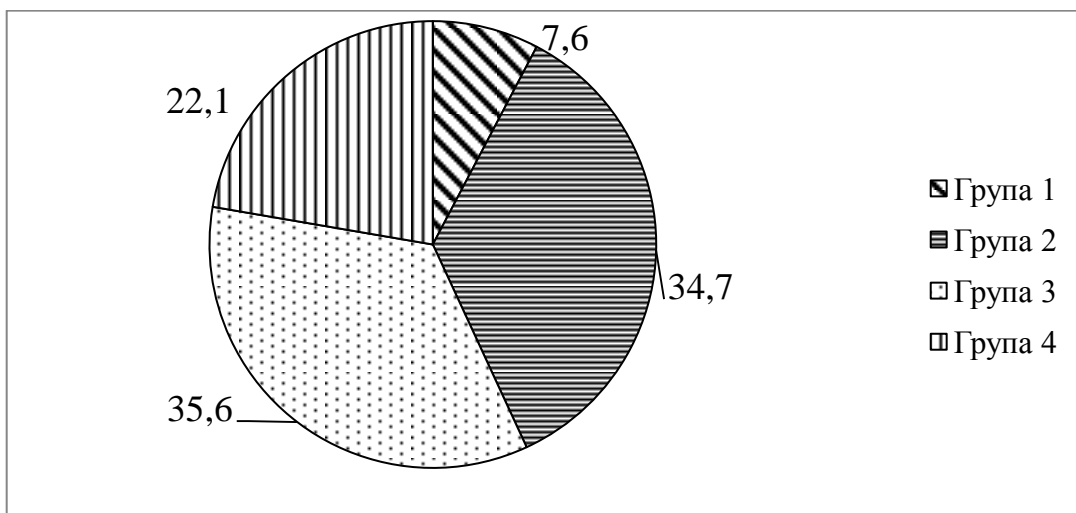


Рис. 2.2.1. Кількісні показники оволодіння активним словником розумово відсталими дітьми (у %)

Як бачимо, до першої групи було віднесено 7,6 % дітей. Як показали результати навіть діти, які були віднесені до першої групи, відчували деякі труднощі у процесі виконання цього завдання. Зокрема, у називанні деяких геометричних фігур і предметів, що відносяться до навчального приладдя; у

підбиранні узагальнюючих понять таких, як: меблі та навчальне приладдя. У незначній кількості дітей, які розуміли лексичне значення слів зустрічалися помилки в звуковому оформленні слова такого типу, як змішування та заміни, наприклад: зима - *сима*, яблуко - *яплухо*, ложка – *льошка* тощо.

Другу групу становили 34,7% дітей. У них виникали труднощі у називанні геометричних фігур, кольорів, одягу, посуду, тварин. Не завжди правильно підбирали узагальнюючі поняття до лексичних тем: «Фрукти», «Меблі», «Посуд», «Навчальне приладдя». Зустрічалася більша варіативність порушень звукової структури слова, ніж у дітей першої групи, а саме: змішування, заміни у звуковому оформленні слова, наприклад, (зелений - *севений*, ніж - *ніс*, собака - *сьобака*, туфлі – *тухі* тощо); пропуски, додавання, перестановки звуків у словах (чашка - *чака*, трикутник - *тикуник*, книга – *книга*, помідор - *подомір* тощо).

Словниковий запас дітей, які віднесені до третьої групи - 35,6% дітей, в основному характеризувався використанням найбільш знайомої предметної лексики (шуба, штани, ложка, яблуко, собака, їсть, грається тощо). У цих дітей виникали значні труднощі у використанні узагальнюючих слів, вони змогли підібрати лише до однієї чи двох серій предметів узагальнюючі слова, серед яких найбільш поширеним було слово «Овочі». Також у них зустрічалися різноманітні порушення структури слова такі як: змішування, заміни у звуковому оформленні слова, пропуски, додавання, перестановки звуків у словах і спотворення звукової структури слова (огірок - *ок*, стілець - *сец*, чашка - *ка* тощо).

Четверта група дітей - це ті діти, які майже не володіли мовленням – 22,1 %. Для більшості дітей характерне спотворення звукової структури слова.

Вибір даного завдання був обумовлений тим, щоб перевірити в дітей знання лексичних тем, передбачених програмою та вмінь використовувати їх у мовленні. Як показали отримані результати, для більшості розумово відсталих дітей це завдання було досить складним, так як більшість не справилась з його виконанням.

Так, М. Ф. Гнезділов, І. Г. Єременко, В. Г. Петрова та інші справедливо підкреслювали, що бідність словникового запасу в розумово відсталих дітей

обумовлена багатьма причинами, серед яких основною є низький рівень розумового розвитку та дефектність вербальної пам'яті. Сповільнене оволодіння словниковим запасом рідної мови в значній мірі виникає у результаті обмеженості соціальних і вербальних контактів, а також недостатності сформованості інтересів у розумово відсталих дітей [46; 47; 63; 137].

В. Г. Петрова виділяє три групи порушень звуковимови в розумово відсталих дітей: повне невміння вимовляти звук, що виявляється в його пропусках або замінах на інші звуки, більш прості за артикуляцією; неправильне використання звуків, що виявляється в нестійких замінах одного звука іншими, схожими як за артикуляцією, так і за акустичними характеристиками; викривлена вимова звуків внаслідок неправильно сформованих артикуляційних укладів. Названі порушення більшою мірою, як вказує автор, зумовлені вадами слухового сприймання, аніж несформованістю мовно-рухової сфери [136].

Заміни, які спостерігаються у мовленні розумово відсталих дітей, як відзначала Р. І. Лалаєва, у більшості випадків мають або акустико–артикуляторний, або тільки акустичний характер, і лише незначна частина замін можуть бути пояснені близькістю звуків за артикуляційною схожістю. Виходячи з цього Р. І. Лалаєва та Є. Ф. Соботович зробили висновок про те, що однією з причин замін як основного порушення звукової сторони мовлення у дітей з розумовою відсталістю є недостатній рівень розвитку слухових функцій і операцій [97; 98; 164; 165].

Для перевірки *пасивного словникового запасу* в розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку дітям було запропоноване завдання – «Показати названий малюнок».

Дітям пропонувалося 40 малюнків із зображеннями предметів, зокрема, тварин, явищ, кольорів, транспорту тощо. Вони повинні були за вказівкою експериментатора показати малюнок із зображенням названого предмету.

До першої групи були віднесені діти, які показали від 35 до 40 малюнків.

До другої групи - від 20 до 34 малюнків.

До третьої групи – від 10 до 19 малюнків.

До четвертої групи – від 0 до 9 малюнків.

Отже, проаналізуємо отримані дані виконання цього завдання.

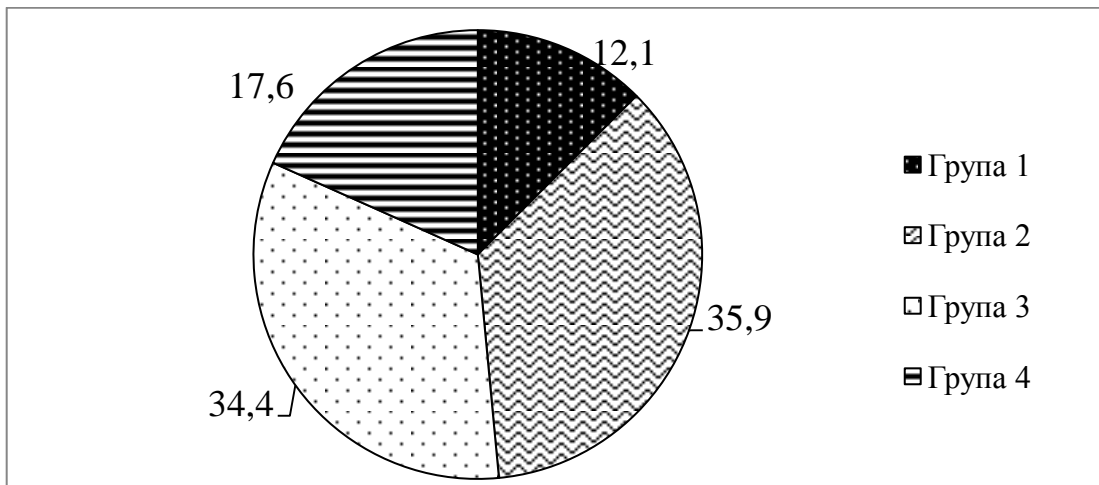


Рис. 2.2.2. Кількісні показники оволодіння пасивним словниковим запасом розумово відсталими дітьми (у %)

Як показали отримані результати, що це завдання було більш легшим для виконання дітьми. Так, до першої групи віднесено 12,1% дітей, до другої групи – 35,9 % дітей, до третьої групи – 34,4% дітей, до четвертої групи – 17,6% дітей. Як бачимо, у дітей першої і другої групи майже не виникало помилок у процесі розпізнавання запропонованих малюнків. Діти третьої групи показували лише ті предмети, які зустрічаються у їхньому повсякденному житті. І діти четвертої групи майже не справились із виконанням цього завдання. На нашу думку, це пояснюється тим, що у розумово відсталих дітей спостерігаються тяжкі порушення мовлення, які супроводжуються порушенням фонетико-фонематичного слуху, а також бідним словниковим запасом.

Як зазначав В. М. Синьов, у розумово відсталих дітей розвиток мовлення має значні відставання. Багато дітей не починають говорити ще й у 4 - 5 років. У таких дітей пасивний словник значно перевищує активний [158].

В. Г. Петрова неодноразово зазначала, що відмова розумово відсталі дитини відповідати на запитання чи приблизне використання нею термінів не завжди означає, що потрібне слово відсутнє у словнику дитини. У багатьох випадках вона пояснює це явище результатом недостатнього вміння мобілізувати себе, прикласти зусилля до того, щоб активізувати слово, яке найбільш підходить.

Відповідно до цього, бідність активного словника обумовлена дефектом мислення, мовлення і недостатністю вольової сфери розумово відсталих дітей [136; 137].

Третій блок завдань був спрямований на перевірку в розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку *сформованості граматичної будови мовлення, діалогічного та монологічного мовлення*. З метою перевірки вищезазначених показників дітям було запропоновано виконати 8 завдань.

Метою першого завдання було виявити *вміння дітей будувати речення за сюжетним малюнком*.

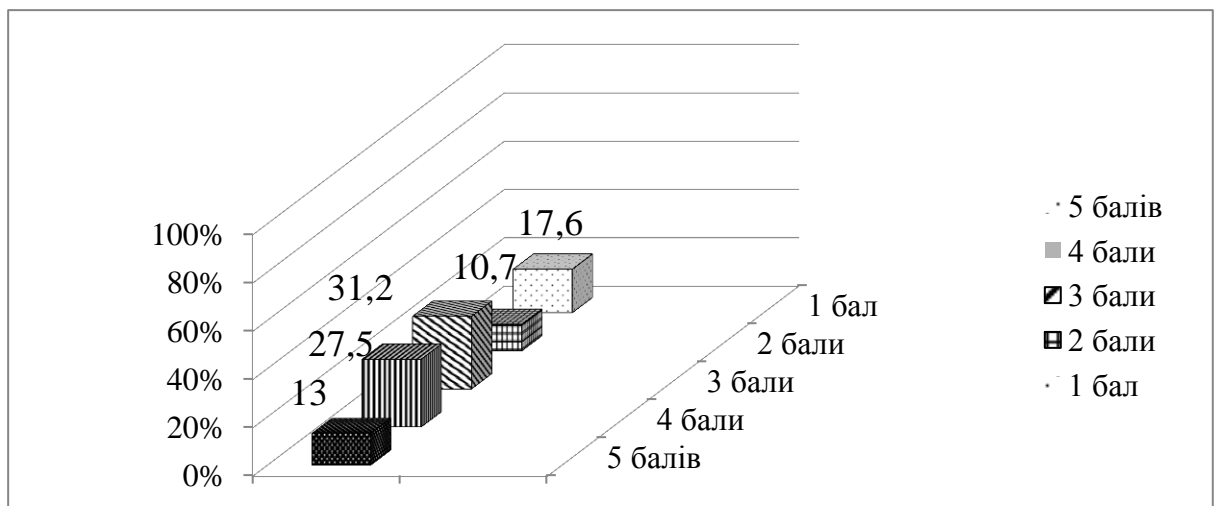


Рис. 2.2.3. Кількість розумово відсталих дітей, які побудували речення за сюжетним малюнком (у %)

Результати виконання завдання показали, що 5 балів отримали 13% дітей. Вони склали прості речення, правильної синтаксичної конструкції, узгоджували слова в реченні, але ці речення були стереотипні. Наприклад: Дмитро А. – «Дівчинка і хлопчик гуляють у бадмінтон». Дарія Р. – «Дівчинка і хлопчик грають у теніс» Антон Л. – «Грають хлопчик з дівчинкою». Карина П. – «Дівчинка гуляє з хлопчиком». Деякі діти, будуючи речення акцентували увагу на другорядному в сюжетному малюнку. Наприклад, Олександр Й. – «Бджілка з равликом спілкуються». Валерія Д. – «Летять лелеки». Олександр К. – «Хлопчик б'є ракетку. Дівчинка сміється».

Діти, які отримали 4 бали – 27,5% дітей, також змогли скласти речення відповідно до сюжетного малюнку, але не завжди узгоджували слова в реченнях, речення складали неправильної синтаксичної конструкції. Наприклад, Ярослав Р. – *«Хлопчик грається і дівчатка»*. Ілля Т. – *«Дівчинка граються ракетки»*. Карина Ж. – *«Дівчинка грає і хлопчик»*.

Найбільша кількість дітей отримали 3 бали (31,2%). Вони не могли самостійно будувати речення, і лише після того, як експериментатор ставив запитання до малюнку описували сюжетний малюнок, використовуючи словосполучення та окремі слова. Наприклад, Артем Д. – *«Грається. Теніс»*. Денис Ч. – *«Кидає. Дівчинка. Хлопчик»*. Олександр З. – *«Хлопчик і дівчинка»*. Карина І. – *«Дівчинка і кейка»*.

Діти, які отримали 2 бали – 10,7% дітей. Вони в цілому не зрозуміли завдання та не змогли побудувати речення. На запитання експериментатора не давали правильної відповіді, називали предмети хаотично, не акцентували уваги на головному, що зображено на малюнку. Наприклад, Артем С. – *«Кіти. Сміється»*. Максим П. – *«Вчителька. Тепло»*. Артем П. – *«Дівчинка. Акетка. Алик. Уш»*.

Один бал отримали 17,6% дітей, які зовсім не виконали завдання. Вони не розуміли завдання, не могли зосередитись на розгляді й аналізі сюжетного малюнку. На запитання експериментатора лише могли хаотично показувати пальцем на малюнок.

За даними Г. В. Кузнецової, до кінця дошкільного віку більшість розумово відсталих дітей оволодівають структурою простого непоширеного речення. Практично всі діти правильно визначають синтаксичне значення слів шляхом відповіді на питання до різних членів простого речення з прямим порядком слів. Це свідчить про достатньо високий рівень оволодіння ними способів вираження синтаксичного значення слова за допомогою певного порядку слів у реченні [95].

Отже, оволодіння граматичною системою мовлення передбачає засвоєння дітьми тих мовних граматичних знань, які необхідні для розуміння та конструювання різних за своєю структурою висловлювань у формі речень. У

свою чергу О. Р. Лурія зазначав, що для розуміння речень різної складності потрібно усвідомлювати різні граматичні відношення та уміти утримувати в мовно-слуховій пам'яті серію слів, що складають речення. Він наголошував, що правильне розуміння та породження мовленнєвих висловлювань різного рівня передбачає оволодіння семантикою всіх мовних знаків, що входять до складу речення; закономірностями їхньої синтагматичної та парадигматичної організації [109].

На думку В. Г. Петрової, розумово відсталі діти старшого дошкільного та молодшого шкільного віку ще повністю не оволоділи побудовою простих речень. Вони говорять дуже аграматично, порушуючи синтаксичні зв'язки узгодження та підпорядкування. Поступово, у міру систематичного навчання, діти набувають вміння правильно будувати прості речення, але недоліки знову проявляються у великій кількості. Неповні речення займають велике місце в усному мовленні розумово відсталих учнів початкових класів. Автор зазначала, що розумово відсталі діти часто вживають речення, що містять одне слово. Загальний зміст думки в таких речення висловлюється в недиференційованому вигляді. Дитина перераховує назви окремих предметів та дій - невиразних наочних образів, що виникають в неї під час пригадування подій або явищ. Все це свідчить про те, що школярі не вміють зробити своє мовлення зрозумілим для слухача.

Характер побудови речень, як наголошує автор, свідчить про те, що розумово відсталі діти спрощено відображають зв'язки та відношення, які існують між предметами навколишнього світу. Вони рідко використовують в мовленні слова, які означають властивості й якості предметів, бідно характеризують зображену діяльність, складні види просторових, часових, цільових та інших відношень, як правило, не знаходять відображення в їх мовленні [136; 137].

У дослідженнях М. Ф. Гнезділова, Г. І. Данилкіної, Л. В. Занкова, В. Г. Петрової, М. П. Феофанова зазначається, що широке використання розумово відсталими дітьми речень, які складаються з одного слова, свідчать про те, що вони не вміють зробити своє мовлення зрозумілим для слухачів. Лише

приймаючи до уваги тему та загальний контекст висловлювання, можна більш правильно зрозуміти, що саме хоче сказати дитина [45; 47; 71; 137; 186].

Процес розуміння сюжетних картин, як наголошує Н. М. Стадненко, являє собою аналітико-синтетичну діяльність, тому він у великій мірі залежить від якості аналізу та синтезу зображеного. Чим досконаліше аналізується та синтезується зображення, тим глибше та правильніше воно усвідомлюється. І навпаки, примітивний аналіз і синтез призводять до поверхового, а іноді й неправильного усвідомлення зображеного [174; 175].

Так, А. І. Ліпкіна вказувала на бідність аналізаторної здатності у розумово відсталих дітей при впізнанні окремих предметів. Вона відзначала, що діти цієї категорії виділяють у предметах меншу кількість частин, ніж діти з інтелектом норма. Вони не виділяють тих частин, які своїм зовнішнім виглядом мало відрізняються від сусідніх, тобто діти не вміють виділяти істотних ознак. Автор наголошувала, що діти, дивлячись на картину, говорять про все, що потрапляє в поле зору, але не роблять смислового аналізу, не об'єднують виділених об'єктів у смислові групи і тому не можуть передавати змісту. Оскільки виділені об'єкти недостатньо пов'язані між собою, велика кількість їх не збагачує інтерпретації картини. Таким чином, картина для розумово відсталих дітей залишається бідною за змістом.

Характерний для розумово відсталих дітей недостатній розвиток процесів абстрагування та узагальнення, на думку Н. М. Стадненко, виявляється в їх невмінні виділяти основні предмети в зображеній ситуації і абстрагуватися від окремих неістотних деталей. Автор наголошувала, що розумово відсталі діти не виділяють у картинах основного сюжету, а частіше називають усі предмети як рівнозначні. Сприймання картин проходить хаотично. Увага дітей переходить з одного кінця на інший, тому в розповідях зустрічаються повторення.

Недостатність аналізу при осмисленні картини розумово відсталих дітей, як вказувала автор, впливає на якість синтезу. Часто вони з'єднують виділені предмети випадковими зв'язками. Найбільш характерними при цьому є зв'язки за суміжністю, тобто об'єднуються предмети, які в картині зображені близько один

від одного. Дітям важко встановлювати смислові зв'язки відповідно до зображеної ситуації.

При розгляданні картин у розумово відсталих дітей, на думку Н. М. Стадненко, часто не виникає потреби в розумінні їх змісту. Вони не виявляють інтересу до зображеної ситуації, байдужі до смислу дій, предметів і цілком вдовольняються лише їх констатацією. Також діти цієї категорії самостійно не співвідносять відповідь на запитання за змістом картини та розповідь за цією ж картиною [174; 175].

Друге завдання даного блоку спрямоване на виявлення вміння складати розповідь за серію малюнків і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

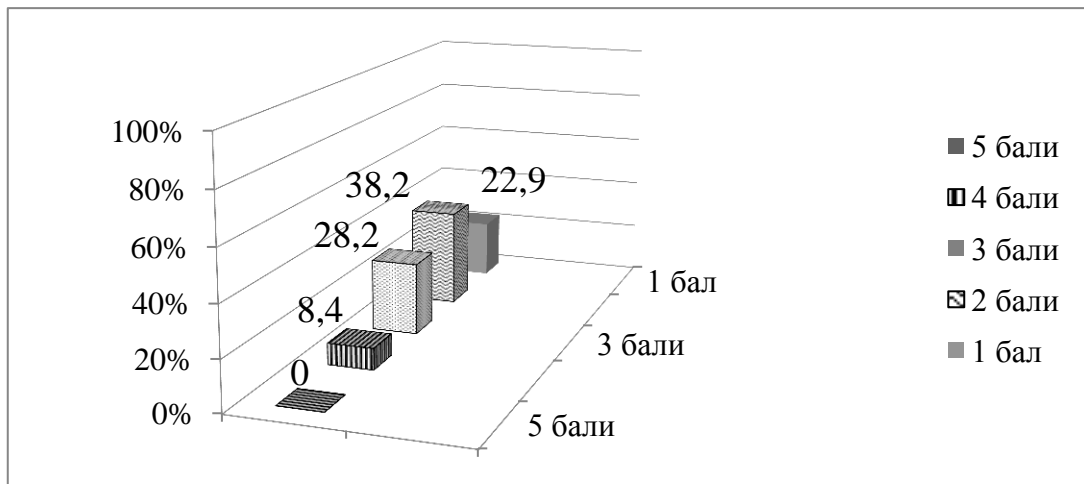


Рис. 2.2.4. Кількість розумово відсталих дітей, які склали розповідь за серією малюнків (у %)

Як бачимо, дане завдання виявилось складним для виконання розумово відсталими дітьми, тому ніхто не отримав 5 балів. Чотири бали отримали лише 8,4% дітей. За допомогою експериментатора вони змогли правильно викласти сюжетні малюнки. У процесі виконання цього завдання, у дітей виникали труднощі під час узгодження слів у реченні. Наприклад, Дарія Ш. – «У дівчинки у ведмедика нема лапка. Дівчинка плаче. Показала ведмедика. Хлопчик зробив. Сестричка стала весела, бо є лапку». Назар І. – «Дівчинка плаче. Відірвали лапку. Дівчинка жалілася хлопчику. Хлопчик поміг і зробив лапку. Тепер дівчинка і хлопчик радісні». Дмитро А. – «Дівчинка заплакала. Братик жалує. Потім зашиває і вона стала весела». Ілля Т. – «Порвався ведмедика. Хлопчик зав'язав.

Ведмедик цілий». Артем П. – «Дівчинка плакав і порвала лапку. Дядя зремонтвує. Ця дівчинка ревла, а ця сміється».

Діти, які отримали 3 бали – це 28,2% дітей, не змогли самостійно викласти малюнки в потрібній послідовності. Лише після допомоги експериментатора вони виклали малюнки в потрібній послідовності, але склали короткі речення, не узгоджували слова між собою, спостерігалися аграматизми. Наприклад, Артем Д. – *«Сестричка плакає і обійма ведмедика. Гладив братик. Ведмедик шив. Сміються всі».* Карина Н. – *«Дівчинка і ведмедик. Плакала дівча. Ремонт хлопчик ведмедика. Вони веселі».*

Найбільше дітей отримали 2 бали - 38,2% дітей. Вони не змогли самостійно викласти сюжетну лінію та відповідно до неї скласти розповідь. У процесі допомоги експериментатора, діти склали до кожного малюнку словосполучення чи використовували окремі слова. Наприклад, Ярослав Р. – *«Плаче. Сміється. Хлопчик».* Артем Д. – *«Дівчинка плакає. Хлопчик шив».* Даніель Л. – *«Лапка лежала. Плакає дівчинка. Братик обнімав. Дівчинка. Хлопчик. Ведмежатко. Сміються».* Макар Г. – *«Дівча. Сльозки. Хлопчик гладить. Ведмедик. Держать. Сміється. Хлопчик держить».*

Діти, які зовсім не виконали завдання й отримали 1 бал – 22,9% дітей. Вони не розуміли інструкції експериментатора, не використовували його допомогу, не змогли відповісти на жодне запитання.

Складання розповіді, як вказував М. Р. Львов, це творча робота, яка вимагає від дитини високого рівня самостійності, активності, зацікавленості, уміння підготувати матеріал, систематизувати, встановлювати логічні зв'язки, підбирати необхідні слова, словосполучення, уміння складати речення та встановлювати зв'язки між ними. Автор зазначав, що даний комплекс складних дій вимагає від дитини організації всіх своїх зусиль та активізації інтелектуальної діяльності [147].

Н. М. Стадненко звернула увагу на те, що під час роботи з картиною в багатьох розумово відсталих дітей виявляється нестійкість уваги. Їм важко займатися завданням до кінця його виконання. Часто увагу дітей привертають

предмети, з якими вони раніше мали справу, а це викликає безліч сторонніх мовних асоціацій [175].

Робота з картинами підтримує та конкретизує початковий мотив мовленнєвої діяльності, яка виникає під впливом завдання експериментатора. Послідовність розкладання картин виявляє розгортання сюжету, в результаті чого простіше побудувати зв'язну розповідь. Як позують дослідження М. Ф. Гнезділова та Л. В. Занкова, кількість слів у таких розповідях значно збільшується, ніж у розповідях на задану тему, що призводить до збільшення числа граматичних зв'язків між словами та більш чіткому проявленню зв'язку між змістом і граматичним оформленням висловлювання [45; 71].

Розумово відсталі діти старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, як наголошував В. М. Синьов, лише в деяких випадках спроможні встановити причинні зв'язки за аналогією, але до самостійних узагальнень не підіймаються, їх мислення трансдуктивне – йде від часткового до часткового. Автор зазначав, що основне утруднення для цієї категорії дітей у процесі індуктивного умовиводу полягає у випаданні одного із найважливіших посилянь, яке несе в собі узагальнення [157; 158].

Для виявлення в розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку *вмінь створювати діалогічні висловлювання* їм було запропоновано виконати два завдання: уважно розглянути малюнок. Дати відповідь на запитання експериментатора; поставити запитання до малюнку. Метою цих завдань було виявити вміння дітей орієнтуватися в сюжетних малюнках, використовувати лексику для позначення орієнтації у просторі, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, правильно розуміти запитання експериментатора та давати відповідь, орієнтуючись на малюнок, вміти диференціювати стверджувальні та питальні речення.

Детально проаналізуємо отримані дані виконання вищезазначених завдань.

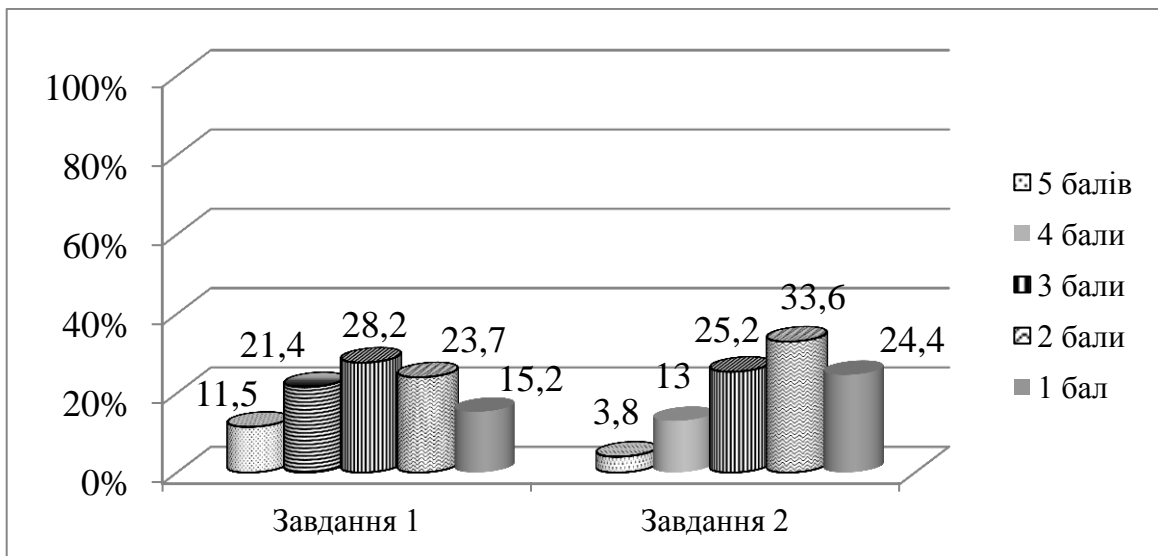


Рис. 2.2.5. Кількість розумово відсталих дітей, які виконали перше і друге завдання (у%)

Як показали результати, завдання були досить складними для виконання більшості дітей. Про це свідчить те, що чисельна кількість з них отримали 1 і 2 бали. При цьому завдання - постав запитання до малюнку, виявилось ще складнішим, ніж попереднє, так як 2 бали отримали 33,6% дітей, а 1 бал – 24,4% дітей. Під час виконання першого завдання, діти, які зрозуміли його, правильно орієнтувалися в сюжетному малюнку та давали чіткі повні відповіді на запитання експериментатора й отримали 5 балів це 11,5% дітей. Чотири бали отримали 21,4% дітей, вони в цілому виконали завдання, але потребували незначної допомоги експериментатора, даючи відповіді на поставлені запитання одним словом. Значна кількість дітей отримала 3 бали (28,2%), їм необхідно було неодноразово поставити запитання і, при цьому, вони виконали завдання частково. Їх відповіді були неповними, фрагментарними, не завжди вірними.

Діти, які майже не виконали завдання та отримали 2 і 1 бал, відповідно 23,7% і 15,2 % дітей. Лише деякі з них змогли відповісти на незначну кількість запитань, але ці відповіді були короткими та склалися з окремих слів, а більшість дітей взагалі не справились із виконанням цього завдання.

Як бачимо, результати виконання другого завдання були значно нижчі, ніж першого. Так, 5 балів отримало лише 3,8 % дітей. Це ті діти, які у своєму мовленні використовували питальні слова для складання запитання. Наприклад,

Дмитро А. – *«Синку, ти хочеш пиріжок?»*. Карина П. – *«А що робить бабуся?»*.
Діма К. – *«Хто прийшов до бабусі в гості?»*.

Незначна кількість дітей самостійно зрозуміла завдання і лише за допомогою експериментатора поставили запитання до малюнку та отримали 4 бали (13%). Наприклад, Артем П. – *«Де стоїть ніч?»*. Валерія Д. – *«Хто сидить на стільці?»*. Петро М. – *«Що дає бабуся?»*.

Більшість дітей, які не зрозуміли, що для складання питального речення необхідно використовувати питальні слова, використовували стверджувальні прості речення, отримали 3 бали - 25,2% дітей. Наприклад, Антон А. – *«Бабуся дає пиріжки»*. Дарія Р. – *«Бабуся спекла пиріжки»*. Тимофій Ж. – *«Хлопчик чекає пироги»*. Валерія Д. – *«Гарячі пироги дає бабуся»*. Вячеслав К. – *«Пироги не можна брати, бо вони гарячі»*.

Найбільш чисельна кількість дітей, яка отримала 2 і 1 бали, відповідно 33,6 % і 24,4 % дітей, не зрозуміли завдання, не засвоїли, що таке питальне речення, що для складання питального речення необхідно використовувати питальні слова, використовували лише словосполучення чи окремі слова. Наприклад, Діма К. – *«Хлопчик сидить»*. *«Бабуся посміхається»*. Макар Г. – *«Гарячі пиріжки»*. Аріна А. – *«Бабуся і хлопчик»*. Петро М. – *«Бабуся. Пироги. Внук»*.

Оволодіння розумово відсталими дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку достатньо розгорнутим експресивним мовленням, на думку В. Г. Петрової, не може слугувати показником гарного мовленнєвого розвитку дітей, тому що значення слів, які використовувалися дітьми, не розуміються ними та є результатом механічного запам'ятовування словосполучень і цілих фраз, які часто використовуються в мовленні дорослих [136; 137].

Як зазначала автор, властива розумово відсталім дітям недостатність мислення ускладнює розуміння почутого. На запитання діти відповідають дуже коротко, супроводжуючи мовлення жестами, якими доповнюють своє висловлювання. Більша частина дітей, формально беручи участь у бесіді, фактично не підтримують її. Запитання викликають у них односкладні,

стереотипні, навіть безглузді висловлювання. Деякі розумово відсталі діти мають схильність до ехолалій. Вони повністю або частково повторюють запитання, замість того, щоб відповісти на нього. В інших відмічається тенденція до персеверацій багаторазового повторення слів і словосполучень. Спостерігається також неадекватне вживання слів і навіть цілих речень. Обмежений життєвий досвід, знижений інтерес до оточуючого, вузьке коло знань перешкоджають розгортанню діалогічного мовлення.

Відповідаючи на запитання, як наголошувала Н. М. Стадненко, розумово відсталі діти часто не враховують зображеної ситуації. Ту чи іншу дію зображеного об'єкта вони пояснюють, виходячи з своїх знань про аналогічний об'єкт, про його функції, але не співставляють їх із зображеною ситуацією в цілому. На думку автора, у зв'язку із цим пояснення нової ситуації, в якій зображений предмет, іноді бувають невідповідними. В цьому чітко проявляється інертність мислення, властива дітям даної категорії. Знання розумово відсталих дітей часто характеризуються однобічністю, і тому ці діти не вміють користуватися ними в різних ситуаціях, а користуються лише в тій, в якій засвоїли ці знання. Розумово відсталі діти з великими труднощами переключаються з одного встановленого зв'язку на інший. Часто важко домогтися правильного осмислення картини навіть за допомогою навідних запитань, якщо дитина спочатку інтерпретувала її неправильно [174; 175].

Наступні завдання були спрямовані на визначення в розумово відсталих дітей *розуміння коротких текстів на слух, вміння дотримуватися ритму, темпу вірша, передавати інтонацію героїв казки, вміння переказувати прослуханий текст*. Для перевірки зазначених вмінь дітям були запропоновані такі завдання: робота із віршем; послухати та переказати оповідання; робота з казкою.

Проаналізуємо отримані результати виконання кожного з завдань.

Як бачимо на рису.2.2.6, виконання цього блоку завдань було досить складним для виконання більшості розумово відсталих дітей. Найскладніше завдання – робота з казкою, оскільки ніхто з дітей його не виконав.

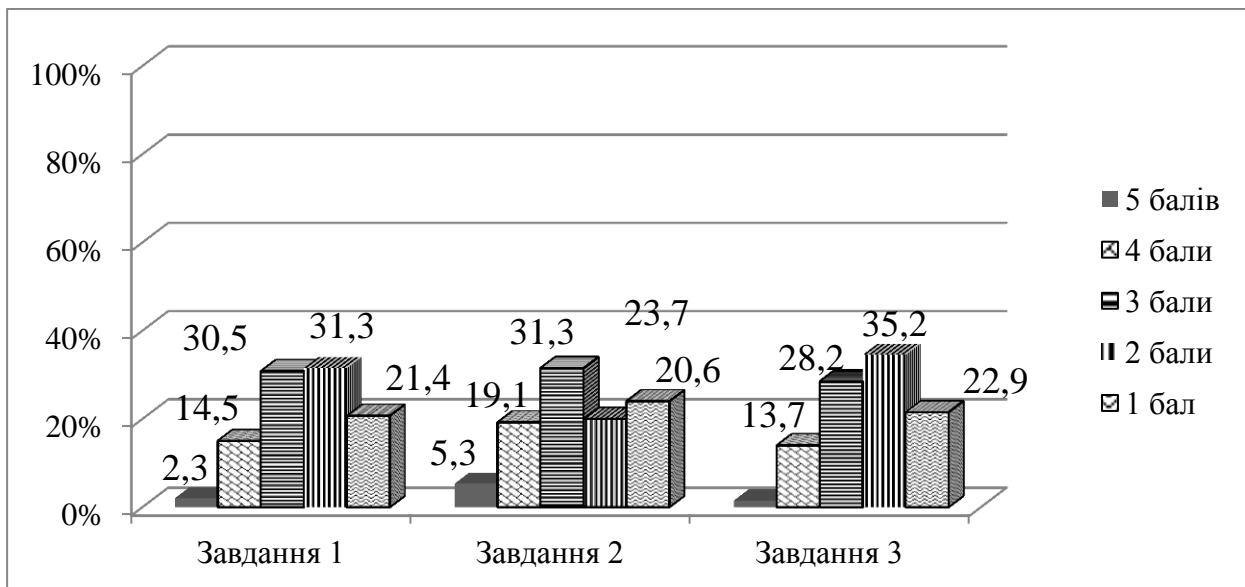


Рис. 2.2.6. Кількість розумово відсталих дітей, які виконали перше, друге і третє завдання (у %)

Перше завдання, тобто робота з віршем, викликало значні труднощі в розумово відсталих дітей, так як 5 балів отримало лише 2,3 % дітей. Вони за допомогою експериментатора повторили вірш, дотримуючись його інтонації та ритму, самостійно та правильно відповіли на всі запитання. Діти, які отримали 4 бали (14,5%), лише частково змогли повторити вірш за експериментатором, але при цьому не дотримувались потрібної інтонації та ритму. Вони правильно дали відповіді на всі поставлені запитання, хоча ці відповіді були неповними. 30,5 % дітей отримали три бали, вони не зрозуміли завдання в цілому, не змогли повторити вірш за експериментатором, давали відповіді лише на деякі запитання. Діти, які отримали 2 і 1 бал, відповідно 31,3 % і 21,4% дітей, майже не виконали завдання. Отже, більша половина розумово відсталих дітей не орієнтувалася у змісті вірша, тобто не розуміла про що розповідається у вірші, тому не давала чітких відповідей на запитання експериментатора, хоч цей вірш перечитувався ним неодноразово.

Отримані результати виконання другого завдання - послухати та переказати оповідання - свідчать про те, що це завдання було дещо легшим, так як 5 балів отримали 5,3 % дітей. Розумово відсталим дітям пропонувалося переказати незнайоме для них оповідання, тому незначна кількість дітей змогла самостійно переказати його, використовуючи при цьому короткі речення. Наприклад, Дарія Р.

– «Сашко і Михась зловили рибу. Сашко зловив щуку. Михась – карася. Мама зварила смачну юшку». Валерія Д. – «Один синок зловив карася, а другий зловив щуку. Пішли вони і сказали мамі. А мама таку добру юшку зварила». Дмитро А. – «Хлопчики зловили рибу. Пішли і віддали батькам карася і щуку. Мама кинула його в сіп і зварила». Людмила В. – «Михась і Женя зловили рибу. Михась зловив карася. Мама зварила ну дуже смачну юшку». Діти, які змогли переказати оповідання, використовуючи незначну допомогу експериментатора, отримали 4 бали (19,1%). Їх речення були короткими, не завжди узгоджувалися слова в реченнях. Наприклад, Саша Л. – «Сашко і Льошка рибалили. Зловили рибка. Мама зжарили». Артем П. – «Рибалки і мама. Син хотів їсти. Мама суп варила». Макар Г. – «Михась і хлопчик ловили рибка. Спіймав і мамі давав рибка. Смачний юшка». Найбільша кількість дітей (31,3 %) отримали 3 бали. Вони самостійно не змогли переказати прослухане оповідання, частково відповідали на поставлені запитання експериментатора. Карина П. – «Хто ловив рибку? – Михась і Сашко. Що робили Михась і Сашко? – Рибалки. Що мама зробила із риби? – Зжарила. Яка була юшка? - Гаряча». Тетяна Н. – ««Хто ловив рибку? – Хлопчик. Що робили Михась і Сашко? – Ловили. Що спіймали Михась і Сашко? – Рибка. Що мама зробила із риби? – суп смачний». Гліб Г. – ««Хто ловив рибку? – Михась і друг. Що робили Михась і Сашко? – рибка ловив. Що мама зробила із риби? – Юшка варила. Яка була юшка? – Смачна, смачна». Значна кількість дітей зовсім не виконала завдання і отримала 2 і 1 бали, відповідно 20,6 % і 23,7 % дітей.

Проблемою розуміння літературних текстів розумово відсталими дітьми займалася В. Я. Василевська. Вона зазначала, що в більшості випадків розумово відстала дитина не може охопити зміст оповідання вцілому, а зупиняється лише на окремих його фрагментах. Такі фрагменти стають вихідним моментом для особистих асоціацій дитини; фрагментарність сприймання, а також невміння цілеспрямовано використовувати свій досвід призводить до викривлення змісту тексту. На її думку, у дітей значні труднощі викликає виділення головного у тексті і його відокремлення від другорядного, для них основні смислові зв'язки

тексту залишаються незрозумілими. Діти потребують постійної допомоги з боку вчителя, який поступово підводить їх до розуміння змісту оповідання.

Як відомо, казка є одним із найскладніших жанрів для сприймання розумово відсталими дітьми, так як вимагає від них виконання складних мисленневих і мовленневих операцій, тому це завдання було досить складним для більшості розумово відсталих дітей, про що свідчать отримані дані. Так, діти, які отримали 4 бали (13,7 %), не змогли переказати казку, дотримуючись казкового стилю, не використовували міміку та жести, хоча в цілому дотримувались сюжетної лінії казки. Ще більш складнішим завданням відтворення казки було для дітей, які отримали 3 бали (28, 2 %). Вони навіть не завжди використовували допомогу експериментатора, на його запитання до змісту казки відповідали неповними реченнями, словами. Найбільша кількість дітей отримала 2 і 1 бали, відповідно 35,2% і 22,9% дітей. Це діти, які не змогли відтворити сюжет казки, не використовували допомогу експериментатора, давали неадекватні відповіді, але при цьому деякі з них змогли дати відповіді на найпростіші запитання, такі як: «Кого спекла бабуся?», «Що зробив колобок?» тощо.

Численні дослідники (А. К. Аксьонова, Л. С. Вавіна, В. Я. Василевська, В. В. Воронкова, М. Ф. Гнезділов, Г. М. Гусєва, Н. П. Кравець, В.-В. А. Озолайте, В. Г. Петрова, Н. М. Стадненко та інші) значну увагу приділяють роботі над казкою. Так, у свої дослідженнях Н. М. Стадненко доводить, що розумово відсталі діти вже в молодшому шкільному віці, сприймаючи літературний твір, здатні співпереживати героям, відчувати емоції, давати оцінки, висловлювати емоційно-особистісне ставлення, що, в свою чергу, полегшує процес розуміння причинно-наслідкових зв'язків сюжетної лінії. Вона наголошує, що сприймання емоційного підтексту (настрій, переживання персонажа), визначення характеру героїв (добрий чи злий) допомагає встановити причину вчинку діючої особи, спрогнозувати та передбачити його наслідки [2; 21; 32; 46; 89; 137; 174; 175].

Вивчаючи проблему засвоєння невербальної інформації розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку, І. В. Семенченко стверджувала, що найдоцільнішою є передача інформації про соціальне оточення та взаємодію між

людьми засобами казки. Вона констатувала, що необхідно створювати належні психолого-педагогічні умови для засвоєння змісту казки, формування активних пізнавальних орієнтирів і застосування «казкового досвіду» в реальних життєвих ситуаціях. Адже казка наближає розумово відсталого школяра до природних умов, спонукаючи його до самостійних висловлювань, активізує мовленнєву й пізнавальну діяльність, сприяє вибору адекватної поведінки в процесі спілкування [12].

Розробляючи систему роботи розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку над казкою, Г. М. Гусева зазначала, що наприкінці першого року навчання розумово відсталі діти з великими труднощами переказують казки, більшість з них сприймають казку лише на емоційному рівні (вигуками, репліками та запитаннями виражають позитивне ставлення до казок). Причини цього автор вбачає у порушеннях мовлення та мислення дітей, обмеженому дошкільному досвіді та соціальному спілкуванні [36; 88].

Як відомо, розумово відсталі діти старшого дошкільного та молодшого шкільного віку через ушкодження інтелектуальної сфери самостійно неспроможні засвоювати лексико-семантичні структури казки: встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, давати адекватну оцінку подіям, характеризувати мотиви вчинків персонажу, передбачати їх наслідки тощо.

У свою чергу В. С. Мухіна зауважувала, що, слухаючи казки, дитина намагається уявити собі їхні персонажі, ситуації та події. Але, оскільки життєвий запас вражень дитини є обмеженим, вона неспроможна швидко відтворювати їх у своїй свідомості. Діти даного віку здатні переважно встановлювати «пряме замикання» між тим, що вони сприймають на слух і образами реальних предметів, сформованими особистісним досвідом [88].

Як зазначають у своїх дослідженнях В. Я. Василевська, Г. М. Дульнев, Л. В. Занков, Р. К. Луцкіна, Б. І. Пінський та інші, розумово відсталі діти дошкільного та молодшого шкільного віку передають зміст текстів спрощено, приблизно, пропускаючи значну кількість важливих за значенням частин. Зміна побудови тексту під час переказу обумовлена нерозумінням розумово відсталими

дітьми причинно-наслідкових, часових і інших відношень у тексті чи недостатністю збереження в пам'яті його окремих частин [18; 71; 139].

Особливістю переказів розумово відсталих дітей, як наголошувала В. Г. Петрова, є багаточисленні додавання. Вони, переказуючи текст, часто розповідають події, які не згадувалися у змісті тексту. Такі додавання пояснюються виникненням асоціацій у дітей цієї категорії.

Труднощі оволодіння монологічним мовленням, які виникають у розумово відсталих дітей зумовлені рядом причин. Певне значення має недостатня сформованість діалогу. Невміючи повно відповісти на запитання, недостатньо володіючи побудовою речень, учень не може перейти до висловлювання власних думок. Крім того, вони довго не розуміють необхідності словесного відтворення того, що відбувалось. Замість зв'язної розповіді від дитини часто можна почути лише дуже бідні деталями, фрагментарні висловлювання, які складаються із логічно необ'єднаних частин. Розповідь дитини складається з окремих фрагментів, розташованих таким чином, що вони не складають єдиного цілого. Для мовленнєвої продукції розумово відсталих дітей характерні численні аграматизми експресивного характеру; недостатня редукованість мовленнєвих дій, зокрема внаслідок порушень упереджувального синтезу, що зумовлює передбачування окремих компонентів висловлювання [136; 137].

Одним із найцікавіших завдань третього блоку був перегляд мультфільму «Капітошка». У зв'язку з розвитком інформаційних технологій розумово відсталі діти проявляють значний інтерес до переглядів мультфільмів чи фільмів.

Отже, розглянемо результати виконання даного завдання (рис. 2.2.7).

Як показали результати, це завдання також було відносно складним для виконання більшості дітей, оскільки 5 балів отримали 10,7 % дітей, а 4 бали – 16,8 % дітей. Ці діти проявили інтерес до перегляду мультфільму, зрозуміли зміст мультфільму, відповідали на запитання експериментатора, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, але у деяких дітей виникали труднощі, у процесі відповідей на запитання та їх повноти. У дітей, які не сприйняли сюжету мультфільму, не змогли відтворити його головну думку, виникали значні

труднощі в процесі відповідей на запитання експериментатора. Так, 28, 2% дітей відповіли лише на деякі запитання та отримали 3 бали. Значна кількість дітей отримала 2 і 1 бали, відповідно 25,2% і 19,1% дітей. Ці діти не зрозуміли сюжету мультфільму, давали неадекватні відповіді на запитання експериментатора, навіть відповіді на запитання експериментатора «Хто головний герой?» не змогли.

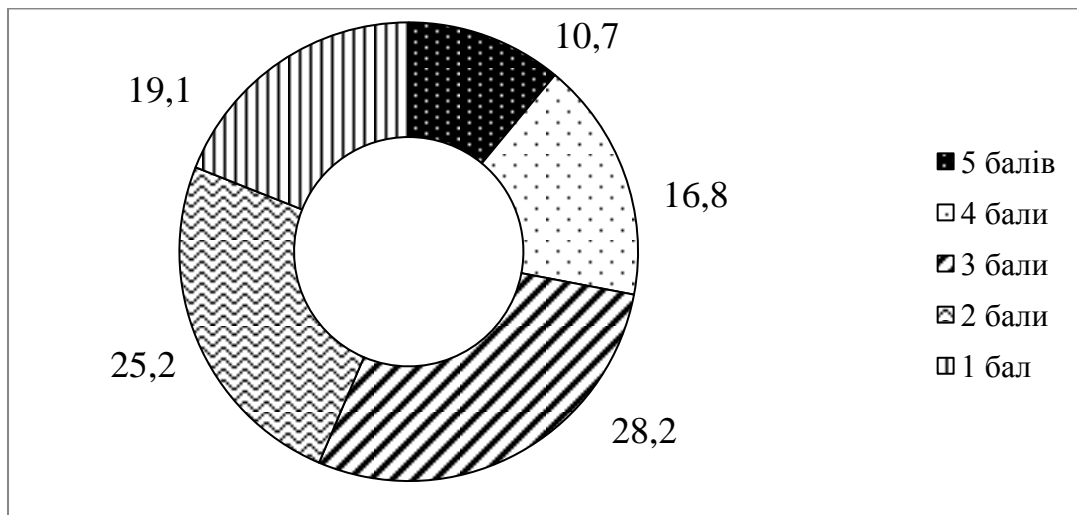


Рис. 2.2.7. Кількість розумово відсталих дітей, які дали відповіді на запитання до переглянутого мультфільму (у %)

Як зазначав М. Ф. Гнезділов, особливості монологічного мовлення в розумово відсталих дітей чітко прослідковуються у тих випадках, коли перед дітьми постає завдання переказати сюжет, сприймання якого підтримувалося одночасно зоровими та слуховими подразниками, та викликає яскраво виражену зацікавленість [46; 47].

Для перевірки сформованості *початкових елементарних навичок читання* діти виконували три блоки завдань.

Перший блок завдань - *вивчення стану розвитку фонематичного слуху та слухового сприймання* в розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Для визначення стану розвитку фонематичного слуху в дітей їм було запропоновано виконати три завдання: закрити долонькою малюнок; послухати та повторити склади; послухати та повторити слова.

Вади слухової уваги та контролю дітей як за мовленням дорослих, так і за своїм власним, на думку Є. Ф. Соботович, призводять до того, що фонематичні

уявлення дитини про звуковий склад слів рідної мови формуються на основі власної неправильної вимови, що є наслідком зниженого слухового контролю за своїм мовленням у його порівнянні з мовленням дорослих. Автор наголошує, що саме в умовах зниженого слухового контролю та виникають численні заміни звуків, близьких за акустико–артикуляційними ознаками [164-166].

Мета першого завдання - виявити вміння дітей розрізняти акустично близькі фонemi. Дітям пропонувалося шість пар слів, які відрізнялися лише однією фонемою. Для об'єктивного оцінювання даного завдання розумово відсталі діти були розподілені на чотири групи: перша група – діти правильно показали від 11 до 12 предметів; друга група – діти правильно показали кількість предметів у межах від 7 до 10; третя група – від 4 до 6 предметів; четверта група – діти правильно показали від 0 до 3 предметів.

Друге та третє завдання були спрямовані на обстеження фонематичного сприймання у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. У другому завданні дітям пропонувалося повторити за експериментатором чотири серії складів, у які входило по чотири склади. Для оцінювання цього завдання діти були розподілені на чотири групи: перша група – діти правильно відтворили всі чотири серії складів; друга група – діти змогли повторити три серії складів; третя група – діти повторили лише одну чи дві серії складів; черверта група – діти не відтворили жодної серії складів.

У третьому завданні дітям пропонувалося відтворити за експериментатором чотири серії слів, у які входило по три слова. Для оцінювання дітей було розподілено на чотири групи: перша група – діти повторили 4 серії слів; друга група – діти повторили 3 серії слів; третя група – діти повторили 1 – 2 серії слів; четверта група – діти не змогли повторити слова.

Детально розглянемо результати виконання трьох завдань.

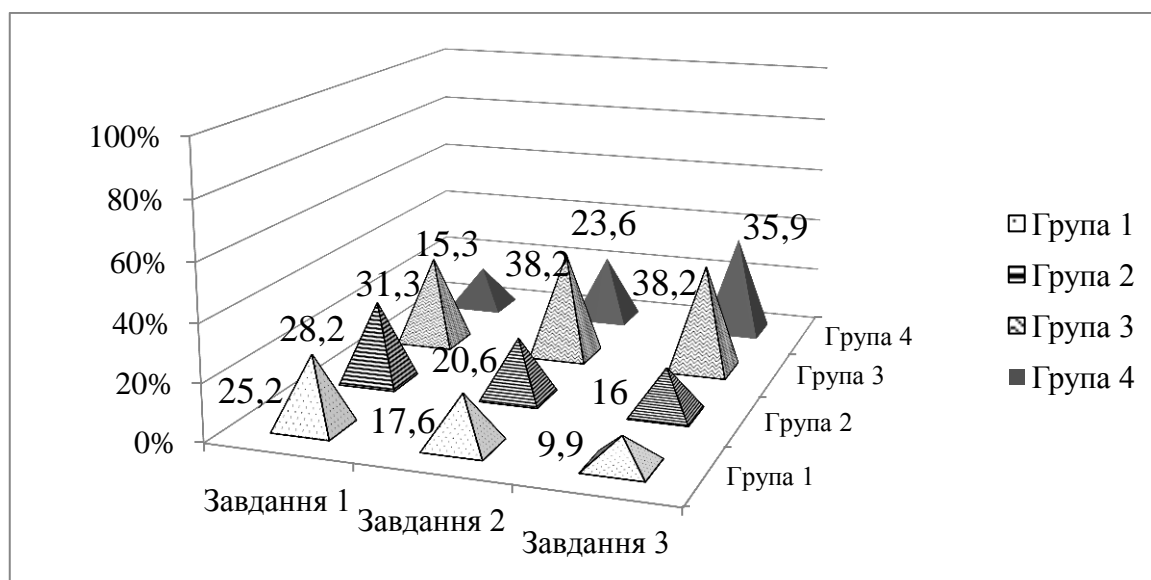


Рис. 2.2.8. Кількість розумово відсталих дітей, які виконали три завдання (у %)

Як бачимо, що у процесі виконання трьох завдань найскладнішим виявилось третє завдання, оскільки до першої групи було віднесено 9,9 % дітей, які не зробили жодної помилки та повторили всі пари слів. До другої – 16 % дітей, що допустили помилки в повторенні однієї пари слів. Наприклад, Рената А.: *байка – майка – гайка – майка – майка*. Вячеслав К.: *шити – жити – лити – шити – зипки – липкий*. Ілля Т.: *шити – жити – лити – жити – жити – лити*. Наталія В.: *мити – пити – бити – мити – пити-пити*. Представники третьої групи (38,2 %) неправильно повторили більшу частину пар слів. Наприклад, Ярослав Р.: *шити – жити – лити – жити – жити*; *байка – майка – гайка – баїка – мака*. Марина П.: *шити – жити – лити – шити – шити*; Люда В.: *шити – жити – мити – шити*; *мити – пити – бити – мити*; *байка – майка – гайка – гайка*. Діти, які не виконали завдання були віднесені до четвертої групи і становили 35,9 % дітей.

Найлегшим для виконання дітьми було перше завдання, так як до першої групи увійшло 25,2 % дітей. У них розвинений фонематичний слух, тому вони майже не допускали помилок і правильно показували малюнки. Представники другої групи - 28,2 % дітей допускали декілька помилок під час розрізнення акустично близьких фонем. Наприклад, Владислав Ч. неправильно знайшов такі предмети, як трава - дрова; тачка - качка. Саша С. допустив помилки при розпізнаванні предметів: рак - лак; мишка - миска. Назар Ю. – у словах: рак -лак; шапка - сапка. Діти третьої групи (31,3 %) зустрічалися зі значними труднощами

у розрізненні слів акустично близьких за звучанням. Наприклад, Тетяна Б. допустила помилки у розрізненні слів: коза - коса; рак - лак; трава - дрова; шапка - сапка. Денис К. – у таких пар слів, як: коза – коса; мишка – миска; тачка – качка; шапка – сапка. Владислав П. не розрізнив такі пари слів, як: коза – коса; рак -лак; трава - дрова; тачка – качка. Представники четвертої групи –15,3 % дітей в основному не зрозуміли завдання та показували предмети хаотично.

Друге завдання було менш складним, оскільки до першої групи було віднесено 17,6 % дітей. Вони чітко повторили всі пари запропонованих складів. У дітей другої групи (20,6 %) зустрічалися незначні помилки. Наприклад, Люда В.: *ба-па-ба-па* – ба-ба-ба-ба. Третю групу склало – 38,2 % дітей, які правильно повторили лише половину пар складів. Наприклад, Ніна Ж.: *ба-па-ба-па* – ба-ба-па-па; *до-до-то-до* – до-до-до; *су-шу-шу-су* – су-шу-шу-шу. Олег Т.: *ба-па-ба-па* – ба-па-па; *ва-фа-ва-фа* – фа-фа-фа-фа; *су-шу-шу-су* – шу-шу-шу-шу. Діти четвертої групи (23,6 %) не виконали завдання зовсім.

Як зазначають М. Ф. Гнєзділов, В. Г. Петрова, С. Я. Рубінштейн та інші, причиною уповільненого формування мовлення в розумово відсталих дітей виступає загальне недорозвинення всієї психіки в цілому, яке призводить до значних змін і затримок у розумовому розвитку. Одним із безпосередніх наслідків цього є пізній розвиток фонематичного слуху [46; 136; 152].

Слабкий розвиток фонематичного слуху, як наголошувала С. Я. Рубінштейн, призводить до заміни окремих звуків іншими. Окрім того, він ускладнює звуковий аналіз слів, а також, внаслідок слабкості фонематичного аналізу, розумово відсталі діти погано розрізняють на слух закінчення слів, що перешкоджає засвоєнню граматичних форм. На її думку, розвиток всіх рухів дитини, зокрема, мовленнєво-рухового апарату залежить від особливостей формування диференційованих умовнорефлекторних зв'язків у руховому аналізаторі. Моторні імпульси, які необхідні для чіткої вимови тих чи інших звуків, повинні бути дуже точними. Ця точність буде забезпечена поєднанням двох видів корекцій: за допомогою слуху та за допомогою м'язового відчуття.

Автор зазначала, що у розумово відсталих дітей є недосконаліми обидва види корекції [152].

В. Г. Петрова звернула увагу на те, що правильне розрізнення звуків на слух сприяє правильності вимови; правильність власної вимови, у свою чергу, сприяє кращому розрізненню звуків на слух. При патології кіркової діяльності та уповільненому утворенні міжаналізаторних зв'язків виникає протилежна залежність: недостатність слухових сприймань загальмовує поліпшення вимови, а нечіткість вимови перешкоджає поліпшенню якості слухових сприймань [137].

Другий блок завдань передбачав *визначення уміння орієнтуватися у звуковій структурі слова*. Для цього дітям пропонувалося виконати такі завдання: 1) знайти спільний голосний звук; 2) знайти спільний приголосний звук; 3) які голосні звуки ти чуєш у слові?; 4) назвати перший звук у слові; 5) визначити останній звук у слові.

У першому завданні дітям потрібно було визначити спільні голосні звуки у слові, а в другому – приголосні звуки. Відповідно для оцінювання цього завдання дітей розподілено на чотири групи: перша група – діти самостійно визначили всі звуки; друга група – діти визначили всі звуки, але потребували додаткового пояснення експериментатора; третя група – діти визначили один – два звуки; четверта група – діти зовсім не виконали завдання.

Третє завдання передбачало виявити знання голосних звуків у розумово відсталих дітей. Для цього їм пропонувалося шість слів, у яких було по одному голосному звуку. Для оцінювання завдання дітей розподілено на чотири групи: перша група – діти знають всі 6 звуків; друга група – діти назвали 4-5 голосних звуків; третя група – діти визначили 2-3 голосних звука; четверта група – діти назвали лише 1 голосний звук чи взагалі не виконали завдання.

У четвертому та п'ятому завданні розумово відсталим дітям пропонувалося по 12 слів. У четвертому завданні діти повинні назвати перший звук у слові, а у п'ятому – останній звук у слові. Для оцінювання завдань дітей було розподілено на чотири групи: перша група – діти виділили перший (останній) звук у 10-12 словах; друга група – діти виділили звуки у 6-9 словах; третя група – діти змогли

виділити перший (останній) звук у 3-5 словах; четверта група – діти визначили перший (останній) звук не більше, ніж у 2 словах.

Характерна для розумово відсталих дітей недостатність фонематичного сприймання та аналізу, як зауважувала В. Г. Петрова, ускладнює їм процес поділу слів на частини та перешкоджає чіткому розпізнаванню кожного зі звуків, які потрібно виділити.

Розглянемо результати виконання розумово відсталими дітьми всіх запропонованих завдань.

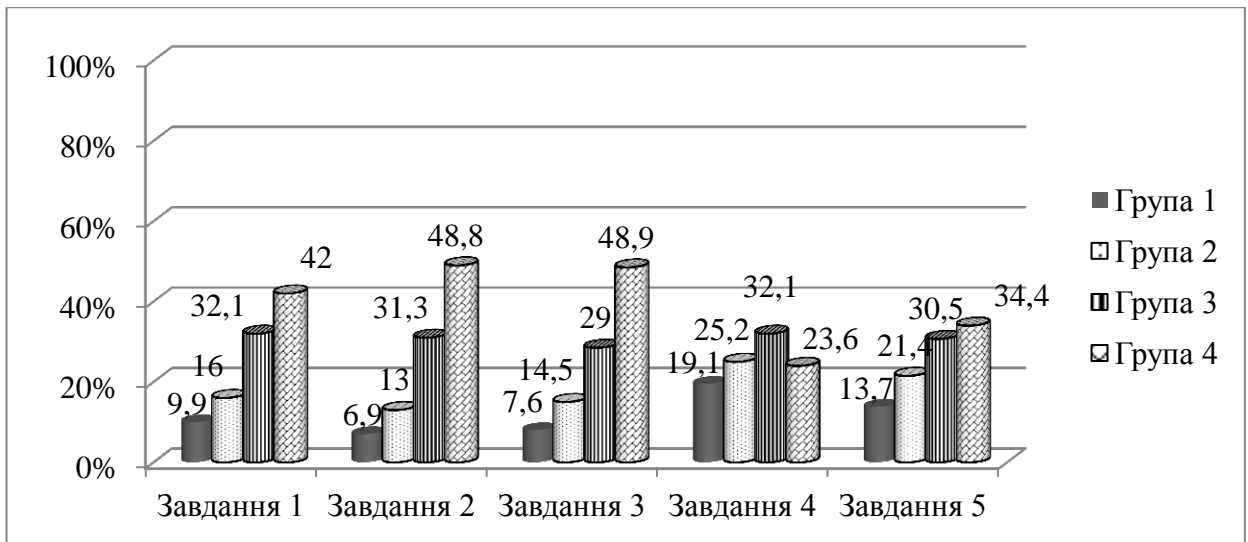


Рис. 2.2.9. Кількість розумово відсталих дітей, які виконали всі завдання(у %)

Отже, найскладніше завдання - це знаходження спільного приголосного звука, оскільки, перша група становила 6, 9 % дітей, друга - 13 % дітей, третя - 31,3 % дітей. Найбільш чисельна четверта група – 48,8 % дітей, які зовсім не виконали завдання.

Досить складним було завдання - знайти спільний голосний звук. Так, перша група - 9,9 % дітей, друга - 16 % дітей, третя – 32,1 % дітей, четверта – 42 % дітей.

Результати виконання третього завдання свідчать, про те, що до першої групи увійшло 7,6 % дітей, до другої група – 14,5 % дітей, до третьої групи – 29 % дітей. Найбільшу четверту групу склали діти, які майже не виконали завдання – 48,9 % дітей.

Як бачимо, розумово відсталим дітям дуже складно з потоку звуків різних слів виділити спільний звук. Це пояснюється тим, що у розумово відсталій дитини операція аналізу порушується в усіх видах діяльності, в тому числі й в мовленнєвій (В. Г. Петрова, М. А. Савченко, Ф. Є. Соботович, Л. О. Смірнова та інші). Ці автори наголошують, що значні труднощі у розумово відсталих дітей виникають у процесі виділення істотних ознак предмету або явища. Такі діти схильні до виділення найбільш яскравих, великих, помітних складових предмета або явища, при цьому важливі та характерні ознаки того або іншого об'єкту аналізу залишаються непоміченими. Дефекти формування мовленнєвого аналізу у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку (на практичному рівні), на їх думку, стають однією з причин труднощів оволодіння розумово відсталими дітьми шкільними знаннями про мову. Вони провокують порушення засвоєння усної та писемної форми мовлення, зумовлюючи виникнення стійких дислексій, дисграфій і дизорфографій [30; 137; 153; 154; 163; 165; 168].

Четверте та п'яте завдання були найлегшими, оскільки, до першої групи ввійшли, відповідно 19,1 % і 13,7 % дітей. Другу групу склали 24,2 % і 21,4 %, третю 32,1 % і 30,5 % дітей, а четверту – 23,6 % і 34,4 % дітей. Отримані результати дітей третьої та четвертої групи свідчать про те, що вони не зрозуміли завдання навіть після неодноразового пояснення експериментатора. Діти зазнавали значних труднощів у процесі визначення голосних звуків на початку та в кінці слів і значно краще виділяли приголосні. Дані помилки можна пояснити, тим, що дітям старшого дошкільного та молодшого шкільного віку легко виділяти приголосні звуки, а почути голосний звук, окремо від приголосного вони не можуть. Як вказують дослідження Н. О. Хохлової та О. Є. Ольшанникової, все це пов'язано з тим, що у більшості дітей виникає хибне орієнтування на роботу особистого артикуляційного апарату, а не на акустичні характеристики звуків [12].

Таким чином, стійке орієнтування на роботу особистого артикуляційного апарату, на думку Д. Б. Ельконіна, особливо часто зустрічається в розумово відсталих дітей. Дана стійкість виявляється гальмуючим фактором для розвитку

фонематичного слуху та засвоєння основних фонематичних зв'язків. Адже фонематичні зв'язки можуть бути засвоєні лише при орієнтуванні на звукову характеристику слів [197].

Останнє, шосте завдання - звуковий аналіз слова. Дітям пропонувалося шість предметних малюнків і передбачалося викласти ними звукову модель слова. Для оцінювання завдання діти розподілені на чотири групи: перша група – діти виклали звукову модель 5-6 слів; друга група – діти виклали звукову модель 3-4 слів; третя група – діти виклали звукову модель 1-2 слів; четверта група – діти зовсім не виконали завдання.

Як свідчать результати досліджень Н. А. Хохлової, розбір слова на звуки виявляється складним завданням для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Найбільші труднощі виникають у них під час виділення голосних звуків усередині слова. Також, автор виділяє такі помилки, як: під час виділення першого приголосного звука, діти замість назви приголосного звука вимовляють цілий склад; під час виділення голосних звуків діти замість назви голосного звука називають назву наступного за ним приголосного звука.

Вміння виділяти голосні звуки, на думку Н. Х. Швачкіна, виникає в дітей порівняно раніше, ніж вміння виділяти приголосні звуки. Це пояснюється тим, що приголосні звуки виразніші за своєю артикуляцією, вони більш пов'язані з точною роботою артикуляційного апарату [194].

Отже, визначення звуків і вміння викласти звукову модель слів було досить складним для більшості розумово відсталих дітей (від 2,3% до 10,7 % виконали його) (Рис. 2.2.10). Лише 2,3 % дітей виконали завдання, хоча і в них були допущені поодинокі помилки, які виправлялися самостійно за допомогою експериментатора. Разом з тим, представники другої групи (10,7 %) виклали звукову модель лише 3 – 4 слів і потребували додаткового пояснення експериментатора. Найбільш поширені помилки, які спостерігалася у цієї групи дітей, - це неправильне позначення м'якої приголосної у слові. Наприклад, Петро М., Валерія Д., Олександр Є., Олександр Б., Аліна К. та інші зробили помилки у словах «олень» та «півень». У дітей третьої групи (21,4 %) труднощі виникали не

у позначенні слів з м'якими приголосними, а й слів із збігом приголосних звуків. Наприклад, Сніжана К., Дмитро А., Руслан Т., Даніель Ж., Дарія П. зробили помилки у звуковому аналізі таких слів: «жук», «вовк», «олень», «півень». Михайло Г., Максим Н., Марк А., Владана Ч. неправильно виклали звукову модель слів: «вовк», «олень», «півень», «черепашка». Діти, які не зрозуміли і зовсім не виконали завдання увійшли до четвертої групи – 65,6 % дітей. Можна зробити висновок, що дане завдання було складним для виконання більшості розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, оскільки, на нашу думку, у них у період вивчення слів з м'яким знаком недостатня увага акцентувалася на ролі м'якого знака у вимові слова. Так, П. Я. Гальперін це пов'язує з різним звучанням одних і тих фонем у різних позиціях, що призводить до того, що дитина повинна працювати з варіативним та непостійним, динамічним матеріалом, бо слово, яке аналізується, вимовляється протягом доли секунди і відразу зникає із поля сприймання [35].

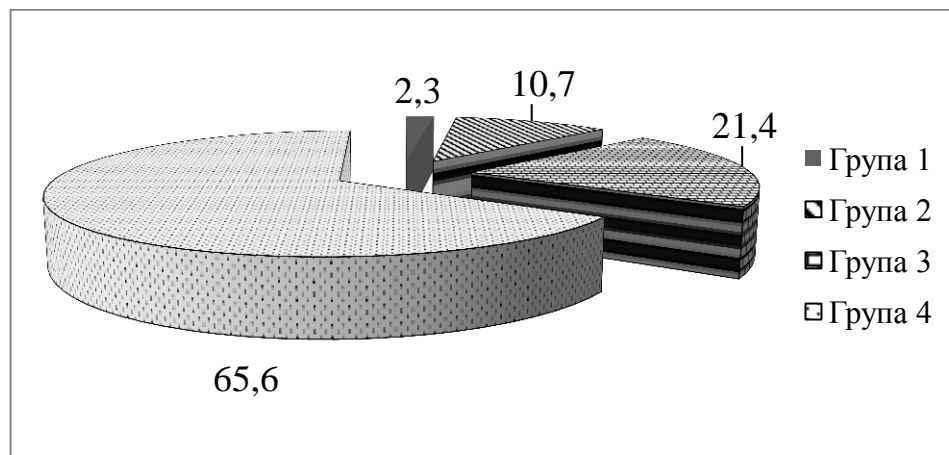


Рис. 2.2.10. Кількість розумово відсталих дітей, які виконали звуковий аналіз слова (у %)

Третій блок завдань передбачав виявлення в розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку вмінь орієнтуватися у складовій будові слова; на слух визначати кількість слів у реченні та графічно їх позначати. Дітям було запропоновано три завдання: поділити слова на склади; визначити кількість слів у реченні; зробити графічну схему речення. Результати виконання завдань оцінювалися у межах від 1 до 5 балів.

А. Н. Гвоздев наголошував, що слово чітко ділиться на склади, тобто «хвилі звучності». Склад виступає як результат природньої послідовності рухів артикуляційних органів, тобто це звук чи декілька звуків, які вимовляються одним поштовхом повітря. Основним видом складової структури є відкритий склад [41].

Спостереження над артикуляцією, на думку Л. Л. Буланіна, показує, що з самого початку вимовляння складу «приголосний + голосний» проходить підготовка до артикулювання голосного звука. Він зазначає, що відносно легко діти ділять на склади слова з відкритих складів. Також не викликає труднощів і виділення кінцевого відкритого складу слова. Важливу роль у поділі слова на склади відіграє наголос [12; 88].

Розглянемо результати виконання розумово відсталими дітьми першого завдання.

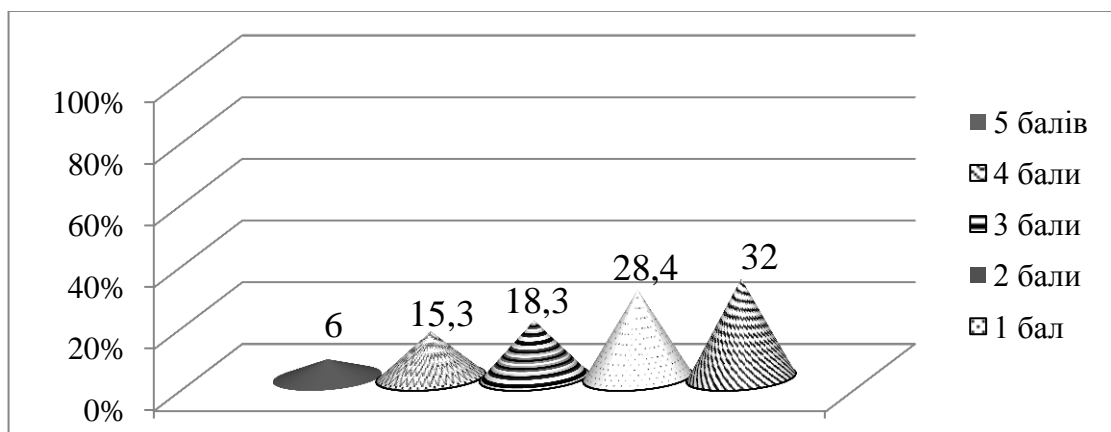


Рис.2.2.11. Кількість розумово відсталих дітей, які визначили кількість складів у словах (у %)

Аналіз отриманих результатів виявив значні труднощі в розумово відсталих дітей у поділі слів на склади. Це пояснюється тим, що від них вимагалось виконати ряд складних мисленнєвих операцій, порушення яких є ознакою розумової відсталості. Дане завдання повністю виконало лише 6 % дітей і отримали 5 балів. Чотири бали отримало 15,3 % дітей, які допустили незначні помилки. Найбільші труднощі в них виникали під час складового аналізу слів «оса» і «стіл». Наприклад, Антон А., Марина Т., Євген Ш. назвали 1 склад у слові «оса». Богдан М., Антон А., Ірина Х., Рената А. у слові «стіл» виділили 2 склади. Найбільше дітей отримали від 1 до 3 балів. Так, три бали отримало 18,3 % дітей,

вони допускали значну кількість помилок. Наприклад, Валерія Д. виділила 1 склад у слові «оса», 2 склади у словах «сон» і «стіл», 3 склади у слові «цукор». Єва К. назвала 1 склад у слові «оса», 2 склади у слові «стіл», 3 склади у слові «цукор», 4 склади у слові «барабан». Діти, які змогли правильно визначити кількість складів лише в 1 чи 2 словах, при цьому, використовуючи допомогу експериментатора, отримали 2 бали, це - 28,4 % дітей. Один бал отримали діти, які зовсім не виконали завдання – 32 % дітей. На нашу думку, складність виконання цього завдання пояснюється низькими пізнавальними можливостями розумово відсталих дітей і недостатньо розвинутою мовленнєвою діяльністю.

Друге та третє завдання даного блоку були спрямовані на вивчення у розумово відсталих дітей *умінь визначати кількість слів у реченні та викладати графічну схему речення*. Результати виконання оцінювалися від 1 до 5 балів.

В усному мовленні розумово відсталих учнів старшого дошкільного та молодшого шкільного віку основні виразні засоби, на думку В. Г. Петрової, представлені недостатньо. Таким чином, їх мовлення монотонне, бідне інтонаціями, насичене неправильними наголосами, непотрібними паузами. У деяких (переважно збудливих) розумово відсталих дітей спостерігається надмірно прискорене мовлення, яке являє собою потік слів та звуків переплутаних, незакінчених, проковтнутих. У іншій частині учнів - загальмованих, сором'язливих або ослаблених - мовлення буває патологічно уповільненим. Вони говорять тихо, мляво, розтягуючи слова. Автор наголошує, що всі ці ознаки несформованості інтонаційно-виразної сторони мовлення у розумово відсталих дітей є причиною невміння поділу ними речень на слова, слів на склади [136].

До кінця дошкільного віку розумово відсталі діти, за словами Л. А. Смірної, оволодівають такими засобами кодування та декодування синтаксичного значення слова, як: шляхом порядку слів у реченні та шляхом використання граматичних маркерів. Однак в зв'язку з тим, що при використанні навіть добре засвоєних граматичних категорій діти припускаються багато помилок, головним чинником визначення та вираження синтаксичного значення

слова для них протягом усього дошкільного дитинства залишається саме порядок слів у реченні [162; 163].

Розглянемо результати виконання розумово відсталими дітьми обох завдань

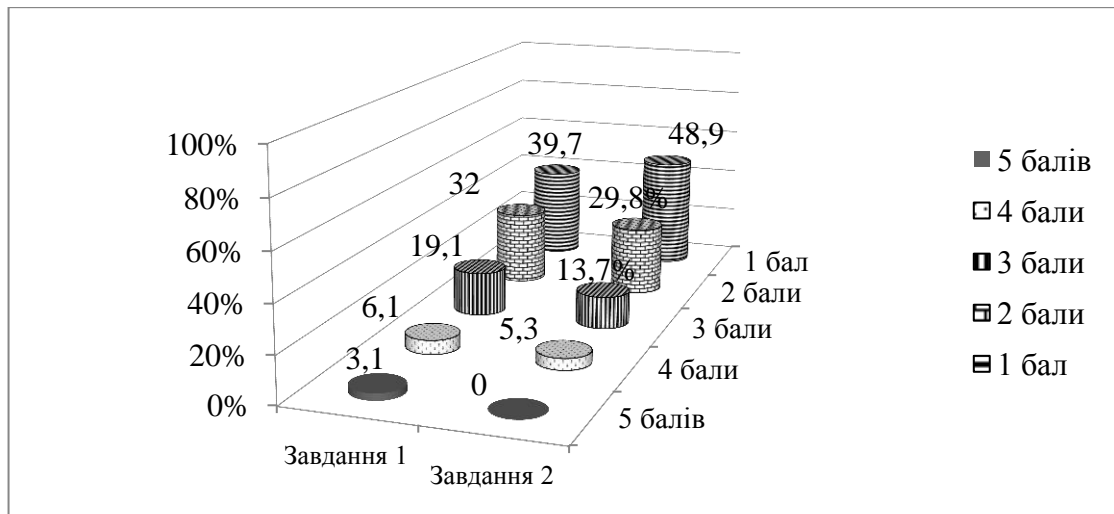


Рис.2.2.12. Кількість розумово відсталих дітей, які виконали завдання (у %)

Як бачимо, завдання викласти графічну схему речення потребувало значної зосередженості уваги розумово відсталих дітей, тому ніхто не зміг виконати завдання без допомоги експериментатора. Діти, які отримали 4 бали (5,3 %) завдання виконали, але при цьому допускали помилки, які самостійно виправляли за допомогою експериментатора. Найбільш характерними помилаками, які спостерігалися у розумово відсталих дітей це в реченнях з прийменниками. Вони не сприймали в реченнях прийменники і не викладали їх у графічній схемі. Наприклад, Євген В., Марина Т., Олена В., Антон Ш. *На вулиці йде дощ.*

_____.

Найбільшу кількість становили діти, які отримали від 3 до 1 бала (відповідно 13,7%, 29,8 %, 48,9 %). Як показали результати, понад 90 % дітей не виконали це завдання самостійно, потребували постійної допомоги експериментатора і лише діти, які отримали 3 бали частково виклали графічну схему одного чи двох речень. Наприклад, Тимофій С.: *Дівчинка плаче.* _____. *На вулиці йде дощ.* _____. Альбіна Г.: *Вова малює картину.* _____. _____. *На вулиці йде дощ.* _____. Більша частина дітей не змогла впоратися із виконанням завдання, тому, отримали 2 і 1 бали, відповідно – 29,8 % і 48,9 %.

Результати виконання першого завдання свідчать, що 5 балів отримали 3,1% дітей, які без помилок визначили кількість слів у поданих реченнях. Чотири бали отримали діти, які потребували допомоги експериментатора і виконали завдання в повному обсязі. Діти, які отримали 3 бали правильно визначити кількість слів у 2 реченнях. Наприклад, Назар Ю., Нікіта Ф., Давид К., Владислав Д.: *Вова малює картину.* – 2 слова. Євген С., Аліна Л., Вікторія Х.: *На вулиці йде дощ.* – 3 слова. Діти, які отримали 2 і 1 бали потребували неодноразової допомоги експериментатора, але не завжди її використовували, тому не виконали завдання на належному рівні, відповідно – 32 % і 39,7 % дітей. Враховуючи отримані результати ми передбачили, що в розумово відсталих дітей ще не сформовані уміння співвідносити кожне слово з конкретною частиною мови, яке базується на оволодінні такими мисленнєвими операціями, як аналіз і синтез, узагальнення та конкретизація. Досить важливим для нас є положення дослідників, зокрема, С. Ф. Жуйкова, Д. М. Богоявленського та інших про те, що процес формування граматичних понять є одночасно й процесом оволодіння учнями такими мисленнєвими операціями, як аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, систематизація, абстрагування, конкретизація.

Для перевірки *сформованості початкових елементарних навичок письма* дітям було запропоновано виконати завдання, спрямовані на виявлення стану вміння штрихувати предмети різними заданими напрямками (пряма, коса і ламана лінія), виконувати завдання за зразком (написання фігурних ліній: кругові, петлями): 1) заштрихуй предмети; 2) виконай завдання за зразком до кінця рядка. Виконання завдань оцінюлося від 5 до 1 балів.

Отже, як показали результати (рис. 2.2.13), перше завдання виявилось легшим для виконання розумово відсталими дітьми. Тому 5 балів отримали 13% дітей, які самостійно зорієнтувалися в завданні та охайно виконали його. Чотири бали отримали діти, які заштрихували всі предмети, але їх лінії були нечіткими та виходили за межі пунктирів – 19,1 % дітей. Діти, які потребували допомоги експериментатора та заштрихували більшість предметів, але лінії не відповідали напрямкам та пунктирам отримали 3 бали – 22,9 % дітей. Два бали отримали діти,

які постійно потребували допомоги експериментатора – 29 % дітей. Їх лінії не були чіткими та не відповідали зазначеним напрямкам. Діти, які не виконали завдання отримали 1 бал – 16 % дітей.

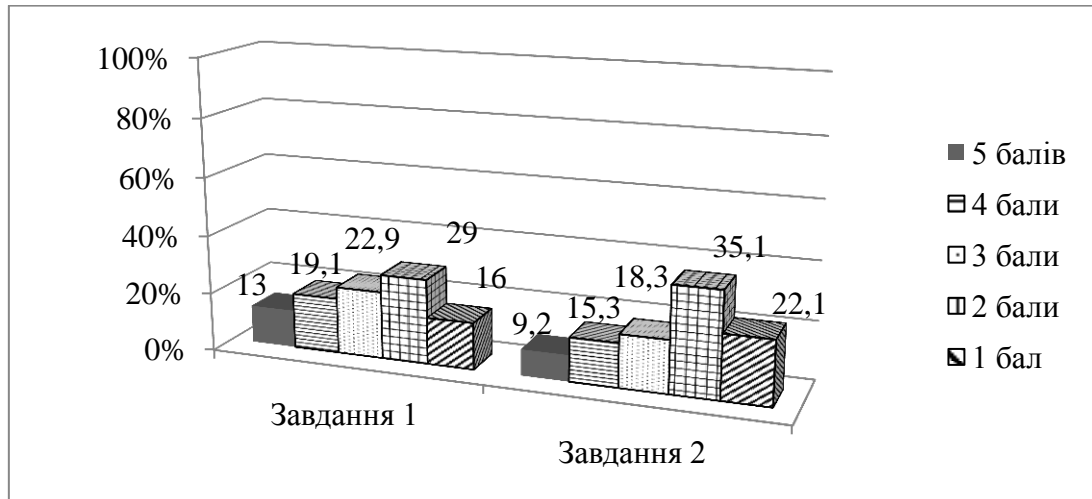


Рис. 2.2.13. Кількість розумово відсталих дітей, які виконали завдання (у %)

Друге завдання було більш складним - виконання завдання за зразком до кінця рядка (написання фігурних ліній: кругові, петлями), оскільки вимагало від дітей самостійності, вмінь орієнтуватися в межах рядка, дотримуватись необхідних проміжків між лініями. Відповідно, 5 балів отримали лише 9,2 % дітей, чотири бали – 15,3 % дітей. Отже, це завдання викликало труднощі у багатьох розумово відсталих дітей: три бали - 18,3 % дітей, два бали – 35,1 % дітей, 1 бал 22,1 % дітей. Ці діти потребували постійної допомоги від експериментатора, самостійно не змогли обвести жодної лінії, не орієнтувалися в межах рядка. На нашу думку, це пов'язано з недорозвиненням моторики, просторового орієнтування в розумово відсталих дітей.

Як справедливо вважають Т. М. Головіна, Г. Н. Рахмакова, Р. Д. Тригер та інші, до початку шкільного навчання в розумово відсталих дітей недостатньо розвинені передумови готовності руки до письма, а саме: недорозвинення ручної моторики, слабкість м'язового тону, а також недорозвиток загальної моторики та інше. Автори також зазначали, що неточність функції просторового сприймання у цих дітей призводить до труднощів у формуванні навичок письма.

Найбільш типовими помилками просторового орієнтування є невміння співвіднести букву та лінії в зошиті, тобто орієнтуватися в просторі аркуша.

Розумово відсталі діти, на думку В. А. Насонової, проявляють слабкість самоконтролю під час письма. Для них характерно недосконалість як зорового, так і рухового контролю за рухами руки. Вона наголошувала на недостатності динамічності м'язів руки у розумово відсталих учнів.

Приступаючи до нового завдання, як зауважив Л. В. Занков, діти цієї категорії не можуть зосередитися на послідовності виконання операцій. Їх рухи незграбні, метушливі, хаотичні, пальці рук неслухняні [71].

Як вважав Б. І. Пінський, відставання у фізичному розвитку розумово відсталих дітей проявляється при виконанні дій і завдань, що вимагають точності, сили, швидкості, влучності та пластичності рухів. Він відзначав, що розумово відсталим дітям важко обрати оптимальний темп робочих рухів. Одні починають роботу в прискореному темпі, що призводить до зниження її якості, до закріплення неправильних рухів; інші навіть після тривалого тренування працюють повільно [138; 139].

Таким чином, формування графомоторних навичок у розумово відсталих дітей здійснюється зі специфічними труднощами, зумовленими інтелектуальними порушеннями та відхиленнями психічного та фізичного розвитку. Низький рівень пізнавальної активності, сповільненість процесу переробки сенсорної інформації, недосконалість міжаналізаторних інтеграцій та орієнтовної діяльності, а також слабкість самоконтролю ускладнюють оволодіння графічними навичками розумово відсталими дітьми.

2.3. Рівень підготовленості розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку до опанування грамоти

Другим завданням констатувального етапу дослідження було визначення рівнів підготовленості до опанування грамоти в залежності від сформованості мовленнєвої компетенції в розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Виходячи з вищесказаного, ми зробили спробу згрупувати розумово відсталих дітей на основі переважання у них тих чи інших знань і умінь, враховуючи їх індивідуально-типологічні особливості. Метою такого групування було визначення шляхів корекційної роботи під час розробки експериментальної методики.

Охарактеризуємо рівень підготовленості до навчання грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку кожного рівня на основі отриманих даних у процесі проведення констатувального експерименту. Всіх розумово відсталих дітей ми розподілили за рівнями таким чином:

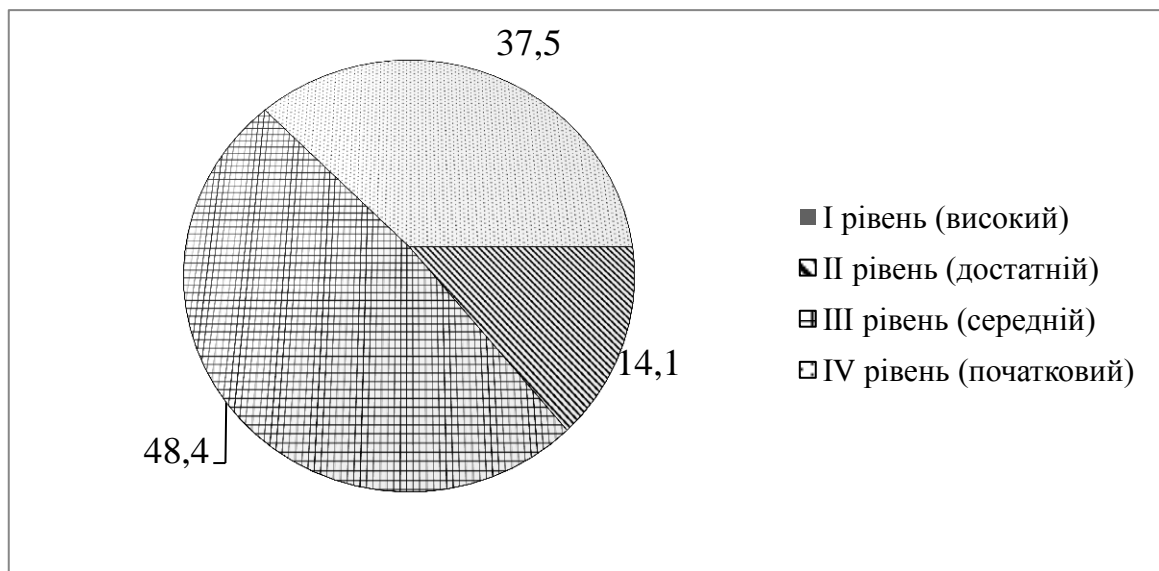


Рис.2.3.1. Розподіл розумово відсталих дітей за рівнями (у %)

Як бачимо, що жодна дитина не була віднесена до високого рівня, до достатнього, лише - 14,1 % дітей. Найбільша кількість дітей була віднесена до середнього і початкового рівня, відповідно – 48,4 % і 37,5 % дітей.

Зазначимо, що компонентами підготовленості до опанування грамоти розумово відсталих дітей є мовленнєва компетенція, сформованість початкових елементарних навичок читання та елементарних навичок письма. Отже, для перевірки *сформованості мовленнєвої компетенції*, а саме: правильної звуковимови, інтонаційної насиченості та виразності мовлення; достатнього словникового запасу, розуміння семантики слів і вживання їх у правильному значенні; вживання слів у правильній граматичній формі, правильної граматичної

та синтаксичної будови мовлення; слухання, сприймання і розуміння зверненого мовлення; слухання та розуміння змісту простих і коротких текстів, уміння відповідати на поставлені запитання у межах знайомого мовленнєвого матеріалу, уміння брати активну участь у діалозі; складати речення, розповіді за сюжетними малюнками, переказувати знайомий текст і зміст переглянутого мультфільму. У таблиці 2.3.1 показано, як розумово відсталі діти за рівнями виконали всі завдання.

Як видно з таблиці, найлегшим завданням для розумово відсталих дітей було завдання на перевірку пасивного словникового запасу, так як виконали його 12,1 % дітей. Представники II рівня мали незначні труднощі у виконанні даного завдання та склали 35,9 % дітей. Діти, які були віднесені до III рівня (33,7 %) розпізнали та показали близько половини потрібних слів. Представники IV рівня (18,3 %) показали незначну кількість малюнків, що свідчить про їх бідний пасивний словниковий запас.

Найскладнішими завданнями для виконання розумово відсталими дітьми виявились: робота з віршем; скласти розповідь за серією малюнків; робота з казкою. Про це свідчить те, що незначна кількість розумово відсталих дітей виконали ці завдання та були віднесені до I рівня - від 0 % до 2,3 % дітей. Відповідно чисельність дітей II рівня коливається від 12,2 % до 21,4% дітей. Найбільші труднощі у процесі виконання цих завдань спостерігалися у представників III і IV рівня, які, відповідно, склали від 53,3 % до 59,2 % та від 20,2 % до 26,3 % дітей.

Низькі результати виконання всіх завдань переконують нас у тому, що у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку недостатньо сформована мовленнєва компетенція, яка є однією із передумов опанування грамоти.

Таким чином, подані результати безпосередньо впливають і на якість виконання завдань, спрямованих на перевірку сформованості початкової елементарної навички читання і письма.

Таблиця 2.3.1.

Кількість розумово відсталих дітей за рівнями, які виконали завдання, спрямовані на виявлення сформованості мовленнєвої компетенції (у %)

Рівні	Кількість розумово відсталих учнів (у середньому), які виконали такі завдання:									
	Перший блок і другий блок завдань		Третій блок завдань							
	Назвати предмет, який зображений на малюнку	Показати названий малюнок	Розглянути малюнок та скласти речення	Скласти розповідь за серією малюнків	Уважно розглянути малюнок. Дати відповідь на запитання експериментатора.	Поставити запитання до малюнку	Робота із віршем	Послухати та переказати оповідання	Робота з казкою	Перегляд мультфільму
I рівень (високий)	7,6	12,1	13	0	11,5	3,8	2,3	5,3	0	10,7
II рівень (достатній)	35,4	35,9	27,8	12,2	29,5	19,2	24,2	27,2	21,4	24,3
III рівень (середній)	34,6	33,7	41,1	59,2	43,7	52,4	53,3	43,5	55,6	44
IV рівень (початковий)	22,4	18,3	18,1	28,6	15,3	24,6	20,2	24	23	21

Для перевірки *сформованості початкової елементарної навички читання* дітям було запропоновано виконати чотири блоки завдань, а для перевірки *сформованості початкової елементарної навички письма* - два завдання, результати виконання яких відображені у таблиці 2.3.2.

Як засвідчують отримані результати, найскладнішими завданнями були: звуковий аналіз слова; зробити графічну схему речення; визначити кількість слів у реченні, оскільки, до I рівня було віднесено від 2,3 % до 3,1 % дітей, які самостійно виконали завдання та не допустили жодної помилки. Представники II рівня (від 12,3 % до 15,7%) виконали завдання, але, при цьому, допускали незначні помилки. До III рівня віднесено від 21,4% до 41,1 % дітей, до IV рівня – від 38,7 % до 60,6 % дітей.

Також, значні труднощі виникали у дітей і під час виконання завдань: поділити слова на склади; знайти спільний приголосний звук; які голосні звуки ти чуєш у слові?. Лише від 6 % до 7,6 % дітей виконали ці завдання і були віднесені до I рівня. Діти II рівня (від 13 % до 18,5 %) допускали помилки під час виконання завдань і потребували додаткових пояснень експериментатора. До III рівня було віднесено від 29 % до 45,5 % дітей, які мали часткові знання та допускали чисельні помилки під час виконання завдань. До IV рівня було віднесено від 30,5 % до 48,8 % дітей, які зовсім не виконали завдання.

Таблиця 2.3.2.

Кількість розумово відсталих дітей за рівнями, які виконали завдання, спрямовані на виявлення сформованості елементарної навички читання і письма (у %)

Рівні	Кількість розумово відсталих учнів (у середньому), які виконали такі завдання:													
	Перший блок завдань			Другий блок завдань						Третій блок завдань				
	Закрити долонькою малюнок	Послухати та повторити склади.	Послухати та повторити слова.	Знайти спільний голосний звук.	Знайти спільний приголосний звук	Які голосні звуки ти чуєш у слові?	Назвати перший звук у слові.	Визначити останній звук у слові.	Звуковий аналіз слова.	Поділити слова на склади.	Визначити кількість слів у реченні.	Зробити графічну схему речення.	Заштрихувати предмети.	Виконати завдання за зразком до кінця рядка.
I рівень (високий)	25,2	17,6	9,9	9,9	6,9	7,6	19,1	13,7	2,3	6	3,1	0	13	9,2
II рівень (достатній)	30,3	24,8	16	16	13	18,5	29,2	21,4	15,7	18	17,1	12,3	27,1	23,4
III рівень (середній)	29,5	34,3	38,2	32,1	31,3	29	29,1	30,5	21,4	45,5	41,1	39	43,9	45,3
IV рівень (початковий)	15	23,3	35,9	42	48,8	44,9	22,6	34,4	60,6	30,5	38,7	48,7	16	22,1

Відповідно до результатів виконання всіх завдань ми розподілили розумово відсталих дітей за рівнями таким чином:

Перший рівень. Як показали результати констатувального експерименту, до першого рівня не була віднесена жодна дитина, так як більшість завдань, які пропонувалися їм були досить складними для їх виконання.

Особливий інтерес викликають діти, які показали достатні знання та вміння й увійшли до другого рівня – 14,1 % дітей. У них сформовані певні знання, необхідні для підготовки до навчання грамоти, зокрема вони мають уявлення про звукову та складову структуру слова, але при диференціації голосних і приголосних звуків на слух допускають незначні помилки. Розпізнають на слух слова, які починаються на заданий звук, самостійно складають моделі слів з дидактичного матеріалу, але при цьому у них зустрічаються труднощі у визначенні та позначенні м'яких приголосних, вони виокремлюють речення з мовленнєвого потоку, визначають його межі, лише за допомогою експериментатора, повторюють його, визначають кількість і послідовність слів у реченні, вміють викладати графічну будову речення, використовуючи допомогу дослідника. Діти за предметними та сюжетними малюнками складають речення з одного, двох слів, при цьому не завжди узгоджують слова в реченні, за допомогою експериментатора переказують простий текст з опорою на запитання, ілюстрації, вміють з опорою на предметні та сюжетні малюнки будувати короткі зв'язні висловлювання, але, при цьому, потребують незначної допомоги. Вони невпевнено орієнтуються на площині аркуша паперу, часто зустрічається неохайність у виконанні завдання.

Одержані дані дозволяють констатувати, що в дітей, які виконали завдання на достатньому рівні, мовленнєві знання та вміння, необхідні для навчання грамоти, в цілому сформовані, але практичні мовленнєві уміння неусвідомлені, механічні, відсутня мотивація та творчий підхід до виконання завдань.

До середнього рівня було віднесено 48,4 % дітей, які мали часткові знання про звукову структуру слова, у них спостерігалися труднощі під час називання приголосних звуків. Вони частково розпізнавали слова на слух, які розпочиналися

на заданий звук і частково виконували звуковий аналіз слова, використовуючи моделі звуків. Діти з великими труднощами виділяли слова з мовленнєвого потоку та ділили їх на склади. Лише за допомогою експериментатора вони виокремлювали речення з мовленнєвого потоку, визначали його межі, повторювали його, розподіляли прості речення на слова, визначали їх кількість і послідовність; за предметними та сюжетними малюнками складали прості речення, при цьому не узгоджували слів у реченнях, не переказували текст, навіть, використовуючи допомогу експериментатора, на поставлені запитання до тексту давали фрагментарні відповіді. Діти, навіть під контролем учителя, не завжди дотримувалися відповідних інтонацій під час діалогу (запитальна, оклична, розповідна), чітко не орієнтувалися у сюжетному малюнку, тому, описували його одним, двома словами. Вони не орієнтувалися на площині аркушу паперу, за допомогою експериментатора розрізняли напрямки штрихування, дотримувалися їх лише за допомогою експериментатора, частково розуміли завдання, тому не виконували роботу за зразком.

Ці труднощі, на нашу думку, виникли внаслідок несформованості потрібних знань та вмінь дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, а також недостатності загального та мовленнєвого розвитку, що суттєво і позначилося на успішності виконання завдань. Навчальні можливості цих дітей досить низькі.

Під час проведення дослідження до початкового (IV) рівня було віднесено 37,5 % дітей. Вони не мали чітких знань про звукову структуру слова, не диференціювали голосних і приголосних звуків на слух, зустрічалися зі значними труднощами під час звукового аналізу слова, не викладали звукову модель слова, не мали чіткого уявлення про складову будову слова, не виділяли кількість слів у реченні та не викладали графічну схему речення. Активний і пасивний словник у цих дітей бідний, вони не розуміли змісту сюжетних малюнків, розуміли лише деякі запитання до сюжету малюнка, відповідали на них одним словом. Діти не сприймали навіть нескладні тексти (казка, вірш), не переказували їх за допомогою запитань, не використовували допомогу експериментатора. Вони зовсім не орієнтувалися на сторінці зошита, в межах рядка, самостійно не виконували

штрихування предметів різними лініями в різних напрямках, не виконували завдань за зразком, так як не розуміли інструкцій експериментатора. Навчальні можливості цих представників дуже низькі. Діти потребували у процесі навчання постійного індивідуального підходу.

Як показали результати констатувального етапу дослідження, у більшості розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку недостатньо сформований мовленнєвий досвід, необхідний для опанування ними грамоти. Отже, *особливості підготовленості до опанування грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку* виявляються у несформованості звуковимови, недорозвиненості фонематичного слуху і уявлення, недостатності словникового запасу, нерозумінні лексичного та граматичного боку мовлення, невмінні складати речення та розповіді за сюжетними малюнками, переказувати прослуханий текст; у порушеннях звукової та складової структури слова, не сформованості умінь визначати кількість слів у реченнях і графічно позначати їх; у недорозвиненості дрібної моторики рук, просторового орієнтування, диференціації предметів за формою, кольором і величиною. Характер труднощів, які виникали в розумово відсталих дітей під час виконання завдань відповідають глибині нестійких знань і умінь з підготовки їх до опанування грамоти.

Висновки до другого розділу

Таким чином, можна зробити такі висновки, що якість підготовленості до опанування грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, як і дітей з інтелектом норма, знаходиться у прямій залежності від стану сформованості мовленнєвої компетенції: правильної звуковимови, інтонаційної насиченості та виразності мовлення; достатнього словникового запасу, розуміння семантики слів і вживання їх у правильному значенні; вживання слів у правильній граматичній формі, правильна граматична та синтаксична будова мовлення; слухання, сприймання і розуміння зверненого

мовлення; слухання та розуміння змісту простих і коротких текстів, уміння відповідати на поставлені запитання у межах знайомого мовленнєвого матеріалу, уміння брати активну участь у діалозі; складати речення, розповіді за сюжетними малюнками, переказувати знайомий текст і зміст переглянутого мультфільму.

Однією з актуальних проблем у цьому контексті є своєчасне виявлення недоліків сформованості мовленнєвої компетенції, як передумови до опанування грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, з метою педагогічно доцільної та результативної організації процесу їх навчання і корекції.

Метою констатувального етапу експерименту було виявлення рівня підготовленості до опанування грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку в залежності від стану сформованості в них мовленнєвої компетенції, визначення їх критеріїв. Були визначені компоненти підготовленості до опанування грамоти: мовленнєва компетенція, сформованість початкових елементарних навичок читання та елементарних навичок письма. Для перевірки сформованості початкової елементарної навички читання виділені такі критерії - розвиненість фонетико-фонематичного слуху, сприймання та розпізнавання мовленнєвих звуків; уміння правильно вимовляти звуки, слухати та повторювати їх за експериментатором, вимовляти звукосполучення, прості за структурою слова, виконувати звуковий аналіз слова, сприймати та розуміти складову структуру слова, уміти визначати на слух кількість слів у реченні та графічно їх позначати. Для перевірки сформованості початкової елементарної навички письма - дотримання правил гігієни письма, розвиток дрібної моторики рук, просторового орієнтування, дотримання правил штрихування, уміння виконувати завдання за інструкцію, роботу за зразком, використовуючи допомогу експериментатора.

1. Окреслені критерії та їх показники виступили підґрунтям визначення рівнів підготовленості до опанування грамоти розумово відсталих дітей в залежності від сформованості у них мовленнєвої компетенції, а саме: високого, достатнього, середнього, початкового, що характеризували стан і особливості підготовки до

опанування грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Так, жодна дитина не була віднесена до високого рівня, до достатнього рівня було віднесено 14,1 % дітей, до середнього – 48,1 %, до початкового 37,5% дітей.

У тих дітей, у яких сформована мовленнєва компетенція значно краще формувалась початкова елементарна навичка читання і письма, тобто відбувалося ефективне опанування грамотою (I і II рівень). Діти без відповідної сформованої мовленнєвої компетенції зазнавали значних труднощів в опануванні грамоти (III, IV рівень). Отже, зауважимо, що у більшості розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку недостатньо сформований мовленнєвий досвід, необхідний для опанування ними грамотою.

Виявлені й охарактеризовані особливості підготовки до опанування грамоти дітей даної категорії зумовлюють необхідність розробки методики корекційної роботи.

Теоретичні та практичні положення даного розділу висвітлені у публікаціях:

1. Кузьмінська Є. О. Сформованість основних компонентів підготовки до опанування грамоти у розумово відсталих дітей / Є. О. Кузьмінська // Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : мат-ли IV Всеукр. заоч. наук.-практ. конфер. (3 квітня 2015 р., м. Суми). – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. – С. 43–49.

2. Кузьмінська Є. О. Вивчення сформованості мовленнєвої компетенції у розумово відсталих дітей / Є. О. Кузьмінська // Особлива дитини: навчання і виховання : науковий, навчальний, інформаційний журнал. 2015. - № 1 (53). – С. 49–57.

3. Кузьминская Е. О. Состояние подготовки умственно отсталых детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / Е. О. Кузьминская // Revista "Psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială,, - Chișinău, 2015. – S. 30–40.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПІДГОТОВКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ОПАНУВАННЯ ГРАМОТИ

3.1. Завдання, зміст формувального етапу дослідження

Завданням даного етапу дослідження є апробація методики корекційної роботи з підготовки до опанування грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. При цьому враховуються основні завдання занять з розвитку мовлення у спеціальному дошкільному навчальному закладі та української мови в спеціальній загальноосвітній школі для розумово відсталих дітей, виходячи з отриманих результатів з проблеми дослідження та результатів констатувального етапу дослідження.

У результаті вивчення процесу навчання в практиці сучасного спеціального дошкільного навчального закладу та спеціальної загальноосвітньої школи для розумово відсталих дітей, складовою якого є формування зв'язного усного та писемного мовлення розумово відсталих дітей, опрацювання необхідної науково-методичної літератури та врахування даних констатувальних зрізів було визначено мету, завдання та вихідні положення формувального експерименту.

Експериментальна робота ґрунтується на основі використання загально-дидактичних принципів викладання навчального матеріалу: науковості, свідомості й активності, систематичності, наступності, перспективності, доступності, поступового ускладнення матеріалу, міцності засвоєння знань, виховуючого та розвиваючого навчання та спеціальних корекційних принципів навчання української мови: корекційного спрямування, диференційованого й індивідуального підходу, уповільненого темпу навчання, повторення у навчанні, практичного характеру навчання, принципу єдності розвитку словникового запасу з розвитком сприймання, уявлення, мислення, принципу зв'язку змісту словникової роботи з можливостями пізнання навколишнього світу, принципу комплексного розв'язання всіх завдань словникової роботи у взаємозв'язку між

собою (збагачення, уточнення, активізація) і з формуванням граматичного та фонетичного боку мовлення, з розвитком зв'язного мовлення, принципу семантизації лексики – розкриття значення нових слів, розширення значень уже відомих слів у контексті через зіставлення, підбір синонімів, словосполучень тощо.

На основі аналізу дидактико-методичних принципів загальної та спеціальної методики навчання рідної мови, враховуючи особливості пізнавальної діяльності і мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей було сформульовано ряд принципових вимог, у відповідності з якими розроблялась методика експериментальної роботи, а саме:

- спрямованість корекційної роботи з удосконалення в розумово відсталих дітей необхідних компонентів мовленнєвої компетенції, що в подальшому сприятиме покращенню підготовки їх до навчання грамоти;
- спеціальне педагогічне керівництво мовленнєвою діяльністю дітей у використанні засвоєних складових мовленнєвої компетенції в процесі практичної діяльності;
- забезпечення раннього розвитку фонематичного сприймання (розвитку звукової структури слова), що є основою підготовки до навчання грамоти;
- реалізація основних завдань навчання грамоти у взаємозв'язку з цілеспрямованим розвитком у дітей виявлених прогалин у підготовці до опанування грамоти;
- спрямованість корекційної роботи для підвищення ефективності підготовки дітей до опанування грамоти.

Дослідження проводилося на матеріалі занять з розвитку мовлення у спеціальному дошкільному навчальному закладі № 569 та уроків української мови в підготовчих класах спеціальної школи-інтернату № 26 міста Києва, Михайлівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату та Вільшанської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Черкаської області. У дослідженні брали участь діти, які мали діагноз за сучасною класифікацією (МКХ - 10) на

основі психомоторних досліджень «легку розумову відсталість» у кількості 43 дитини (контрольна група - 21 дитина, експериментальна група - 22 дитини).

Як показали результати констатувального експерименту, від своєчасно сформованих знань та мовленнєвих умінь залежить у подальшому рівень сформованості мовленнєвої компетенції, зокрема уміння адекватно та доречно спілкуватись рідною мовою в різних життєвих ситуаціях, розповідати, пояснювати, розмірковувати, оцінювати, використовувати як мовні, так і позамовні та інтонаційні засоби виразності, форми ввічливості; спостерігати за своїм мовленням та мовленням інших, виправляти помилки, дотримуючись загальної культури мовлення, прагнення творчо самореалізуватися. Все це у сукупності є основою для підготовки розумово відсталих дітей до опанування грамоти.

В якості основного методу дослідження ми обрали експеримент і системне вивчення дітей експериментальних і контрольних груп. Це проводилося шляхом спостереження за мовленнєвою діяльністю дітей на заняттях, уроках і під час виконання ними спеціально розроблених завдань.

При розробці методики корекційної роботи з підготовки до опанування грамоти розумово відсталих дітей ми орієнтувалися на практичні результати вивчення дітей, дані про їх мовленнєвий розвиток, а також виявлені у процесі констатувального етапу дослідження труднощі, яких зазнавали діти під час виконання завдань.

Розробляючи методику корекційної роботи, використовували практичні напрацювання А. М. Богуш, С. С. Бухвостової, Н. С. Варенцової, Л. О. Варзацької, М. С. Вашуленка, І. В. Дмитрієвої, А. П. Іваненко, А. А. Катаєвої, Є. П. Короткової, С. П. Миронової, Г. А. Тумакової, та інших, адаптувавши їх у відповідності з завданнями дослідження. Ми також вивчали й аналізували досвід роботи вчителів-дефектологів зазначених експериментальних баз щодо підготовки розумово відсталих дітей до опанування грамоти [9-12; 20; 24; 25; 28; 29; 55-59; 72; 77-79; 84; 85; 181].

Результати дослідного навчання та рівень підготовленості до опанування грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку встановлювались шляхом проведення однакових для експериментальної та контрольної груп дітей, фронтальних усних і письмових робіт, а також індивідуальних співбесід за тією ж методикою, яка використовувалася у констатувальному експерименті.

Зміст розробленої експериментальної методики передбачав дотримання таких вимог:

- реалізація основних завдань підготовки до опанування грамоти у взаємозв'язку з цілеспрямованим розвитком у розумово відсталих дітей виявлених прогалин у мовленнєвій діяльності;

- спрямування корекційної роботи з удосконалення у дітей фонетико-фонематичної, зорової і просторової підготовленості до опанування грамоти;

- забезпечення активного мовленнєвого розвитку дітей у процесі збагачення словникового запасу, уміння практично складати речення, формування діалогічного та монологічного мовлення.

Методика корекційної роботи базувалася на врахуванні таких умов:

- введення завдань в навчальний процес для формування випереджуючих знань, з метою утворення зв'язків, які будуть базою для опанування грамоти;

- використання, під час вивчення кожної нової теми, пропедевтичної роботи;

- надавання різної міри допомоги у процесі виконання завдань розумово відсталими дітьми;

- систематичне використання індивідуального підходу в навчальному процесі, з метою розвитку пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей;

- підбір доступних і цікавих завдань для розвитку емоційно-вольової сфери, підвищення активності, працездатності, мотивації розумово відсталих дітей;

- спрямованість корекційної роботи на удосконалення і розвиток фонетико-фонематичного слуху;

- формування просторового орієнтування і розвитку дрібної моторики для успішного навчання дітей умінню орієнтуватися на аркуші паперу, самостійно обводити, малювати та штрихувати задані предмети, самостійно продовжувати виконувати завдання за зразком, використовуючи найменші допоміжні засоби;
- використання корекційно-методичної роботи, яка передбачає дозованість і повільність викладання матеріалу, яка ґрунтується на логічних переходах;
- обов'язкове оцінювання дітей на кожному занятті;
- систематичне застосування ігор та ігрових прийомів, які базуються на особливостях розвитку розумово відсталих дітей;
- застосування схем-опор для закріплення навчального матеріалу дітьми;
- використання спеціального педагогічного керівництва діяльністю дітей з розвитку мовлення, шляхом застосування коментованого управління;
- пропонування завдань, які спрямовані на формування узагальнюючих понять у розумово відсталих дітей, виходячи з отриманих даних констатувального етапу дослідження, що свідчать про складність засвоєння узагальнюючих понять розумово відсталими дітьми;
- практичне вивчення нової теми без використання теоретичних узагальнень, у зв'язку з труднощами, які виникають у процесі оволодіння теоретичними поняттями та категоріями.

Методика дослідження проходила в два етапи – *підготовчий та основний*.

Детально проаналізуємо зміст корекційної роботи на кожному з етапів.

Підготовчий етап

Як було встановлено на констатувальному етапі дослідження, у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку спостерігається недостатня сформованість мовленнєвої компетенції, як передумови до опанування грамоти. Зокрема, у них виявляється бідність активного та пасивного словникового запасу, невміння будувати речення за сюжетним малюнком, за серією малюнків, а також встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у процесі виконання завдань, труднощі у використанні

діалогічного та монологічного мовлення, не розуміння запитань експериментатора та не вміння давати правильні відповіді на них, орієнтуючись на малюнок, не вміння диференціювати стверджувальні та питальні речення, дотримуватись ритму, темпу вірша, передавати інтонацію героїв казки, сприймати прослуханий текст.

Підготовчий етап формувального експерименту спрямований на ефективне формування мовленнєвої компетенції, а саме таких її критеріїв, як: правильна звуковимова, інтонаційна насиченість і виразність мовлення; достатній словниковий запас, розуміння семантики слів і вживання їх у правильному значенні; вживання слів у правильній граматичній формі, правильна граматична та синтаксична будова мовлення; слухання, сприймання і розуміння зверненого мовлення; слухання та розуміння змісту простих і коротких текстів, уміння відповідати на поставлені запитання у межах знайомого мовленнєвого матеріалу, уміння брати активну участь у діалозі; складати речення, розповіді за сюжетними малюнками, переказувати знайомий текст і зміст переглянутого мультфільму.

У зв'язку з недостатньою сформованістю мовленнєвої компетенції у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, на підготовчому етапі дослідження, тобто з першого року перебування їх у спеціальному дошкільному навчальному закладі ми передбачали особливу увагу надавати технології перспективно-випереджувального навчання, спрямованої на розвиток мовленнєвої діяльності у розумово відсталих дітей.

Робота у дослідних групах враховувала загальні особливості та труднощі розумово відсталих дітей.

Багатьма дослідниками (М. Ф. Гнезділов, І. Г. Єременко, Л. В. Занков, Р. І. Лалаєва, В. Г. Петрова, В. М. Синьов, Є. Ф. Соботович, Н. М. Стадненко, В. В. Тищенко та інших) було встановлено, що бідність словникового запасу в розумово відсталих дітей обумовлена низьким рівнем мисленнєвого та мовленнєвого розвитку, характерний акустико-артикуляторний характер замін і помилок у мовленні, використання коротких речень, які висловлюються у недиференційованому вигляді, особливості усвідомлення сюжетних малюнків і

серії малюнків, характерне для них трансдуктивне мислення, невміння усвідомлювати почуте та прослухане, характерне використання односкладних, стереотипних висловлювань у процесі бесіди, відповідаючи на запитання, не врахування зображеної ситуації, що свідчить про інертність мислення цієї категорії дітей тощо [45; 47; 66; 71; 98; 137; 164-171; 174].

Як відомо, основою для навчання грамоти є загальномовленнєвий розвиток дитини, тому для підготовки до навчання грамоти важливим є весь процес мовленнєвого розвитку дитини, а саме: удосконалення зв'язного мовлення, збагачення словникового запасу, формування граматичної будови та виховання звукової культури мовлення. А також особливе значення має елементарне усвідомлення дітьми чужого та власного мовлення, коли предметом уваги та вивчення дітей стає мовлення, його елементи.

Досить важливою умовою, для розробки підготовчого етапу, є використання технологій перспективно-випереджувального навчання, запропонованого С.М.Лисенковою, спрямованого на активне формування мовлення, зменшення труднощів, які виникають під час навчання, запобігання помилок замість роботи над ними [112; 113].

Кожна педагогічна технологія має засоби, які спроможні активізувати та інтенсифікувати діяльність розумово відсталих учнів. Вона відносить до цих технологій ігрове, проблемне, програмоване, індивідуальне, раннє інтенсивне навчання тощо.

Необхідно в формувальному експерименті використовувати пропедевтичні періоди, які спрямовані на розвиток мовленнєвої діяльності. Корекційна робота повинна бути спрямована на збагачення словника, тобто засвоєння нових слів; уточнення словника, словниково-стилістична робота, оволодіння точністю і виразністю мовлення; активізація словника, перенесення як можна більшої кількості слів із пасивного у активний словник, включення слів у речення, фрази.

Крім того, враховуючи особливості мовленнєвої і пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей, необхідно поетапно, систематично ускладнювати словникову роботу, ґрунтуючись на вікових особливостях дітей, на підставі таких

напрямоків: оволодіння словниковим запасом у єдності з сприйняттям предметів і явищ уцілому; збагачення словникового запасу за рахунок розуміння слів, які позначають якості, властивості, деталі предметів і явищ їх відношення; введення у лексичний запас слів, які позначають елементарні поняття. Для проведення словникової роботи потрібно використовувати різноманітні прийоми, вправи, дидактичні ігри, загадки, порівняння предметів.

Важливою умовою для розвитку мовлення розумово відсталих дітей є використання з першого року навчання у спеціальному дошкільному навчальному закладі спеціальних занять з розвитку мовлення, щоб вводити мовленнєвий матеріал у вільне спілкування під час прогулянок, у процесі ігор, під час ознайомлення із оточуючим середовищем, у процесі трудової діяльності, під час святкувань і розваг, під час немовленнєвих спеціальних занять з формування елементарних математичних уявлень, малюванню, ліплення, конструюванню, фізичного виховання, музичних занять тощо. Тобто, щоб дитина безпосередньо, сприймаючи матеріал, могла використовувати ці слова в своєму мовленні, артикулювати звуки мовлення, модулювати елементи інтонації; використовувати уміння співвідносити комплекси звуків і інтонацій із немовленнєвою реальністю, тобто, розуміти їх як смислові елементи мовлення; уміння співвідносити мисленнєві елементи мовлення зі своїми почуттями, тобто, оцінювати їх; уміння запам'ятовувати традиції сполучення мисленнєвих і оціночних елементів мовлення у процесі спілкування, пізнання, мовленнєвої регуляції.

Для ефективного розвитку мовлення у розумово відсталих дітей доцільно використовувати такі методи, як: метод спостереження, метод імітації, метод розмови (бесіди), метод переказу, метод розповіді, метод показу картин, які мало знайомі дітям за змістом, метод показу кінофільмів і діафільмів.

Метод спостереження, необхідно застосовувати з метою збагачення, усвідомлення, запам'ятовування й активізацію словникового запасу розумово відсталими дітьми.

Для реалізації методу спостереження доцільно використовувати такі *прийоми*:

- прийом називання (приклад вимови) нового чи складного слова. Вихователь повинен так вимовити слово, щоб діти звернули на нього увагу, вірно сприйняли його. Називання часто супроводжується показом об'єкта;

- прийом включання слова в речення, показ його у поєднанні з іншими словами. Для запам'ятовування можна використати повторення слова самим вихователем протягом всього заняття, окремими дітьми з місця, хором. Для активізації словника також використовується прийом запитання;

- прийом показ із називанням ознайомлює дитину з новим предметом, потрібно разом із нею роздивитися його, повідомити назву. Показ потрібно поєднувати з активною діяльністю дитини з предметом;

- прийом багаторазового повторення нового слова чи фрази;

- прийом пояснення призначення предмета;

- прийом використання дорослим нового слова у поєднанні з уже знайомими словами для дитини;

- прийом доручення, яке передбачає відповідь дією дитини (дай, покажи, знайди);

- прийом активізації словника;

- прийом коментованого управління – це відповідь (інформація) з місця про те, що робить дитина, допомагає оптимально включити в заняття всіх дітей, вести безперервний зворотний зв'язок. За допомогою коментованого управління середня та слабка дитина тягнуться за сильною дитиною; розвивається логіка міркувань, доказовість, самостійність мислення; дитина відчуває себе в ролі керуючого ситуацією.

Метод імітації необхідно використовувати на самих ранніх періодах навчання дитини та продовжувати використовувати його в подальшому. Спочатку вчитель-дефектолог повинен промовляти енергійно, інтонаційно, виділяючи кожен звук слова, дитина слухає, повторює, імітує його мовлення, намагається запам'ятати мовленнєві рухи та зрозуміти суть. Необхідна умова це дотримання невимушеного спілкування вчителя-дефектолога з дитиною, під час виконання побутових процедур, ігор: сюжетних, рольових, драматизації. Сюжетні ігри,

спрямовані на закріплення мовленнєвого матеріалу. Перед дітьми ставиться мета точно передати почуте мовлення дорослого, промовленого у певній життєвій ситуації або мовлення героя казки. Рухові ігри, ігри за правилами - спрямовані на збагачення мовлення дитини.

У процесі використання методу імітації необхідно застосовувати такі *прийоми роботи*, як:

- спостереження за реальними предметами під час ознайомлення з навколишнім середовищем;
- ігри, у процесі гри мовлення дитини збагачується не лише новою лексикою, але й новими словоформами;
- опора на словесний зразок.

Метод розмови є дещо складнішим у процесі навчання, ніж метод імітації, так як вимагає участі двох співбесідників. Вчитель-дефектолог запитує, а дитина відповідає, відповідно вони обоє розмовляють, але контекст у них різний. Своїми запитаннями вчитель-дефектолог спонукає дитину пригадати уже відомі для нього слова, звуки, граматичні форми чи зв'язний текст і використати їх у своєму мовленні.

Метод розмови передбачає використання декількох *приймів*:

- прийом посилення на реальні предмети чи картини, які необхідно використовувати паралельно з дидактичною грою. Кожна дидактична гра, спрямована на розвиток мовлення дитини, так як вона передбачає засвоєння дитиною певних знань у словесній формі. Дидактичні ігри передбачають придумування слів на заданий звук, називання предметів за описом дорослого, відгадування нескладних загадок, загадування уже відомих їм загадок чи придумування їх самостійно;
- прийом використання різноманітних конструкцій речень, який базується на вікових особливостях розвитку дитини. На початковому етапі роботи з реченням необхідно навчати розумово відсталих дітей використовувати прості непоширені речення, спонукаючи їх запитаннями, вміти практично узгоджувати слова в реченнях, складати речення за аналогією, складати речення,

використовуючи предметні малюнки в дії. Вчитель-дефектолог, для вправлення у зв'язній розповіді, організовує мовлення дітей, використовуючи декілька запитань, відповідно до заданої теми. Цим самим спонукає дитину користуватися мовленнєвим запасом і тим самим удосконалювати мовлення;

- прийом опори на словесні уявлення доцільно використовувати на четвертому році навчання дитини у спеціальному дошкільному навчальному закладі, коли у дитини сформований попередній мовленнєвий досвід.

Найбільш складним є метод переказу, що спрямований на збагачення мовлення розумово відсталих дітей різними компонентами мовлення, зокрема лексикою, граматичними формами, інтонаціями, і, в першу чергу, тренуючи їх зв'язне мовлення. Доцільно цей метод використовувати на четвертому році навчання й у підготовчому класі. Він полягає у тому, що вчитель-дефектолог читає дітям твір чи нагадує їм про те, що вони разом спостерігали на прогулянці, на екскурсії, розповідає випадок із власного життя чи дає словесний опис якогось предмета, тварини та спонукає їх до того, щоб вони захотіли поставити запитання у ході розповіді; повторили його розповідь.

У процесі використання методу читання творів, необхідно ознайомити дітей із термінами «слово» та «звук», які спрямовані на формування узагальнюючих понять у розумово відсталих дітей. Цей метод доречно використовувати на четвертому році навчання й у підготовчому класі.

Досить складним є метод розповіді, який потрібно використовувати на четвертому році навчання і у підготовчому класі, що спрямований на заохочування дитини до самостійної розповіді різних за жанрами творів. Він полягає у тому, що вчитель-дефектолог спочатку самостійно читає дітям оповідання, казки, розповідає реальні випадки з їх життя, описує добре відомі дітям картини, реальні об'єкти, а потім спонукає їх відтворити це самостійно.

З метою подолання труднощів, які виникають у розумово відсталих дітей, ще на початковому етапі навчання необхідно використовувати прийоми роботи, які сприяють більш ефективному оволодінню граматичною будовою мовлення практично, зокрема узгодженні в роді, числі і відмінку, запобіганні спотворення

слів, особливостей використання прийменників у реченнях, а також диференціації прийменників і префіксів.

Значну роль необхідно надавати пропедевтичній роботі над граматичною будовою мовлення, починаючи з трьохрічного віку. Поступово ознайомлюючи їх з іменниками, оскільки вони складають значну частину нашого мовлення, окрім того на основі змін іменників змінюються і інші частини мови.

На початковому етапі навчання необхідно практично ознайомлювати дітей із іменниками, які вживаються у називному відмінку, поступово ознайомлюючи із використанням їх у різних відмінках.

Особливу увагу потрібно приділяти роботі з використанням у мовленні прийменників. При цьому, практично ознайомлюючи їх з найпоширенішими прийменниками, формувати практично поняття «в» – «на»; «із» – «з»; «під» – «над». Для закріплення цих понять важливо співставлення дії і мовлення. Під час навчання дітей користуватися прийменниками у мовленні важливо інтонаційно виділяти прийменники та змінюючи закінчення іменників. Наприклад: *лежить під столом; лежить в столі, лежить на столі.*

Важливо також, формувати знання розумово відталих дітей про те, що предметів може бути один і багато.

Після введення в мовлення дітей іменників доречно ознайомлювати їх із поняттям, що кожен предмет може виконувати певну дію, використовуючи при цьому малюнки.

Для того, щоб навчити дітей складати речення певної моделі, вчитель-дефектолог повинен використовувати сюжетні ігри. Граючись діти будуть наслідувати діяльність дорослих. Створюючи потрібну ігрову ситуацію, він спонукає дітей будувати речення, які характеризують діяльність кожного із персонажів. Для того, щоб урізноманітнити зміст речень, які будують діти потрібно змінювати сюжет гри – додавати інших персонажів, ставити запитання, спонукаючи їх відповідати потрібними фразами. За діями, які зображені на картинках легко ввести конструкцію «з», яка має значення поєднання, наприклад: *грався з ведмедиком.*

У процесі використання дієслів у розумово відсталих дітей необхідно формувати просторове відношення предметів. Для цього використовувати іграшки та показувати їх розміщення у просторі.

Використовувати *різноманітні ігри, завдання і вправи* для активізації й уточнення словникового запасу в розумово відсталих дітей.

У психолог-педагогічній літературі існує чимало різних підходів до класифікації дитячих ігор (Ю. А. Аркін, Л. В. Артемова, К. Гарвей, К. Грос, Д. Б. Ельконін, О. М. Леонтьєв, П. Ф. Лесгарфт, Н. І. Луцан, С. Л. Новосьолова, Ж. Піаже, О. І. Сорокіна, Ф. Фребель, В. Штерн та інші). Так, О. М. Леонтьєв класифікує ігри за критерієм їх походження. Серед них функціональні, конструктивні, ситуативні, традиційні та кордонні [12; 103; 197].

Класифікація, що була запропонована Ю. А. Аркіним, ілюструє етапи розвитку гри. Він пропонує використовувати ігри від малочисельних до багато чисельних; від нестійких угруповань до стійких; від безсюжетних до сюжетних; від відображення подій особистого життя до відображення подій суспільного життя [12].

Розроблена Д. Б. Ельконіним класифікація пропонує тільки сюжетно-рольові ігри, виокремлюючи ігри за правилами. Це ігри на сюжетні та побутові теми; ігри з виробничим сюжетом; ігри з суспільно-політичним сюжетом. У свою чергу, ігри з правилами поділяються на: наслідувально-процесуальні; ігри-драматизації; сюжетні ігри з нескладними правилами; ігри з правилами без сюжету; спортивні ігри [197].

Характеристику видів ігор за їх педагогічним значенням запропонував німецький психолог К. Гросу: рухливі, розумові, сенсорні, інтелектуальні ігри. Він пропонує дві групи ігор: «ігри звичайних функцій», «ігри спеціальних функцій». Означені ігри – це вправи з метою вдосконалення інстинктів, необхідних для застосування у різних сферах життя (суспільного, сімейного).

Німецький психолог В. Штерн поділяє ігри на два види: індивідуальні та соціальні. Він вважає, що зовнішній фактор соціального оточення дає лише матеріал для гри, вибір якого визначається інстинктивно.

Швейцарський психолог Ж. Піаже пропонує таку класифікацію: ігри - вправи, що виникають у перші місяці життя; символічні ігри, найпоширеніші у віці з двох до чотирьох років; ігри з правилами, що спостерігаються найчастіше у дітей від семи до дванадцяти років.

Сучасний американський дослідник К. Гарвей виокремлює такі види ігор: ігри з рухами і взаємодією, що найбільш яскраво відображають надлишок енергії та емоційний настрій дітей; ігри з предметами, що починаються з маніпуляції, далі практика та тренування до повного вдосконалення; мовленнєві ігри – створення дітьми римованих творів, які не мають точного смислового змісту (пісні, лічилки, приказки, жарти); ігри із соціальним матеріалом (драматичні або тематичні); ігри з правилами; ритуальні ігри, засновані на рухах, ігрових предметах, мовні ігри.

У вітчизняній дошкільній педагогіці розроблена класифікація дитячих ігор, що базується на самостійності та творчості дітей у грі. Першим до класифікації ігор за таким принципом підійшов П. Ф. Лесгафт. Він вважав, що дошкільний вік – це період імітації нових вражень і їх усвідомлення шляхом розумової подачі. Він поділив дитячі ігри на дві групи: імітаційні (наслідувальні) і рухливі (ігри з правилами) [88].

На сучасному етапі класифікація дитячих ігор була розроблена С.Л.Новосоловою. У її основі лежить уявлення про те, за чиєю ініціативою виникають ігри (дитини чи дорослого). Автор виокремлює три групи ігор: ігри, що виникають за ініціативою дітей – самостійні ігри: гра-експеримент; самостійні сюжетні ігри: сюжетно-відображувальні, сюжетно-рольові, режисерські, театралізовані; ігри, що виникають за ініціативою дорослих: навчальні ігри: ігри-забави, ігри-розваги, інтелектуальні, святково-карнавальні, театральні-постановчі ігри. Витоки яких ідуть від історично складених традицій етносу (народні), що можуть виникнути за ініціативою як дорослих, так і старших дітей: традиційні або народні (історично вони лежать в основі багатьох ігор, що належать до навчальних та ігор на дозвіллі).

Аналіз сучасних педагогічних досліджень з ігрової діяльності дітей (Л. В. Артемова, А. К. Бондаренко, Г. І. Григоренко, Р. Й. Жуковська, С. Л. Новосьолова, Ю. М. Косенко, Т. О. Маркова, Д. В. Менджерицька, Н. Я. Михайленко, Г. С. Швайко, Л. І. Шейко та інші) дають можливість згрупувати ігри таким чином [12; 88].

За метою та формою: навчальні, розважальні, рухливі, ігри-забавки, ігри-небувальщини, ігри-заняття, музично-дидактичні, хороводні, народні, етнографічні, ігри з правилами.

За змістом – сюжетно-рольові, ігри-драматизації, ігри за літературними сюжетами, режисерські, мовленнєві, театралізовані, спортивні, дидактичні.

За використанням дидактичного матеріалу: ігри на наочній основі (з предметами, іграшками, картинками, музичними інструментами, лото, доміно, настільно-друковані ігри), словесні і вербальні ігри.

За способом організації: колективні, групові, індивідуальні, парні, ініціативні, самостійні, стимульовані, творчі.

У навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу найбільш доречно використовувати дидактичні ігри, які, на думку вищезазначених авторів, використовуються для закріплення і уточнення знань дітей про довкілля. Учені визначають дидактичну гру як єдину систему впливів, спрямовану на формування у дитини потреби у знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, а також на формування більш досконалих пізнавальних навичок і вмінь – сенсорних, інтелектуальних, мнемічних тощо.

Особливістю дидактичних ігор є те, що вони спеціально створюються та розробляються дорослими з різною педагогічною метою: сенсорного виховання, мовленнєвого розвитку, ознайомлення з довкіллям, з елементарними математичними уявленнями тощо. Дидактичні ігри можуть супроводжуватися використанням наочного матеріалу або будуватися тільки на словесній основі.

У дидактичній грі як формі навчання закладено одночасно два завдання: навчальне (пізнавальне) та ігрове (розважальне). Дидактична мета, прихована в ігровому завданні, стає непомітною для дитини, і засвоєння пізнавального змісту

відбувається ненавмисно, у процесі цікавих для дитини ігрових дій. Основним стимулом, мотивом виконання дидактичного завдання стає непряма вказівка вихователя та бажання дітей навчатись, а природне прагнення до гри, бажання досягти ігрової мети, виграти. Саме це спонукає дітей до розумової активності, як того вимагають умови і правила гри.

Ігрові заняття та прийоми, як наголошувала О. П. Усова, дають можливість вихователю піднести рівень сприймання дітьми навчального матеріалу, урізноманітнюють навчальну діяльність, вносять до неї елемент цікавості.

Значний внесок у розробку системи дидактичних ігор зробили такі вчені, як В. М. Аванесова, Ф. Н. Блехер, Л. А. Венгер, З. О. Михайлова, С. Л. Новосьолова та інші [12].

Основними елементами дидактичної гри, що надають їй форму навчання та гри водночас, є: дидактичні та ігрові завдання, ігровий задум, правила, ігрові дії, результат. У кожній дидактичній грі є своє навчальне завдання, що відрізняє одну гру від іншої. Дидактичні завдання гри визначаються метою навчального та виховного впливу з боку вихователя. Основу дидактичної гри складаються ігрові дії, без яких неможлива гра. Ігрові дії можуть бути найрізноманітнішими: діти імітують голоси птахів і тварин, інтонаційно відтворювати мовленнєві висловлювання, змагаються, порівнюють, відшукують, загадують, відгадують, купують, лікують та інші.

В. М. Аванесова запропонувала таку класифікацію дидактичних ігор за характером ігрових дій: ігри-доручення, що побудовані на інтересі дітей до дій з іграшками та предметами: добирати, складати, роз'єднувати, з'єднувати, нанизувати тощо; ігри з відшукуванням предметів передбачають несподівану появу та зникнення предметів, що викликає інтерес дітей; ігри з відгадуванням загадок приваблюють невідомістю; сюжетно-рольові дидактичні ігри, в яких ігрові дії полягають у зображенні різних життєвих ситуацій, у виконанні ролей; ігри у фанти або заборонений «штрафний» предмет, пов'язані з цікавими ігровими моментами – скинути картку, утриматися, не сказати забороненого слова тощо.

У дошкільній педагогіці виокремлюють у самостійну групу словесні ігри (А. К. Бондаренко, О. І. Сорокіна, А. І. Максаков, Г. А. Тумакова, Є. І. Удальцова, Г. С. Швайко та інші). А. К. Бондаренко наголошувала, що у словесних іграх дитина вирішує самостійно різноманітні мисленнєві завдання: описує предмети, відгадує за описом, за ознаками схожості та відмінності, групує предмети за різними властивостями, ознаками, віднаходить алогізми в судженнях, складає різноманітні розповіді тощо.

Значне місце для ефективного формування мовлення в розумово відсталих дітей займають ігри. За їх допомогою активізується словник, удосконалюється звукова культура мовлення, розвивається зв'язне мовлення.

Ігри необхідно включати у кожне заняття з поступовим ускладненням їх змісту. Вони повинні бути достатньо жорстко регламентовані вчителем-дефектологом, методично правильно проводитись і зберігати відповідний їм розважальний і емоційний характер. Важливо також попередньо продумати організацію та методіку проведення гри: кількість дітей, показ матеріалу, запитання до учнів і свої пояснення, керівництво процесом гри.

Під час використання дидактичних ігор діти систематизують і закріплюють свої знання про різні ознаки предметів, про зв'язки між ними, про просторові, часові та числові співвідношення, засвоюють загальні поняття, оволодівають точними словесними позначеннями.

Кожна гра передбачає формування певних граматичних понять і збагачення словникового запасу розумово відсталих дітей. Засвоєнню термінів «слово», «звук» допомагають такі ігри «Закінчи слово», «Підкажи слівце», «Скажи навпаки», «Підкажи Петрику звук», «Відгадай, який звук я не вимовила», «Загубився звук», «Скажи як я», «Як назвати?» та інші; загадки – складки (вчитель-дефектолог підбирає читалки, потішки, які складаються із 2 – 4 римованих рядків. Їх необхідно читати вчителю-дефектологу, при цьому, не довимовляти останній звук чи слово. В іграх «Зіпсований телефон», «Ехо» дитина пошепки передає іншим дітям певне слово, «Червоне і чорне», «Фарби» є певні слова, які дитина повинна (чи не повинна) промовляти і якщо вона без уваги

віднесеться до цього правила гри, то їй доведеться, зробивши помилку, вийти із гри.

Гра «Відгадай, що я роблю». Діти по черзі виходять на середину приміщення та описують процес будь-якої дії. Гра «Чарівна торбинка», дитина повинна не витягуючи предмет із торбинки та лише за допомогою дотику описати його.

Досить важливими для формування граматичних понять у дітей використовувати ігри на практичне вживання іменників у родовому множині і називному відмінках множини «Чого (кого) не стало?», «Чого більше», «Що змінилося», «Листоноша приніс листівки», на відмінювання іменників у родовому й знахідному відмінках однини і множини «Чого не вистачає Мишкові, щоб піти на прогулянку?», «Чарівний мішечок», «Що я бачив», «Розкажи про картинку», на вживання роду іменників «Лото», «Парні картинки», «Три кишеньки», «Одягни ляльку», «Магазин іграшок», на вживання дієслівних форм «Малює на прогулянці», «Що ми робимо?», «Що написано в листі», «Ви хочете – ми хочемо», «Ведмедик і Буратіно розмовляють по телефону», на відмінювання іменників, що означають назви малят тварин «Хто у кого», «Чий будинок?», «Розкажи по порядку», «Чия це мама», на узгодження числівників з іменниками «Полічи скільки», «Що змінилося?».

Досить важливою умовою для активізації словника є використання дидактичних ігор з іграшками, картинками, предметами та словесні дидактичні ігри. Наприклад, для активізації та закріплення словника - «Чарівний мішечок», «Що це?», «Що змінилося?», «Додай слово», «Що подарували Наталці?», «Погодуємо ляльку», «Одягнемо ляльку на прогулянку», «Обладнаємо ляльці кімнату» та інші, вживання узагальнюючих слів «Що це?», «Назви одним словом», «Коли це буває?», «Магазин», «Пори року», класифікація предметів «Назви три предмети», «Що зайве?», «Кожному своє місце», «Що садять на городі?», «Що росте в саду, в полі, на лугах», вживання антонімів, синонімів «Назви який», «Як інакше?», «Навпаки», «Чорне - біле», співвідношення частин і цілого «Склади предмет», «Розрізни картинки», «Плутанина», «Наведи порядок»,

закріплення назв кольорів та їх відтінків «Веселка», «Знайди такий самий», «В яку коробку».

Для формування мовленнєвої компетенції крім ігор необхідно використовувати дидактичний матеріал. Використання дидактичного матеріалу на заняттях передбачає послідовність, систематичність, повторюваність, поступове ускладнення матеріалу. Наприклад, опис предмета – дітям дається предмет у руки, вони його уважно розглядають, вивчають його конструкцію, ознаки, ставлять свої запитання, висловлюють свої думки, пригадують у яких творах, віршах є згадки про цей предмет. Потім пропонується завдання знайти предмет за його ознаками. Далі завдання необхідно ускладнити, для цього на столі виставляється декілька аналогічних предметів і вчитель-дефектолог дає опис одного з них, а діти повинні віднайти його, порівняти предмети між собою та визначити за якими ознаками вони відрізняються.

Для формування граматичного поняття «речення» в розумово відсталих дошкільників доцільно використовувати такі ігри, як: «Що спочатку, що потім», «Все навпаки», «Вгадай де помилка». Ці ігри будуть сприяти практичному формуванню у дітей понять про те, що перше слово в реченні пишемо з великої букви, що в реченні може бути декілька слів, що в кінці кожного речення ставиться певний розділовий знак. Також для закріплення цього матеріалу доцільно використати опорні схеми, які закріплять граматичні поняття про речення. Наприклад, _____ . _____ . _____ .

З метою формування граматичних понять з теми «Речення», доцільно навчати учнів складати речення, використовуючи такі прийоми роботи як:

- *перший прийом* – складання речення за предметними малюнками, на яких зображений один предмет – (мал. дівчинки), (мал. м'яча), (мал. яблука). Відповідаючи на питання вчителя хто це?, діти називають предмети. Називання зображеного предмета є першим ступенем побудови простого речення;

- *другий прийом* – складання речення за предметними малюнками, на яких зображений предмет у русі – (мал. дівчинка малює), (мал. хлопчик купається).

Відповідаючи на питання вчителя хто що робить?, учні будують просте непоширене речення;

- *третій прийом* – складання речення за серією предметних малюнків. Діти складають речення за кожним малюнком, потім зміст усіх малюнків об'єднується у єдине поширене речення;

- *четвертий прийом* – складання речення зі зв'язним висловлюванням за сюжетною картиною. Для цього підбирають картини, зміст яких є близьким для дітей («Сім'я» та інші). Вчитель-дефектолог пропонує спочатку уважно розглянути картину, потім дати відповідь на запитання, які розкривають зміст картини. При цьому, важливо навчати дітей бачити головне, другорядне та встановлювати між ними зв'язки.

Також важливо використовувати словникові вправи, які відіграють значну роль у роботі з формування орієнтування дитини дошкільного віку в мовленні та, які спрямовані на формування узагальнюючих понять «слово», «звук».

Вчитель-дефектолог, плануючи ту чи іншу вправу, ставить перед дітьми різні завдання: хто, що робить? Які бувають слова? промовляння слова, співставлення слів схожих і різних за звучанням. Він промовляє слово повільно, чітко, радить дітям виділяти голосом всі звуки однаково протяжно, демонструючи процес послідовного розташування звуків у слові. Такий спосіб допомагає дитині дошкільного віку в подальшому оволодіти вмінням розчленовувати слова на звуки.

Для активізації словникового запасу розумово відсталих дітей можна запропонувати дітям вправи на договорювання слів (використовується під час повторення знайомих для дітей віршиків).

Для ознайомлення з навколишнім середовищем, доцільно виділити три групи занять:

- первинне ознайомлення з предметами та введення у словник нових назв предметів і дій;

- заняття зі знайомств з якостями та властивостями предметів, у тому числі і порівняння предметів;

- заняття з формування понять у процесі спілкування.

Для формування синтаксичного боку мовлення дошкільників необхідно використовувати вправи на: правильну побудову речення, закріплення вміння користуватися реченнями, виховання уміння виражати одну і ту ж думку у різній формі. Для навчання дітей розширення простих речень пропонувати вправу типу «Один починає, інший продовжує». В якості навчального прийому можна використати приклад правильної побудови речення і різних вказівок.

Важливо вчителю-дефектологу в мовленнєвому спілкуванні з дітьми звертатися до них зв'язним мовленням, яке складається із закінченого речення, що буде сприяти формуванню поняття «речення» у розумово відсталих дітей. У реченні вчитель-дефектолог виділяє ті слова, які потрібно пояснити дітям («Діти, погляньте, хто прийшов до нас? Це тигр, тигриця і тигрєня». По черзі він звертається до кожного із дітей, щоб вони повторили назви тварин). У тексті він виділяє потрібні словоформи та словосполучення, якщо навчає дітей використовувати граматичні форми. Із тексту вчитель-дефектолог виділяє і потрібний звук, для того, щоб навчити дитину правильно його артикулювати.

Вчитель-дефектолог повинен постійно працювати над розвитком зв'язного мовлення та його компонентами на спеціальних заняттях: він читає чи розповідає дітям зв'язний текст, із якого виділяє речення і словосполучення, якщо тренує дітей у використанні граматичних форм; словосполучення і окремі слова, якщо йому потрібно пояснити дітям їх лексичне значення; виокремлює окремі звуки мовлення, якщо тренує дітей у правильній їх вимові.

Для розвитку діалогічного мовлення доцільно використовувати ляльковий театр та інсценування-гру. Інсценування-гра – дослівний переказ дітьми за ролями художнього твору, яке їм читав вчитель-дефектолог; вільний переказ тексту дітьми – сюжетно-рольова гра дітей.

Для активізації мовлення розумово відсталих дітей необхідно використовувати словесні прийоми, тобто використовувати запитання. Запитання будуть допомагати дітям переказувати текст (монологічне мовлення), зокрема

вчитель-дефектолог буде використовувати підказуючі запитання; навідні запитання; прямі запитання.

Необхідно використовувати тематичні ігрові ситуації на основі діалогу, з метою розвитку діалогічного мовлення. Це можуть бути невеликі інсценізації: «Знайомство», «Зустріч друзів», «У лікаря», «Розмова по телефону», «У гостях», «Після перегляду кінофільму», «У бібліотеці». Широко використовувати дидактичні ігри з предметами «Опиши предмет», «Дізнайся, що задумали», «Похід у магазин», з картинками «Радіо», «Пошта», «Цікаві подорожі», словесні дидактичні ігри «Де ми були», «Коли це буває», «Пори року».

Як наголошувала Є. І. Тихеева, переказування - це творчий процес, який не допускає механічного повторення тексту. Він можливий лише тоді, коли дітьми зрозумілий зміст казки, його послідовність і причинний зв'язок. Вона висуває такі вимоги до текстів для переказів: текст повинен бути не лише доступним для розуміння дітьми, а й обов'язково простим, із зрозумілою конструкцією, з виділеним початком, серединою та кінцем. Вона надала такі методичні поради: перед переказом потрібно пояснити суть тексту; під час переказу не потрібно перебивати дитину, навіть, якщо вона пропускає якусь думку, але якщо дитина запинається, забуває послідовність, потрібно їй допомогти [179].

Одним із видів роботи над розвитком усного мовлення є аналіз тексту казки. Вчитель-дефектолог ставить перед дітьми завдання: пригадати ті чи інші факти з казки, яка буде розповідатися на заняттях; прослухати уважно казку і співставити свої знання, спостереження, уявлення з описаними в казці фактами; переказати зміст казки за допомогою ілюстративного матеріалу; самостійно переказати казку за допомогою поєднання прийомів ілюстрування.

Роботу з казкою необхідно проводити поетапно. *Перший етап* передбачає проведення вступної бесіди, під час якої пояснюються незрозумілі слова, виявляються знання дітей про дану казку; самостійна розповідь дітьми казки на підставі наявних у них знань. *Другий етап*: розповідь вчителем-дефектологом казки перший раз без наочних матеріалів, а другий раз він підкріплює свою розповідь ілюструванням малюнків до казки. *Третій етап*: робота над змістом

казки з використанням таких прийомів, як відповідь дітей на запитання; відповіді їх на його запитання за серією малюнків до казки; розповідь змісту казки за малюнками, які виставляються ним поступово і допомагають їм запам'ятати зміст казки в певній послідовності. Потім переказ змісту казки за окремими малюнками (вигляд малюнкового плану). Дітям роздаються малюнки до казки і кожний розповідає зміст одержаного малюнка. Потім у процесі обговорення встановлюються причинно-наслідкові зв'язки змісту казки. Створення ігрової ситуації з включенням елементів драматизації. При цьому, можна використати часткове декорування деяких сценок. У даному випадку слово дитини поєднується з цікавими діями і гра спонукає їх до висловлювання.

Одним із видів роботи над розвитком мовлення розумово відсталих дітей є вивчення віршів. Заучування напам'ять віршів дітьми має важливе значення для розвитку їх мислення і мовлення. З одного боку, зміст віршів збагачує лексичний запас дітей, з другого – наповнює їх свідомість образами та привчає їх висловлюватися конкретно. Для кращого запам'ятовування і засвоєння вірша діти повинні, перш за все, усвідомити його зміст. Методика роботи з віршем може бути такою: вступна бесіда – вчитель-дефектолог перевіряє як діти розуміють тему даного вірша; декламування вірша вчителем-дефектологом; діти відповідають на запитання щодо змісту вірша; повторне декламування вірша вчителем-дефектологом; хорове розучування вірша частинами; заключна бесіда за змістом вірша.

Робота над мультфільмом проводиться аналогічно до роботи з серією малюнків. Вона передбачає таку поетапність роботи:

- перший етап – демонстрація мультфільму з коментуванням учителя змісту;
- другий етап – вчитель-дефектолог ставить запитання для з'ясування стану запам'ятовування учнями мультфільму, при цьому, до кожної частини мультфільму вчитель-дефектолог ставить запитання в такій формі, щоб вони створили для дитини необхідність відповідати повними реченнями з переходом до розгорнутої відповіді;

- третій етап – розповідь усього змісту мультфільму, спочатку більш сильнішим учнем, а потім окремими учнями.

Основний етап

Метою та завданням основного етапу експериментального дослідження був пошук найбільш ефективних шляхів навчання, спрямованих на формування початкових елементарних навичок читання та письма у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, а саме таких критеріїв: розвиненість фонетико-фонематичного слуху, сприймання та розпізнавання мовленнєвих звуків; уміння правильно вимовляти звуки, слухати та повторювати їх за експериментатором, вимовляти звукосполучення, прості за структурою слова, виконувати звуковий аналіз слова, сприймати та розуміти складову структуру слова, уміти визначати на слух кількість слів у реченні та графічно їх позначати; дотримання правил гігієни письма, розвиток дрібної моторики рук, просторового орієнтування, дотримання правил штрихування, уміння виконувати завдання за інструкцією, роботу за зразком, використовуючи допомогу експериментатора.

Виходячи з теоретичних положень, що одним із компонентів навчання грамоти є формування початкової елементарної навички читання, була розроблена методика корекційної роботи, спрямована на розвиток фонематичного слуху та слухового сприймання, що сприятиме формуванню у розумово відсталих дітей уміння орієнтуватися у звуковій структурі слова; усвідомлення складової будови слова.

Доцільно використовувати різноманітні варіанти вправ для розвитку слухової уваги та мовленнєвого слуху: промовляння слів, несхожих за звучанням, які сприймалися на слух і зором; схожих за звучанням, сприйнятих на слух і зором; схожих і не схожих за звучанням, сприйнятих на слух і зором; не схожих за звучанням, які сприймалися лише на слух; схожих за звучанням, сприйнятих тільки на слух; схожих і несхожих за звучанням, сприйнятих тільки на слух.

З метою ефективного формування фонематичного слуху, необхідно проводити систематичні заняття, які доцільно постійно ускладнювати та поєднувати з навчанням звуковимови.

Вчитель-дефектолог повинен постійно працювати над розвитком слухової та мовленнєвої уваги розумово відсталих дітей. Робота над кожним звуком повинна проходити в такій послідовності:

- демонстрація звуку в дидактичній розповіді, з метою акцентування уваги дітей до звуку, його звучання та артикуляції. Для цього дітям пропонується послухати звук, промовити його декілька разів і пов'язати цей звук з конкретним образом;
- повторна демонстрація дидактичної розповіді за участю дітей (неодноразове пригадування та повторення проведеної роботи на прогулянках і в інших режимних моментах);
- знаходження звуку у вимовлених вчителем-дефектологом словах під час проведення мовленнєвих вправ («Чію пісеньку часто чуємо у словах?», «Впізнай пісеньку жука, мотору, комара...»);
- акцентування уваги дітей до слів-звуків у текстах розповідей, казок, віршів.

Робота з виховання звукової культури мовлення у розумово відсталих дітей передбачає систематичні завдання над уточненням і закріпленням правильної вимови звуків, яка повинна проходити у декілька етапів, а саме:

- відпрацювання вимови ізольованих звуків і нескладних поєднань звуків. У якості мовленнєвого матеріалу найчастіше використовується звуконаслідування (ознайомлюючи дитину з певним звуком необхідно пов'язувати його з відповідним предметом);
- закріплення звуків у словах (доцільно підбирати такі слова, які по складовій структурі не викликають труднощів у дітей);
- закріплення звуків у фразовому мовленні (дітям пропонується вимовляти фрази, у яких є необхідні звуки).

Для подальшого розвитку фонематичного сприймання у розумово відсталих дітей, після багаторазових вправ на розрізнення слів на слух, доцільно пропонувати їм завдання на виділення окремих звуків мовлення. Ознайомлення зі звуками мовлення необхідно проводити у такій послідовності: демонстрація ізольованих звуків; розрізнення ізольованих звуків; впізнавання знайомих звуків (голосних і приголосних) у слові.

Для закріплення та автоматизації звуків використовувати жарти - чистомовки, у яких необхідний звук часто повторюється.

Одним із важливих методичних прийомів, який необхідно використовувати для ознайомлення дітей зі звуком мовлення є дидактична розповідь зі звуконаслідуванням. Робота над кожним звуком проводиться у певній послідовності: демонстрація звука в дидактичному оповіданні, яка звертає увагу на необхідний звук, його звучання та артикуляцію (дітям пропонується послухати звук, вимовити його декілька разів, пов'язати звук із конкретним образом); повторне відтворення дидактичної розповіді за участю дітей (поза заняттям). Пригадування «пісеньки-звука», його відтворення у процесі проведення прогулянок та інших режимних моментів; знаходження звука у вимовлених словах під час проведення ігрових вправ.

Дослідження Д. Б. Ельконіна, Л. Є. Журової та інших засвідчили, що навчити дітей дошкільного віку звуковому аналізу можна лише через засвоєння ними особливого способу вимови слова, при якому відбувається своєрідне обстеження його звукової структури. [70; 197]

Для цього доречно ознайомлювати дітей з особливістю слова, тривалістю його звучання (довге - коротке), таким чином, формувати поняття про те, що слово можна вимірювати за допомогою таких способів - розводячи руки в бік, накручуючи ниточку на пальчик або роблячи крок, одночасно з промовлянням слова. Ігри на вимірювання слова систематично використовувати як фрагмент заняття з розвитку мовлення або у повсякденному житті.

Після вправ на розвиток фонематичного слух, необхідно формувати у розумово відсталих дітей уміння інтонаційно виділяти звук у слові, як засіб обстеження звукової структури слова, звукового аналізу.

Інтонаційне виділення звука в слові – це особливе промовляння слова, коли потрібний звук вимовляється протяжно або голосніше (залежно від його характеристики). Для більш ефективного інтонаційного виділення звука необхідно забезпечувати виокремлення звуків, не порушуючи структурність форми слова, зберігаючи специфіку вимови звука від його положення у слові. Для цього вчитель-дефектолог навчає дітей протяжно вимовляти звуки, виділяти їх силою голосу підкресленим артикулюванням. Під час інтонаційного вимовляння слова не відривати один звук від іншого, виділяти звук у процесі злитної вимови всього слова. Цей прийом спрямований на формування у дитини вмінь виділяти слово та виокремлювати деякі одиниці у слові – звуки.

Важливо, для формування інтонаційного виділення звуків, використовувати підготовчий етап, завданням якого є формування вмінь моделювання слів у розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку. Навчаючи їх інтонаційного виділяти звуки, ми забезпечуємо природну орієнтацію у звуковому складі слова, що є передумовою навчання дітей здійснювати повний звуковий аналіз слова.

У процесі навчання дошкільників інтонаційно виділяти звук у слові необхідно використовувати такі методичні прийоми, як:

- показ вчителем-дефектологом зразка вимовляння слова;
- звуконаслідування за вчителем-дефектологом;
- порівняння звуків мовлення з природними звуками - прийом називання звуків «пісеньками»;
- заучування дидактичного вірша, в якому часто зустрічається певний звук.

У процесі заучування дидактичного вірша необхідно передбачати декілька етапів роботи, які спрямовані на те, щоб навчити дітей слухати та чути звуки, а також виділяти їх, а саме:

- вчитель-дефектолог читає весь вірш декілька разів;
- вчитель-дефектолог читає, роблячи паузу перед останнім у рядку словом;

- діти повторюють весь вірш, виділяючи певний звук у слові (усі разом, у підгрупах, індивідуально);
- вчитель-дефектолог проводить роботу зі словами, у яких є певний звук (слова виділяються, вимовляються вчителем-дефектологом, потім вимовляються вчителем-дефектологом разом з дітьми, а потім слова вимовляються самостійно дітьми);
- на заключному етапі заняття необхідно зробити акцент на тому, який вірш вивчали та який звук у ньому чули.

Потім запропонувати розумово відсталим дітям завдання на виділення першого та останнього звука в слові. Цю роботу з ними необхідно розпочинати з виділення першого звука в слові, пропонуючи їм таку дидактичну гру «Що змінилося?». Ця гра полягає в тому, що вчитель-дефектолог на ряді іграшок наводить приклад як звук може змінювати своє положення у слові. Він виставляє на столі іграшки в рядок і пропонує їм назвати, яка іграшка стоїть перша. Потім пропонує закрити очі й змінює порядок розташування іграшок і знову діти називають першу іграшку в рядку і так це виконується декілька разів. Деякі діти, на прохання вчителя-дефектолога шикуються в ряд, а інші визначають хто стоїть у ньому першим. Тільки після неодноразового повторення даної гри, вчитель-дефектолог переносить дані вміння на слово та акцентує увагу на тому, що у кожному слові є перший звук, з якого воно починається.

Важливо у процесі проведення занять ознайомити дітей з тим, що у слові є перший, останній звук і звук, який стоїть всередині слова. При цьому необхідно створити декілька ситуацій, в процесі аналізу яких увага дітей фіксується на словах «початок» (перший), «кінець» (останній), «середина» (між першим і останнім).

Після практичного ознайомлення дітей з поняттями «початок», «кінець», «середина» закріплюються в них вміння виділяти перший і останній звук в словах, використовуючи різноманітні ігри, вправи, ігрові ситуації. Наприклад, у грі «Знайди пару» дітям роздають по одному предметному малюнку, але так, щоб у двох із дітей слова-назви починалися з одного звука. Перед дітьми ставиться

завдання розглянути малюнок, підібрати назву предмета та визначити перший звук у слові-назві. Потім, за сигналом вчителя-дефектолога «Шукайте!» діти роздивляються предметні малюнки у інших дітей і знаходять той, назва якого починається з того самого звука, що і в них.

Досить ефективно використовувати гру з м'ячем. Вчитель-дефектолог кидає м'яч дитині, називає слово, інтонуючи перший чи останній звук, дитина повертає м'яч і визначає перший (останній) звук.

Доцільно також використовувати дидактичну гру «Магазин», коли дитина може купити потрібну їй річ, за умови правильної її назви та виділення першого звука у слові-назві.

Дидактичну гру «Що звучить навколо нас» доцільно використовувати для формування уявлення про те, що слово складається зі звуків. Діти слухають звуки різних музичних інструментів і відгадують якому інструменту належить звук. Вчитель-дефектолог реагує на відповіді дітей, уточнює їх, повідомляє, що все, що вони почули називається звуками; що різні музичні інструменти звучать по-різному. Він привертає увагу дітей на те, що навколо нас багато різних звуків, але з них слова не будуються. Слова будуються лише зі звуків людського мовлення і ці звуки виникають, коли працюють наші органи мовлення.

Для того, щоб розумово відсталі діти легше виділяли й усвідомлювали звукову структуру слова, важливо продемонструвати їм вимовлені слова, як звукові комплекси, як певну послідовність звуків. Це необхідно зробити ще до того, як вони почнуть оволодівати звуковим аналізом і перейдуть до активного виділення звуків у слові та встановленні їх послідовності.

Досить важливим є використання інтонаційного виділення, яке допомагає вичленяти звуки в слові, чути та називати їх ізольовано. Для закріплення звукового складу слів використовувати спеціальні картинки-схеми. На них зображені предмети, назви яких пропонуються для звукового аналізу, а під зображенням на малюнках пропонується схема слова. Малюнок дозволяє дитині постійно бачити предмет, назва якого аналізується, а схема слова - виділити

кількість звуків. Діти, на основі проговорювання слова вголос, поступово заповнюють схему фішками, які позначають окремі звуки.

Для ефективного формування звукового аналізу слова доречно використовувати спеціально підібраний словесний матеріал, як демонстративний, так і роздатковий. Спочатку дітей необхідно навчати робити звуковий аналіз слів із трьох звуків, вони аналізують слово за вчителем-дефектологом, який показує і детально пояснює, як потрібно аналізувати звуковий склад слова. Поступово у ході навчання вчитель-дефектолог використовує розгорнуте пояснення і діти самостійно аналізують звуковий склад слова. Потім дітям пропонується в групах на місцях, проаналізувати слово, при цьому одна дитина викликається до дошки для аналізу слова, а всі діти перевіряють правильність виконання завдання на місцях. На початковому етапі навчання, у процесі формування звукового аналізу слова, активна роль відводиться вчителю-дефектологу і постійно використовується у процесі навчання, оскільки в розумово відсталих дітей виникають значні труднощі у самостійному виконанні завдань.

У процесі ознайомлення розумово відсталих дітей із голосними звуками необхідно акцентувати увагу на тому, що вони промовляються легко, їх можна проспівати і вони не зустрічають ніяких перешкод у ротовій порожнині дитини. Основний акцент необхідно зробити на тому, що лише голосні звуки утворюють склади. Після ознайомлення з голосними звуками показати, що ті склади, які вимовляються з більшою силою є наголошеними і одночасно показати значок (´), який використовується для позначення наголосу. З моменту навчання дітей вміння виділяти словесний наголос необхідно на кожному занятті вчити їх проставляти наголос в словах, які аналізуються. Таким чином, вчитель-дефектолог практично ознайомлює дітей із терміном «голосні звуки», а для закріплення терміну «голосні звуки» використовує червоні фішки.

Досить важливо, після ознайомлення дітей з голосними звуками, вчителю-дефектологу сформувати вміння у них виділяти наголошені та ненаголошені голосні, з використанням словесного наголосу. Вчитель-дефектолог, читаючи слово, показує, як необхідно вимовити той склад у слові, який наголошений. Він

промовляє слово вцілому, використовуючи протяжну вимову наголошеного голосного звука і, проводячи указкою під словом викладеним із фішок, зупиняється на наголошеному голосному звуці, відповідно зі своїм промовлянням. Лише після неодноразових вправ розумово відсталі діти самостійно промовляють слова і оволодівають вмінням виділяти наголошені голосні звуки у слові.

Для формування вмінь диференціювати приголосні звуки, необхідно розумово відсталих дітей ознайомити з приголосними звуками та показати, що вони, у процесі вимови, зустрічають перешкоди у ротовій порожнині. Важливо акцентувати увагу на тому, що є приголосні звуки - тверді та м'які. Діти закріплюють уміння звукового аналізу слова на матеріалі використання малюнків із зображенням певних предметів і викладати їх за допомогою фішок.

У дітей старшого дошкільного віку необхідно формувати уявлення про складовий склад слова, а саме: слова розподіляються на склади; у слові може бути один і декілька складів; у кожному складі є голосний звук; скільки голосних звуків у слові, стільки в ньому складів; одні склади вимовляються подовжено, інші швидко, у першому випадку – наголошені склади, у другому – ненаголошені.

Для ознайомлення дітей зі складами потрібно використовувати такі прийоми: діти слухають як вчитель-дефектолог промовляє слово по складах; разом з ним промовляють його по складах, при цьому, вчитель-дефектолог постійно акцентує увагу дітей на тому, що скільки в слові голосних, стільки і складів. Важливо у процесі закріплення складових структур у слові використовувати гру з м'ячем. Скільки разів діти вдаряють м'ячем об підлогу, стільки у слові складів. Можна вводити в навчальний процес для закріплення складових структур у слові графічне зображення.

Щоб навчити дітей чітко і правильно вимовляти звуки потрібно проводити ігри: «Вимов так, як я», «Оркестр», «Назви і відгадай», «Комар», «Покатаємось на конику», «Жуки», «Літаки», «Що сказав (узяв) Петрушка», «Виправ Незнайку», «Допоможемо Буратіно», «Підкажи Петрушці звук» та інше.

Для розвитку фонематичного слуху використовувати такі ігри «Тиша», «Телефон», «Зіпсований телефон», «Тиха і голосна музика», «Упізнай хто це», «Хто краще чує?».

Для розвитку мовленнєвого дихання пропонувати ігри «Летять сніжинки», «Листочки», «Вітерець», «У кого далі полетять пелюстки», «Гарячий чай», «Мильні бульбашки» та інші. Для вироблення інтонаційно виразного мовлення ефективними є ігри «Хто що почув», «Тихо-голосно», «Пішли - поїхали», «Вимов так, як я» та інші.

Для розвитку мовленнєвого дихання також доцільно використовувати дидактичні вправи на здування з долоні пелюсток, кульок вати; перекочування силою видихуваного повітря ватної кульки по столу. Підтримування пушинок у повітрі силою видиху, утворення бульбашок на воді, пускання паперових і пластмасових корабликів на воді, дмухання в порожню пляшку.

З метою формування у дітей вміння виконувати звуковий аналіз слів, закріплення знань про слово і речення необхідно проводити такі ігри «Добери різні слова», «Поверни слово», «Чи подібно звучать слова?», «Слова забули своє місце», «Упіймай м'яч» та інші.

Одним із компонентів підготовки до опанування грамоти у розумово відсталих дітей є сформованість початкової елементарної навички письма, а саме: умінь дотримуватися правил гігієни письма, розвитку дрібної моторики рук, просторового орієнтування, дотримуватися правил штрихування, виконувати завдання за інструкцію, за зразком, використовуючи допомогу експериментатора.

Виходячи з цього, навчанню грамоти повинна передувати спеціальна та систематична робота не лише над слуховим, а й над зоровим сприйманням. Ця робота повинна здійснюватись у декількох напрямках. По-перше, у дітей потрібно удосконалювати точність, обсяг зорових сприймань; по-друге, розвивати вміння виділяти частини предмета; по-третє, порівнювати два предмета, послідовно переводити погляд при називанні предметів зліва направо; по-четверте, вміння розташовувати предмети у певному напрямку.

Таким чином, спочатку потрібно проводити роботу над розвитком зорової орієнтації: вчити дітей розрізняти колір, розмір, форму предмета. Поступово навчати їх диференціювати предмети за всіма названими ознаками, визначати їх розташування у просторі; використовувати роботу з орнаментами, паличками, геометричними фігурами, малюнками, овочами, фруктами тощо. Після вправ на відтворення фігур за зразком, дітей потрібно навчати викладати ці фігури по пам'яті, за словесною інструкцією, що сприяє у них розвитку не тільки зорових, а й предметно-просторових уявлень. Вправи на розвиток зорових сприймань можна проводити як під час екскурсій, так і на заняттях.

Доцільно також використовувати три групи вправ, для розвитку зорових сприймань.

Перша група вправ, спрямована на точність сприймання і точність відтворення сприйнятого зразка, предмета. Дітей необхідно навчати точно відтворювати різні комбінації з різнокольорових смужок, фігур, предметів за даним зразком або словесним описом вчителя. Вправи першої групи повинні передбачати поступове ускладнення завдань. Спочатку дітей доцільно навчати розрізняти основні кольори: пропонувати розглянути зразок, на якому наклеєні три смужки паперу, зразок детально проаналізувати, визначити колір смужок і послідовність їх використання. Вчитель-дефектолог роздає дітям смужки таких же кольорів і пропонує їх викласти за зразком; він називає колір смужки, діти знаходять відповідну смужку в себе та викладають на парті. Для дітей з меншими пізнавальними можливостями можна запропонувати показати потрібну смужку спочатку на зразку, а потім у себе на парті. Потім, потрібно навчити дітей відтворювати з'єднання різних кольорових смужок за зразком. Вчитель-дефектолог викладає смужки так, щоб вони нагадували букви. Даний зразок аналізується, діти самостійно викладають фігуру, коментуючи свої дії. І лише потім необхідно відтворювати з'єднання кольорових смужок по пам'яті. Вчитель-дефектолог вивіщує на дошці зразок, дає установку дітям уважно розглянути та запам'ятати, як розташовані смужки, закриває зразок, і діти самостійно по пам'яті відтворюють його на партах. Після виконання завдання вчитель-дефектолог

відкриває зразок, а вони, у свою чергу, перевіряють правильність виконання ними роботи.

Друга група вправ передбачає порівняння двох даних предметів, знаходження спільного та відмінного між ними. З цією метою доцільно використовувати малюнки з зображенням однакових предметів, які відрізняються між собою лише однією ознакою. Перед дітьми ставиться завдання назвати предмети та сказати чим вони відрізняються. Поступово завдання ускладнюється підбиранням малюнків предметів, які відрізняються між собою двома ознаками.

Третя група вправ навчає розчленовувати предмети на окремі елементи та відтворювати предмети з окремих частин. Найдоцільніше використовувати іграшки, які роз'єднуються. Діти повинні розглянути запропоновану іграшку, переконатися в тому, що вона складається з окремих частин і що її можна розкласти на ці частини (здійснюється аналіз), а потім зібрати з частин цілий предмет (синтез). Спочатку діти виконують таку роботу під керівництвом вчителя-дефектолога, а потім самостійно.

Для розвитку та координації рухів кисті й пальців руки доцільно використовувати підготовчі вправи з пластиліном, вирізування з паперу, шнурування тощо. Корисно також проводити ігри з кольоровою мозаїкою, соломкою, каштанами, крупами, складання фігур з дрібних предметів тощо.

Проведення вправ на штрихування предметів повинно передбачати дотримання певної послідовності, зокрема: проаналізувати під керівництвом вчителя-дефектолога даний зразок; показати як обводити шаблон фігури та проводити лінії. Перед виконанням завдання слід ознайомити дітей з правильною поставою під час письма, навчити дітей користуватися зошитом і олівцем, правильно їх розташовувати, писати зверху з лівої сторони, зліва направо.

З метою формування умінь штрихувати предмети у розумово відсталих дітей, необхідно розпочинати роботу з використання прямої горизонтальної лінії (зліва направо), потім прямої вертикальної, прямої похилої. Для обведення та штрихування спочатку використовувати квадрат, який є найлегшою фігурою. Ці вправи формують у дітей уміння проводити прямі лінії в різних напрямках,

переключаючись з одного напрямку на інший, дотримуючись меж при штрихуванні прямими лініями. Штрихування прямими лініями вводиться у певній послідовності: спочатку наведення ліній по шаблону, потім наведення пунктирної лінії, заздалегідь наведеній вчителем-дефектологом у зошитах, потім з'єднання основних опорних крапок (між двома крапками треба провести лінії) і лише потім без ніяких допоміжних засобів. Крім штрихування предметів доцільно використовувати вправи на їх малювання. Для цього пропонувати предмети, в які входять лінії, що у подальшому будуть потрібні для написання елементів букв. Наприклад, драбинка, паркан, граблі, лопата, ялинка, прапорець, колесо, м'ячик та інші. Така корекційна робота дасть можливість розвинути довгі м'язи руки, кисті і передпліччя, надати рухам руки певної ритмічності й плавності.

Досить важливими для розвитку моторики рук, зорового та просторового орієнтування є вправи в написанні елементів букв. Дітей потрібно навчати писати елементи букв, починаючи з найлегших: коротку паличку, довгу паличку, коротку паличку з заокругленням унизу, довгу паличку з заокругленням унизу, коротку паличку з заокругленням угорі, довгу паличку з заокругленням угорі, довгу паличку з петлею унизу, довгу паличку з петлею вгорі, півовали, овал.

Графічним вправам передують вправи на розвиток у дітей просторових орієнтувань. Ці вправи спрямовані на формування умінь орієнтуватися у зошиті, на сторінках зошита, у лініях і рядках. Спочатку необхідно виявити та уточнити просторові уявлення дітей про поняття *тут, там, правий, лівий, праворуч, ліворуч, вгорі, внизу, посередині, верхній, нижній, середній, близько, далеко* тощо.

Таким чином, науково обґрунтована й розроблена методика корекційної роботи з підготовки до опанування грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку цілком відповідає дидактичним, лінгвістичним, корекційним та психологічним вимогам викладання української мови в спеціальних дошкільних і шкільних навчальних закладах.

Запропонована експериментальна методика розглядається як частина загально-методичної системи навчання української мови розумово відсталих

дітей, яка сприяє формуванню у них уміння вільно оволодівати мовленням, як засобом спілкування.

3.2. Результати експериментального навчання

Про ефективність методики корекційної роботи з підготовки до опанування грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку свідчать дані зрізів знань та умінь дітей, змістом яких були ті ж завдання, що і на констатувальному етапі дослідження. Мета цих завдань полягала у перевірці сформованості основних компонентів підготовленості до опанування грамоти розумово відсталих дітей, а саме: мовленнєвої компетенції, яка у подальшому безпосередньо сприятиме кращій підготовці до опанування грамоти, а також початкової елементарної навички читання та письма. Діти експериментальної та контрольної групи виконували аналогічні завдання. Це дозволило порівняти результати експериментального та традиційного навчання.

Дослідження проводилося у лабораторних умовах індивідуально та фронтально. Протягом трьох років ми систематично спостерігали за ходом дослідного навчання та надавали вчителям-дефектологам методичну допомогу. Результати спостережень фіксувалися у спеціальних протоколах.

Вивчення рівня підготовленості до опанування грамоти розумово відсталих дітей здійснювалося за такими напрямками:

- порівняння результатів виконання різних видів завдань дітьми експериментальної та контрольної групи, які були спрямовані на виявлення сформованості їх мовленнєвої компетенції;

- порівняння результатів виконання різних видів завдань дітьми експериментальної та контрольної групи, що передбачали виявлення у них сформованості елементарної початкової навички читання та письма;

- порівняння рівня підготовленості до навчання грамоти дітей експериментальної та контрольної групи.

Для перевірки *сформованості мовленнєвої компетенції* в розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку діти

виконували три блоки завдань. За результатами виконання першого та другого блоків завдань було виявлено стан розвитку активного словникового запасу, використання узагальнюючих слів і стан розвитку пасивного словникового запасу в розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, які безпосередньо впливають на розвиток мовлення дітей цієї категорії. Розглянемо отримані результати.

Табл. 3.2.1

Порівняльна кількість дітей експериментальної та контрольної групи за рівнями, які виконали завдання першого і другого блоку (у %)

Групи	Завдання							
	Назвати предмет, який зображений на малюнку				Показати названий малюнок			
	Рівні							
	Високий	Достатній	Середній	Початковий	Високий	Достатній	Середній	Початковий
ЕГ	4,5	36,4	40,9	18,2	13,6	40,9	36,4	9,1
КГ	0	23,8	33,3	42,9	9,5	23,8	52,4	14,3

Отримані дані дозволяють констатувати про дещо вищі результати в експериментальній групі, ніж у контрольній. Так, в експериментальній групі без помилок назвали предмети, зображені на малюнках та підібрали правильні узагальнюючі слова 4,5 % дітей, а у контрольній групі жодна дитина не виконала цих завдань. Показати названий малюнок змогли 13,6 % дітей у експериментальній групі, і лише 9,5 % дітей у контрольній. Це пояснюється тим, що під час підготовки дітей до опанування грамоти на заняттях з розвитку мовлення та уроках української мови в експериментальних класах ретельна увага приділялася виправленню вад звуковимови, практичному засвоєнню нових слів, усвідомленню їх лексичного значення, що у значній мірі впливало на розширення та активізацію словникового запасу в розумово відсталих дітей і більший їх

мотивації до спілкування, що в подальшому сприяло більш ефективному формуванню в них мовленнєвої компетенції.

Третій блок завдань, спрямований на виявлення стану сформованості в дітей граматичної будови мовлення, вміння використовувати діалог відповідно до ситуації спілкування і монологічне мовлення. Так, для перевірки сформованості в дітей граматичної будови мовлення їм пропонувалося виконати такі завдання: розглянути малюнок та скласти речення; скласти розповідь за серію малюнків. Детально розглянемо результати виконання цих завдань дітьми.

Табл. 3.2.2

Порівняльна кількість дітей експериментальної та контрольної групи за рівнями, які виконали завдання (у %)

Групи	Завдання							
	Розглянути малюнок та скласти речення				Скласти розповідь за серію малюнків			
	Рівні							
	Високий	Достатній	Середній	Початковий	Високий	Достатній	Середній	Початковий
ЕГ	4,5	31,8	36,4	27,3	4,5	31,8	31,8	31,8
КГ	4,7	19,1	47,6	33,3	0	14,2	42,9	42,9

Як свідчать результати, ці завдання були дещо складними для виконання дітьми, як експериментальної, так і контрольної групи, так як до високого рівня було віднесено відповідно 4,5 % та 4,7 % дітей. Але діти експериментальної групи значно успішніше виконували, як перше, так і друге завдання, про що свідчать отримані результати - до достатнього і середнього рівнів було віднесено відповідно від 31,8 % до 36,4 % дітей. Значно зменшилась кількість дітей, яка була віднесена до початкового рівня від 27,3 % до 31,8 % дітей. Більш високий кількісний і якісний рівень виконання цих завдань в експериментальній групі обумовлений проведенням спеціальної роботи, спрямованої на оволодіння граматичною будовою мовлення. В результаті діти значно краще склали

речення за малюнком. Ці речення були простими, але правильної граматичної конструкції, не були порушені синтаксичні зв'язки в реченні. У процесі складання розповіді за серією малюнків діти показали вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, використовувати необхідні слова для складання речень і встановлювати зв'язки між реченнями.

Для перевірки сформованості діалогічного та монологічного мовлення розумово відсталим дітям потрібно було виконати такі завдання, як: уважно розглянути малюнок, дати відповідь на запитання експериментатора; поставити запитання до малюнку; робота з віршем; послухати та переказати оповідання; робота з казкою; перегляд мультфільму. Розглянемо результати виконання запропонованих завдань дітьми експериментальної та контрольної групи.

Табл. 3.2.3

Порівняльна кількість дітей експериментальної та контрольної групи за рівнями, які виконали завдання (у %)

Рівні Завдання	Високий		Достатній		Середній		Початковий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Уважно розглянути малюнок. Дати відповідь на запитання експериментатора.	9,1	0	36,4	23,8	31,8	38,1	22,7	38,1
Поставити запитання до малюнку	9,1	0	31,8	23,8	31,8	28,6	27,3	47,6
Робота із віршем	4,5	0	22,8	14,3	40,9	38,1	31,8	47,6
Послухати та переказати оповідання	9,1	4,8	31,8	19	36,4	38,1	22,7	38,1
Робота з казкою	4,5	0	22,7	9,5	31,9	42,9	40,9	47,6
Перегляд мультфільму	13,6	4,8	31,8	19	36,4	33,3	18,2	42,9

Як бачимо, майже всі діти експериментальної групи більш успішно виконали запропоновані завдання. Так, до високого і достатнього рівня у процесі

виконання всіх завдань було віднесено відповідно від 4,5 % до 13,6% дітей і від 22,7 % до 36,4 % дітей. У контрольній групі були отримані значно нижчі результати - відповідно від 0 % до 4,8 % і від 9,5 % до 23,8 % дітей. І до початкового рівня була віднесена значна кількість дітей - від 38,1 % до 47,6 %.

Як бачимо, що у процесі виконання завдань на орієнтування у прослуханому тексті, переказу різних текстів, умінь відповідати на запитання прослуханого тесту, переглянутого мультфільму, розумово відсталі діти експериментальної групи значно краще справилися з їх виконанням, ніж діти контрольної групи. Діти, які зрозуміли зміст вірша, змогли правильно повторити його за експериментатором, дотримуючись інтонації та ритму, дали відповіді на поставлені до його змісту запитання.

Діти експериментальної групи уважно прослухали оповідання, зрозуміли його зміст і самостійно змогли переказати його, використовуючи прості речення, але діти контрольної групи в процесі виконання цього завдання зустрічалися з великими труднощами. Вони не змогли усвідомити зміст оповідання в цілому, а сприйняли його фрагментарно. Їх речення склалися переважно з одного слова; речення, які були складені з двох слів не узгоджувалися між собою; речення були граматичними. Як показали результати, вміння переказувати казку для значної кількості розумово відсталих дітей, як експериментальної, так і контрольної групи виявилися досить складними, але діти експериментальної групи виконали це завдання значно краще. Досить низькі результати у контрольній групі, на нашу думку, пов'язані з особливостями розвитку мисленнєвої і мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей. Оскільки, казка це складний жанр для переказу розумово відсталими дітьми, так як немає прямого викладу думок, і діти сприймають текст буквально. До того ж, їм дуже складно довго утримувати сюжетну лінію, передавати емоції героїв.

Як показали результати переглянутого мультфільму «Капітошка», це завдання викликало у дітей значне зацікавлення та емоційне піднесення. Діти експериментальної групи показали високі результати в процесі пригадування сюжетної лінії переглянутого мультфільму. Вони змогли легко дати відповіді на

поставлені запитання. Ці результати значно перевищують результати дітей контрольної групи.

Отже, у процесі проведення корекційної роботи, діти експериментальної групи змогли дати відповіді на запитання експериментатора, самостійно поставили запитання до малюнку, усвідомили зміст вірша і змогли дати відповіді на поставлені запитання до нього, запам'ятали зміст відомої казки і за запитаннями переказали її, а діти контрольної групи ці завдання не виконали зовсім. Ці приклади переконливо свідчать про те, що діти експериментальної групи на достатньому рівні оволоділи розгорнутим експресивним мовленням, уміли адекватно вживати слова та речення, в них сформовані пізнавальні орієнтири на сприйняття казкового стилю, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, уміння переказувати прослуханий текст. У той же час лише окремі діти контрольної групи справились із виконанням запропонованих завдань, але при цьому вони зустрічалися зі значними труднощами.

Для перевірки *сформованості початкової елементарної навички читання* у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку їм пропонувалося виконати чотири блоки завдань. Так, перший блок завдань передбачав виявлення стану розвитку фонематичного слуху та слухового сприймання у розумово відсталих дітей. Розглянемо результати виконання завдань даного блоку.

Таблиця 3.2.4

Порівняльна кількість дітей експериментальної та контрольної групи за рівнями, які виконали завдання першого блоку (у %)

Групи	Завдання											
	Закрити долонькою малюнок				Послухати та повторити склади.				Послухати та повторити слова.			
	Високий	Достатній	Середній	Початковий	Високий	Достатній	Середній	Початковий	Високий	Достатній	Середній	Початковий
ЕГ	31,9	40,9	13,6	13,6	22,7	31,9	22,7	22,7	13,6	27,3	31,8	27,3
КГ	23,8	23,8	28,6	23,8	19	23,8	28,6	28,6	9,5	19	42,9	28,6

Аналіз отриманих даних показав, що значно вищі результати були виявлені в експериментальній групі. Так, до високого рівня у процесі виконання всіх завдань було віднесено відповідно 31,9 %, 22,7 %, 13,6 % дітей. Це свідчить про те, що запропонована методика корекційної роботи позитивно впливає на розвиток фонематичного слуху та слухового сприймання у розумово відсталих дітей, оскільки вони вміли показувати малюнки на позначення слів, які відрізнялися лише однією фонемою, правильно повторяли серії складів і слів, які відрізнялися лише одним звуком.

Як бачимо, діти контрольної групи зустрічалися зі значними труднощами у процесі виконання всіх трьох завдань, так як до високого рівня було віднесено відповідно 23,8 %, 19 %, 9,5 % дітей. Більшість дітей контрольної групи нечітко розрізняли на слух слова та склади, що свідчить про низький рівень розвитку в них фонематичного слуху, який відіграє важливу роль у подальшій роботі над звуковою будовою слова.

Другий блок завдань спрямований на виявлення стану сформованості умінь у розумово відсталих дітей орієнтуватися у звуковій структурі слова. Розглянемо та порівняємо результати виконання всіх завдань даного блоку дітьми експериментальної та контрольної групи.

Таблиця 3.2.5.

Порівняльна кількість дітей експериментальної та контрольної групи за рівнями, які виконали завдання другого блоку (у %)

Рівні	Завдання											
	Знайти спільний голосний звук		Знайти спільний приголосний звук		Які голосні звуки ти чуєш у слові?		Назвати перший звук у слові		Визначити останній звук у слові		Звуковий аналіз слова	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	18,2	9,5	13,6	4,8	13,6	4,8	22,7	14,3	18,2	9,5	9,1	4,7

Продовж. табл.3.2.5

Достатній	27,3	19	22,7	14,3	27,3	14,3	36,4	23,8	31,8	19	18,2	9,5
Середній	31,8	28,6	27,3	33,3	27,3	38,1	22,7	38,1	31,8	38,2	36,4	42,9
Початковий	22,7	42,9	36,4	47,6	31,8	42,8	18,2	23,8	18,2	33,3	36,4	42,9

Отримані результати показали, що завдання другого блоку були значно складнішими для виконання розумово відсталими дітьми як експериментальної, так і контрольної групи. Але розумово відсталі діти експериментальної групи показали дещо кращі результати, ніж контрольної. Так, діти експериментальної групи, які виконали завдання в цілому (високий рівень), показали знання голосних і приголосних звуків, змогли виділити їх на початку, в кінці слова, і відповідно склали 18,2%, 13,6%, 13,6% дітей. Діти контрольної групи значно гірше справились із виконаннями цих завдань, а саме 9,5%, 4,8%, 4,8% дітей. Більш високий рівень виконання завдань дітьми експериментальної групи свідчить про те, що вони навчилися визначати голосні і приголосні звуки.

Результати виконання завдань на диференціацію першого та останнього звука у слові дають можливість нам стверджувати, що діти експериментальної групи дещо краще виконали ці завдання. Так, виділили перший звук у слові на високому рівні – 22,7 %, на достатньому – 36,4 %, на середньому – 22,7 %, на початковому – 18,2 % дітей. Кількість дітей, які виділили останній звук у слові експериментальної групи, високий рівень – 18,2 %, достатній – 31,8 %, середній – 31,8 % дітей, початковий – 18,2 % дітей. Ці дані засвідчують, що діти експериментальної групи значно краще виконали ці завдання, а діти контрольної групи зазнавали значних труднощів при диференціації голосних і приголосних

звуків, не змогли виділити правильно місце звука у слові. Це свідчить про те, що в них не сформовані вміння чіткого звукового аналізу, оскільки у дітей контрольної групи ці показники спеціально не формувалися, а спонтанне їх засвоєння у процесі навчання грамоти не завжди було успішним.

Як бачимо, майже всі діти експериментальної групи виконали завдання звукового аналізу слова, а у дітей контрольної групи виникали значні труднощі, оскільки це завдання вимагало від дітей сформованих знань і умінь про звукову будову слова, значної концентрації уваги та зосередженості. Але після експериментального навчання діти підвищили результативність своєї роботи. Діти експериментальної групи з високим рівнем (9,1 %) правильно і самостійно виконали звуковий аналіз запропонованих слів, і лише 4,7 % дітей контрольної групи виконали це завдання. Досить позитивним, на нашу думку, є те, що значно зменшилась кількість дітей в експериментальній групі, які були віднесені до початкового рівня – 36,4 % дітей, а в контрольній групі склали – 42,9 % дітей.

За допомогою третього блоку завдань ми мали на меті перевірити вміння у розумово відсталих дітей орієнтуватися у складовій будові слова; визначати на слух кількості слів у реченні та графічно їх позначати. Розглянемо та порівняємо результати виконання всіх завдань третього блоку дітьми експериментальної та контрольної групи.

Таблиця 3.2.6

Порівняльна кількість дітей експериментальної та контрольної групи за рівнями, які виконали завдання третього блоку (у %)

Групи	Завдання											
	поділити слова на склади				визначити кількість слів у реченні				зробити графічну схему речення			
	Високий	Достатній	Середній	Початковий	Високий	Достатній	Середній	Початковий	Високий	Достатній	Середній	Початковий
ЕГ	13,6	31,8	36,4	18,2	13,6	27,3	31,8	27,3	9,1	18,2	36,4	36,4
КГ	4,8	23,8	28,6	42,8	9,5	14,3	38,2	38,2	4,7	9,5	42,9	42,9

Як показали результати, перше завдання було досить складним для виконання більшості дітей. Так, до високого рівня в експериментальній групі було віднесено 13,6% дітей, до достатнього – 31,8% дітей, до середнього – 36,4% дітей, до початкового – 18,2% дітей. Значних труднощів у процесі виконання цього завдання зазнавали діти контрольної групи, так як високий рівень склали лише 4,8% дітей, а початковий – 42,8% дітей. Під час виконання даного завдання у дітей цієї категорії виникали труднощі у поділі слів із двома приголосними й одним голосним, слів із декількома приголосними та одним голосним, таких як: «оса», «стіл»; спостерігалось надмірне прискорене мовлення чи уповільнене мовлення, яке являло собою потік переплутаних звуків і слів.

Отримані дані дозволяють констатувати більш високі результати в експериментальній групі, ніж у контрольній групі. Хоча у порівнянні з попередніми завданнями, завдання - визначити кількість слів у реченні - було більш складним для розумово відсталих дітей як експериментальної так і контрольної групи. Як бачимо, 13,6 % дітей експериментальної групи визначили кількість слів у запропонованих реченнях. Діти, у яких виникали незначні труднощі, але при допомозі експериментатора вони виконали дане завдання і були віднесені до достатнього рівня – 27,3% дітей. Середній рівень – 31,8 % дітей, початковий рівень – 27,3 % дітей, з великими труднощами, навіть, при допомозі експериментатора виконували це завдання. Досить низькі результати були отримані у контрольній групі: високий рівень – 4,8 %, достатній рівень – 14,3 %, середній рівень – 38,2 %, початковий рівень – 38,2 % дітей. Жодна дитина у реченнях з прийменником не визначила правильно кількості слів. На нашу думку, такі труднощі, які виникали у розумово відсталих дітей контрольної групи пояснюються тим, що у цієї групи не використовувалась спеціальна методика, яка була спрямована на формування вмінь практично виділяти слова у реченнях, особливо, коли у реченні використовувались прийменники.

Завдання викласти графічну схему речення було найскладнішим завданням даного блоку для розумово відсталих дітей як експериментальної, так і контрольної групи. Як бачимо, в експериментальній групі до високого рівня

увійшло 9,1 % дітей, а у контрольній, лише 4,7 % дітей. До достатнього рівня було віднесено в експериментальній групі 18,2 % дітей, а у контрольній - 9,5 % дітей. Ці дані свідчать про те, що значно більша кількість дітей експериментальної групи правильно виклала графічну схему речення, а діти контрольної групи виконували це завдання лише за допомогою експериментатора. І майже більша частина дітей (за 80 %) контрольної групи не виконали це завдання. Значно кращі результати у дітей експериментальної групи свідчать про те, що після експериментального навчання у них сформувалися практичні знання про «слово» та «речення».

Для перевірки сформованості початкової елементарної навички письма у розумово відсталих дітей їм пропонувалося виконати два завдання: заштрихувати предмети в різних напрямках і різними лініями (пряма, коса і ламана), виконати завдання за зразком (написання фігурних ліній: кругові, петлями). Розглянемо результати виконання цих завдань дітьми експериментальної та контрольної групи.

Таблиця 3.2.7

Порівняльна кількість дітей експериментальної та контрольної групи за рівнями, які виконали завдання (у %)

Групи	Завдання							
	заштрихуй предмети				виконай завдання за зразком до кінця рядка			
	Високий	Достатній	Середній	Початковий	Високий	Достатній	Середній	Початковий
ЕГ	22,7	36,4	27,3	13,6	18,2	27,3	31,8	22,7
КГ	14,3	23,8	38,1	23,8	4,8	14,3	42,8	38,1

Отже, як показали результати, перше завдання виявилось дещо легшим для виконання розумово відсталими дітьми як експериментальної так і контрольної групи. Так, діти експериментальної групи, які самостійно змогли зорієнтуватися у завданні та охайно виконали його були віднесені до високого

рівня – 22,7 % дітей. Діти, у яких виникали деякі труднощі, тобто вони виходили за межі пунктирів увійшли до достатнього рівня – 36,4 % дітей. Діти, які не дотримувались меж пунктирів, не завжди правильно орієнтувалися у напрямках штрихування, не дотримувалися відповідних проміжків між лініями увійшли до середнього рівня – 27,3 % дітей, а діти, які не виконали завдання склали 13,6 % дітей, тобто це ті діти, які віднесені до початкового рівня. Діти контрольної групи показали значно нижчі результати, відповідно: 14,3 %, 23,8 %, 38,1 %, 23,8 %.

Друге завдання передбачало написання фігурних ліній за зразком до кінця рядка (кругові, петлями). Як показали результати, що воно було дещо складнішим за попереднє. Так, в експериментальній групі до високого рівня були віднесені 18,2 % дітей, до достатнього – 27,3 % дітей, до середнього – 31,8 % дітей, до початкового рівня – 22,7 % дітей. Це завдання виявилось досить складним для більшості розумово відсталих дітей контрольної групи, так як майже 80 % дітей не виконали його або виконали його частково (середній рівень – 42,8 % дітей, початковий рівень – 38,1 % дітей).

Отже, серед труднощів, з якими зустрічалися розумово відсталі діти під час виконання даних завдань були невміння орієнтуватися на аркуші паперу, слабкий розвиток дрібних м'язів пальців рук, що спричиняло неточність рухів, неохайне виконання завдань, невміння зосереджуватися на послідовності виконання операцій.

Охарактеризуємо рівні підготовленості до опанування грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку експериментальної та контрольної групи за результатами виконання всіх завдань (рис. 3.2.1).

Як бачимо, що в результаті проведеної експериментальної роботи рівень знань розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, необхідних для підготовки до навчання грамоти в експериментальній групі вищий, ніж у контрольній, оскільки діти експериментальної групи в процесі виконання всіх завдань, показали значно кращі результати. Так, до високого рівня в експериментальній групі було віднесено 4,5 % дітей, а у контрольній групі

жодної дитини. Кількість дітей експериментальної групи, які увійшли до достатнього рівня становила 36,4 % дітей, а у контрольній групі – 14,3 % дітей. Відповідно, до середнього рівня – 36,4 % дітей і 47,6 % дітей, а до початкового рівня - 22,7 % і 38,1 % дітей.

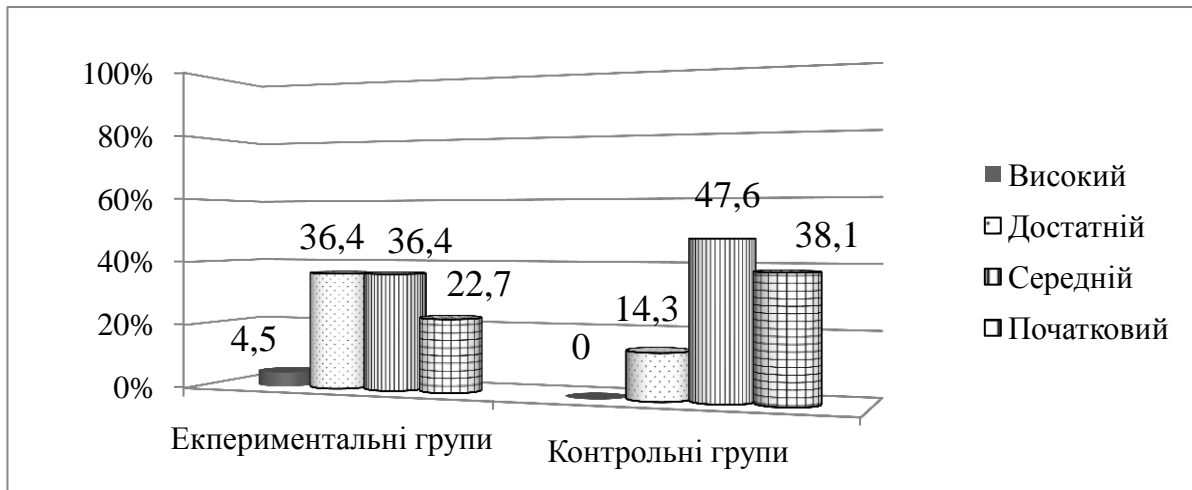


Рис.3.2.1. Розподіл розумово відсталих дітей експериментальної і контрольної групи за рівнями (у %)

У дітей експериментальної групи на достатньому для їх навчальних можливостей рівні сформувалася мовленнєва компетенція, яка стала надалі надійною основою для опанування грамоти розумово відсталими дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. У переважної більшості дітей спостерігалось більш ширше використання словникового запасу у мовленні, значно менше виникало помилок в узгодженні слів у реченні, в процесі побудови речень частіше використовували прийменники, вміли інтонаційно вірно переказувати зміст почутого. Систематичне тренування на заняттях, у процесі використання різноманітних методів, прийомів навчання, різноманітних ігор і вправ, значно покращили рівень сформованості початкових елементарних навичок читання та письма в розумово відсталих дітей.

Таким чином, розроблена методика корекційної роботи виявилася достатньо продуктивною в підготовці розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку до опанування грамоти.

На основі результатів порівняльного аналізу рівнів сформованості

досліджуваних показників можна сформулювати наступну гіпотезу: рівні підготовленості розумово відсталих дітей до опанування грамоти в експериментальній групі в порівнянні з контрольною суттєво відрізняються — кількість дітей з низьким та середнім рівнями в експериментальних групах менша, а з високим та достатнім – вищі ніж в контрольних групах і ці відмінності є статистично значущими.

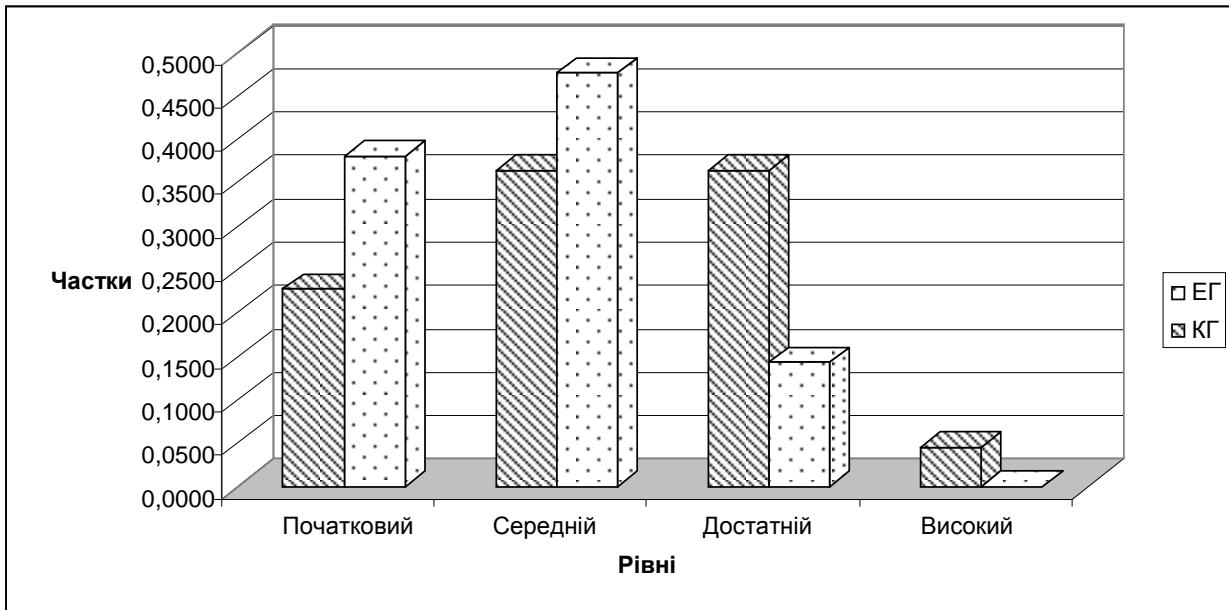


Рис.3.2.1. Розподіл розумово відсталих дітей експериментальної і контрольної групи за рівнями (у частках)

Статистичну перевірку сформульованих гіпотез виконаємо за критерієм Фішера (кутове перетворення φ), який використовується для співставлення двох рядів вибірових значень за частотою появи певної ознаки. Цей критерій можна застосовувати для оцінювання відмінностей в будь-яких двох вибірках, як залежних так і незалежних, а також порівнювати показники однієї вибірки, виміряні в різних умовах [52].

Обчислення спостережуваних (емпіричних) значень критерію Фішера виконуються за наступною схемою:

- 1) Процентні співвідношення переводяться в долі одиниці (шляхом ділення на 100).
- 2) Долі одиниці переводяться в радіани за формулою кутового перетворення Фішера:

$$\varphi_1 = 2 \arcsin \sqrt{P_1}, \quad \varphi_2 = 2 \arcsin \sqrt{P_2}, \quad (3.1)$$

де P_1 і P_2 — відповідні долі, що порівнюються.

3) Обчислюється спостережуване значення за формулою:

$$\varphi_{\text{дi}}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}}, \quad (3.2)$$

де n_1 і n_2 — обсяги досліджуваних вибірок.

4) Здійснюється перевірка значущості отриманого критерію шляхом знаходження ймовірності отриманого емпіричного значення в t розподілі Стьюдента [52].

Таблиця 3.2.8

Результати статистичного аналізу експериментальних даних

	Рівні							
	Низький		Середній		Достатній		Високий	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Долі одиниці	0,2273	0,3810	0,3636	0,4762	0,3636	0,1429	0,0455	0
Кутове перетворення	0,9577	1,2503	1,2201	1,4090	1,2201	0,7572	0,4265	0
Спостережуване значення критерію φ^*	0,9593		0,6191		1,5173		1,3979	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,3432		0,5393		0,1371		0,1698	
Значущість з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін	0,6568		0,4607		0,8629		0,8302	

В результаті перевірки статистичної значущості результатів, можна зробити наступні висновки:

- 1) ймовірність того, що частка дітей з початковим рівнем підготовленості до опанування грамоти в експериментальній групі нижча, ніж в контрольній групі становить 0,6568;

- 2) ймовірність того, що частка дітей з середнім рівнем підготовленості до опанування грамоти в експериментальній групі нижча, ніж в контрольній групі становить 0,4607;
- 3) ймовірність того, що частка дітей з достатнім рівнем підготовленості до опанування грамоти в експериментальній групі вища, ніж в контрольній групі становить 0,8629;
- 4) ймовірність того, що частка дітей з високим рівнем підготовленості до опанування грамоти в експериментальній групі вища, ніж в контрольній групі становить 0,8302.

Таким чином, найбільш статистично значущі зсуви відбулись для достатнього та високого рівнів, частки дітей з середнім рівнем для експериментальної групи та контрольної групи відрізняються несуттєво.

Виявлення підвищення якості та оперативності знань дітей експериментальних груп ми пояснюємо доступністю і достатньою ефективністю розробленої методики корекційної роботи з підготовки до опанування грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Аналіз даних, отриманих у ході експерименту, дозволив розкрити загальну тенденцію її впливу на протікання і результативність навчально-пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей.

Встановлено, що запропонований шлях реалізації потенційних можливостей включення системи дидактичних засобів, спрямованої на збудження пізнавальної активності учнів, є продуктивним.

Висновки до третього розділу

З вищезазначеного можна зробити висновок про те, що на основі використання загально-дидактичних принципів навчання, спеціальних корекційних принципів навчання української мови та враховуючи особливості пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, були сформульовані вимоги, у відповідності з якими

розроблялась методика корекційної роботи з підготовки розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Вона складалася із двох етапів – підготовчого та основного.

Відповідно до завдань експериментального дослідження діти старшого дошкільного та молодшого шкільного віку повинні були навчитися практично чути і розрізняти звуки у словах, практично орієнтуватися у звуковій та складовій будові слова, самостійно складати речення, практично користуватися елементами діалогічного та монологічного мовлення, відповідно до програмних вимог, практично орієнтуватися на аркуші паперу і виконувати початкові вправи з підготовки до письма.

Досить важливою умовою експериментального навчання є використання адаптованої технології перспективно-випереджувального навчання, запропонованого С.М.Лисенковою, яке спрямоване на активне формування мовлення, зменшення труднощів, які виникають під час навчання, запобігання помилок та використання системи методів, прийомів, дидактичних завдань, ігор, вправ.

Як показали отримані результати виконання всіх запропонованих завдань, експериментальна методика значно ефективніше впливає на формування знань і умінь розумово відсталих дітей, які необхідні для розвитку мовленнєвої компетенції та основних компонентів підготовки до навчання грамоти. Саме тому результати виконання завдань дітьми експериментальної групи дещо вищі за рівень виконання завдань дітьми контрольної групи. Так, до високого рівня в експериментальній групі було віднесено 4,5 % дітей, а у контрольній групі жодної дитини. Кількість дітей експериментальної групи, які увійшли до достатнього рівня становила 36,4 % дітей, а у контрольній групі – 14,3 % дітей. Відповідно, до середнього рівня – 36,4 % дітей і 47,6 % дітей, а до початкового рівня - 22,7 % і 38,1 % дітей.

Це пояснюється тим, що під час підготовки дітей до опанування грамоти на заняттях з розвитку мовлення та уроках української мови в експериментальних класах ретельна увага приділялася виправленню вад звуковимови, розвитку

фонематичного слуху та слухового сприймання, практичному засвоєнню нових слів, усвідомленню їх лексичне значення, що у значній мірі сприяло розширенню та активізації словникового запасу розумово відсталих дітей і більшій їх мотивації до спілкування. А використання на заняттях системи дидактичних завдань, ігор та вправ, сприяє зацікавленості та мотивації розумово відсталих дітей до навчальної діяльності.

Проведений статистичний аналіз результатів експериментального дослідження дозволяє стверджувати, що виявлене підвищення якості та оперативності знань дітей експериментальної групи можна пояснити доступністю та достатньою ефективністю розробленої методики корекційної роботи з підготовки до опанування грамоти розумово відсталих дітей на заняттях з розвитку мовлення та уроках української мови.

Теоретичні та практичні положення даного розділу висвітлені у публікаціях:

1. Кузьмінська Є. О. Особливості формування звукової структури слова у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку / Є. О. Кузьмінська // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Зб. наук. праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Вип. V. В 2 т., том 1. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015. – С. 173-184.

ВИСНОВКИ

Визначені теоретичні засади підготовки розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку до опанування грамоти та проведене експериментальне дослідження дали змогу сформулювати такі **висновки**:

2. Аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури, сучасний підхід до виховання та навчання дітей у спеціальних і загальноосвітніх дошкільних і шкільних навчальних закладах дозволяє вивчити пріоритетні напрямки підготовки навчання грамоти дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, їх мовленнєвого розвитку та формування мовленнєвої компетенції. Уточнено сутність ключових понять «готовність до навчання», «підготовка до навчання», «компетенція», «компетентність», «мовленнєва компетенція», «навчання грамоти», «підготовка до навчання грамоти» щодо предмета дослідження. Акцентована увага на сформованості мовленнєвої компетенції у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, яка безпосередньо впливає на їх підготовку до опанування грамоти та навчання в цілому. Встановлено, що підготовка до опанування грамоти передбачає сформованість мовленнєвої компетенції та елементарних навичок читання і письма.

3. Визначені компоненти підготовленості розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку до опанування грамоти (мовленнєва компетенція, сформованість початкової елементарної навички читання, початкової елементарної навички письма). Критеріями мовленнєвої компетенції є: правильна звуковимова, інтонаційна насиченість і виразність мовлення; достатній словниковий запас, розуміння семантики слів та вживання їх у правильному значенні; вживання слів у правильній граматичній формі, правильна граматична та синтаксична будова мовлення; слухання, сприймання та розуміння зверненого мовлення, слухання й розуміння змісту простих і коротких текстів, уміння відповідати на поставлені запитання у межах знайомого мовленнєвого матеріалу, брати активну участь у діалозі; складати речення, розповіді за сюжетними

малюнками, переказувати знайомий текст і зміст переглянутого мультфільму. Критеріями сформованості елементарної навички читання: розвиненість фонетико-фонематичного слуху, сприймання та розпізнавання мовленнєвих звуків; уміння правильно вимовляти звуки, слухати та повторювати їх за вчителем, вимовляти звукосполучення, прості за структурою слова, виконувати звуковий аналіз слова, сприймати та розуміти складову структуру слова, уміння визначати на слух кількість слів у реченні та графічно їх позначати. Критеріями сформованості елементарної навички письма: уміння дотримуватися правил гігієни письма, розвиненість дрібної моторики рук, просторового орієнтування, уміння дотримуватися правил штрихування, виконувати завдання за інструкцію, виконувати роботу за зразком, використовуючи допомогу експериментатора.

4. Проведене констатувальне дослідження підтвердило відомі дані про те, що на час вступу до спеціальної загальноосвітньої школи діти мають різну підготовку до опанування грамоти. Виявлені індивідуальні відмінності дітей, які вирізняються різноманітністю сформованості мовленнєвої компетенції, що в подальшому значно ускладнює опанування ними грамотою. Встановлена стійка залежність підготовленості до опанування грамоти від сформованості мовленнєвої компетенції у розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Враховуючи це, діти були розподілені за чотирма рівнями. Так, жодна дитина не була віднесена до високого рівня, до достатнього рівня було віднесено 14,1 % дітей, до середнього – 48,1 %, до початкового 37,5% дітей.

Визначені особливості підготовленості до опанування грамоти розумово відсталих дітей, що виявляються у неправильній звуковимові, недорозвиненості фонематичного слуху й уявлення, недостатності словникового запасу, нерозумінні лексичного та граматичного боку мовлення, невмінні складати речення та розповіді за сюжетними малюнками, переказувати прослуханий текст; порушеннях розуміння звукової та складової структури слова, уміннях визначати кількість слів у реченнях і графічно позначати їх; у недорозвиненості дрібної моторики рук, просторового орієнтування, диференціації предметів за формою, кольором і величиною. Характер труднощів, які виникали у дітей під час

виконання завдань, відповідають глибині нестійких знань і умінь з підготовки їх до опанування грамоти.

5. Розроблено методика корекційної роботи з підготовки до опанування грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, яка вимагає дотримання вимог, а саме: реалізація основних завдань підготовки до опанування грамоти у взаємозв'язку з цілеспрямованим розвитком у розумово відсталих дітей виявлених прогалин у мовленнєвій діяльності; спрямування корекційної роботи з удосконалення у дітей фонетико-фонематичної, зорової і просторової підготовленості до опанування грамоти; забезпечення активного мовленнєвого розвитку дітей у процесі збагачення словникового запасу, уміння практично складати речення, формування діалогічного та монологічного мовлення. Методика експериментального дослідження проходила у два етапи (підготовчий та основний). Підготовчий етап спрямований на корегуючий розвиток мовленнєвої компетенції розумово відсталих дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку і передбачав використання методів: спостереження, імітації, бесіди, переказу, розповіді, показу картин, які мало знайомі дітям за змістом, показу кінофільмів і діафільмів. До кожного запропонованого методу були підібрані різноманітні *прийоми* роботи. Основний етап передбачав визначення найбільш ефективних шляхів навчання з підготовки до опанування грамоти розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, а саме формування у них елементарної навички читання та письма. Засобами реалізації виступили наступні *прийоми роботи*: показ вчителем-дефектологом зразка вимовляння слова, звуконаслідування, проговорювання, коментування та інші.

6. Підсумковий порівняльний аналіз рівнів підготовленості розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку до опанування грамоти засвідчив позитивні результати, що відбулися під впливом корекційно-педагогічного навчання дітей в ЕГ. Показник високого рівня підготовленості до опанування грамоти підвищився до 4,7 %. Отже, впроваджена методика корекційної роботи з підготовки до опанування грамоти розумово

відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку є ефективною і заслуговує на подальше впровадження у педагогічну практику.

7. Доведено, що успішність підготовки розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку до опанування грамоти зумовлені змістовим аспектом навчальної діяльності у спеціальному дошкільному та шкільному навчальному закладі і необхідністю створення спеціальних умов корекційно-педагогічного навчання; формування мовленнєвої компетенції зумовлюється корегуючим розвитком мовленнєвих процесів і використанням засобів перспективно-випереджувального навчання; стан підготовки розумово відсталих дітей до опанування грамоти підвищується за умови використання різноманітних методів і методичних прийомів роботи, які передбачають поетапність виконання певних дій, що забезпечуватимуть перехід від одного виду вправ до іншого.

Дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми, що розглядаються. Подальшого вивчення вимагає наступність у роботі спеціальних дошкільних і шкільних закладів освіти в аспекті забезпечення підготовки розумово відсталих дітей до опанування грамоти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку / Л. И. Айдарова. – М. : Педагогика, 1976. – 144 с.
2. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учеб. для студ. дефектологического ф-та педвузов / А. К. Аксенова. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 320 с.
3. Аксенова А. К. Дидактические игры на уроках русского языка в 1–4 классах вспомогательной школы : книга для учителя / А. К. Аксенова, Э. В. Якубовская. – М. : Просвещение, 1987. – 176 с.
4. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Педагогика, 1980. – Т. – 230 с. ; т. 2. – 380 с.
5. Андросова В. Н. Занятия в детском саду по обучению детей разговорной речи и рассказыванию / В. Н. Андросова. – Алма-Ата : Мектеп, 1960. – 89 с.
6. Анохин П. К. Проблемы высшей нервной деятельности / П. К. Анохин ; Акад. мед. наук СССР. – М., 1949. – 378 с.
7. Білан О. І. Вплив ілюстрації на якість монологічного мислення дошкільників / О. І. Білан // Наука і освіта. – 2004. – № 8–9. – С. 207–209.
8. Блехер Ф. Н. Грамота в детском саду и нулевом классе / Ф. Н. Блехер. – М., 1929. – 260 с.
9. Богуш А. М. Готуємо руку до письма / А. М. Богуш. – 2-е вид. – Тернопіль : Мандрівець, 2001. – 53 с.
10. Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку : програма та методичні рекомендації / А. М. Богуш. – К. : ІЗМН, 1997. – 112 с.
11. Богуш А. М. Вчимося розповідати. Складання розповідей за сюжетними картинками на основі літературних творів : навч.-метод. посіб. / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. – К. : МЦФЕР-Україна, 2013. – 28 с.
12. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика : теорія і практика / А. М. Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 216 с.

13. Богуш А. М. Заняття з розвитку мови у дитячому садку / А. М. Богуш. – К. : Рад. школа, 1988. – 174 с.
14. Богуш А. М. Збагачення словника дошкільників експресивною лексикою народних казок / А. М. Богуш, Ю. А. Руденко. – О. : Поліграф, 2005. – 252 с.
15. Богуш А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність: мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навч.-метод. посіб. / А. М. Богуш, Н. І. Луцан. – К. : Слово, 2008. – 251 с.
16. Богуш А. М. Речевая подготовка детей к школе / А. М. Богуш. – К. : Рад. школа, 1984. – 176 с.
17. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
18. Бородич А. М. Методика развития речи детей : учеб. пособ. для пед. ин-тов / А. М. Бородич. – М. : Просвещение, 1981. – 255 с.
19. Бунаков М. Ф. Избранные педагогические сочинения / М. Ф. Бунаков. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. – 412 с.
20. Бухвостова С. С. Формирование выразительной речи у детей старшего дошкольного возраста : пособ. для ст. ф-тов дошк. воспит. и работ. дет. садов / С. С. Бухвостова. – Курск : Курск. гос. пед. ин-т, 1976. – 58 с.
21. Вавіна Л. С. Ефективні прийоми навчання учнів допоміжної школи складання творів : методичний лист / Л. С. Вавіна. – К., 1969. – 62 с.
22. Вавіна Л. С. Методичні рекомендації з вивчення грамоти учнів I-II відділень допоміжної школи / Л. С. Вавіна. – К. : РУМК спец. шкіл, 1990. – 112 с.
23. Вавіна Л. С. Дидактичні ігри на уроках в 1 класі допоміжної школи : метод. посіб. / Л. С. Вавіна, Г. М. Мерсіянова. – К. : РУМК МО УРСР, 1972. – 74 с.
24. Варенцова Н. С. Возрастные особенности усвоения грамоты детьми 5-ти лет : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 14.00.01 / Н. С. Варенцова. – М., 1978. – 24 с.
25. Варзацька Л. О. Рідна мова і мовлення. Розвивальне навчання в початкових класах : метод. посіб. для вчителів / Л. О. Варзацька. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2001. – 228 с.

26. Васильева С. А. Логопедические игры для дошкольников / С. А. Васильевна, Н. В. Соколова. – М. : Школьная Пресса, 2001. – 80 с.
27. Вахтеров В. П. Всеобщее обучение / В. П. Вахтеров. – М. : Тип. Т-ва И. Д. Сытина, 1897. – 216 с.
28. Вашуленко М. С. Навчання грамоти в першому класі чотирирічної початкової школи : посібник для вчителів / М. С. Вашуленко. – К. : Рад. шк., 1986. – 166 с.
29. Вашуленко М. С. Навчання грамоти в підготовчому класі : посібник до букваря / М. С. Вашуленко, Н. Ф. Скрипченко. – К. : Рад. шк., 1982. – 174 с.
30. Ветрова В. В. Ребенок учится говорить / В. В. Ветрова, Е. О. Смирнова. – М. : Знание, 1988. – 94 с.
31. Вибрані педагогічні твори : навч. посіб. / упоряд., наук. ред. Л. Д. Березівська; Ін-т педагогіки АПН України. – Харків : ОВС, 2006. – 28 с.
32. Воронкова В. В. Обучение грамоте и правописанию в 1–4 классах вспомогательной школы : пособ. для учителя / В. В. Воронкова. – М. : Просвещение, 1988. – 100 с.
33. Воскресенская-Есипова А. И. Обучение грамоте детей шестилетнего возраста / А. И. Воскресенская Есипова. – М., 1961. – 21 с.
34. Воскресенская А. И. Грамота в детском саду : краткое метод. указание / А. И. Воскресенская. – М. : Просвещение, 1965. – 74 с.
35. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
36. Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Наука, 1956. – С. 39–386.
37. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 369 с.
38. Гайдаєнко В. В. Формування звуковимови у дітей дошкільного віку / В. В. Гайдаєнко, А. В. Іващенко, Г. М. Лисенко. – Кам'янець-Подільськ : Зволейко Д. Г., 2006. – 183 с.

39. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М., 1966. – С. 236–270.
40. Гарбуз Т. Л. Навчання грамоти в дошкільних установах : метод. уваги для кер. дит. сад., дит. груп, дошк віку, нул. гр. шкіл / Т. Л. Гарбуз. – Х. : Рад. шк., 1931. – 32 с.
41. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 471 с.
42. Генинг М. Г. Воспитание у дошкольников правильной речи / М. Г. Генинг, Н. А. Герман. – Чебоксары, 1971. – 197 с.
43. Гербова В. В. Занятия по развитию речи в средней группе детского сада / В. В. Гербова. – М., 1978. – 213 с.
44. Гербова В. В. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада : из опыта работы / В. В. Гербова, А. И. Максаков. – М. : Просвещение, 1979. – 159 с.
45. Гнездилов М. Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе / М. Ф. Гнездилов. – М. : Просвещение, 1965. – 272 с.
46. Гнездилов М. Ф. Обучение грамоте во вспомогательной школе / М. Ф. Гнездилов. – М. : Учпедгиз, 1989. – 96 с.
47. Гнездилов М. Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников / М. Ф. Гнездилов. – М. ; Л. : Учпедгиз, 1957. – 136 с.
48. Гордиенко Е. А. Научно-педагогическое обучение аномальных школьников связной речи : на материале сочинений по картинам / Е. А. Гордиенко. – Ташкент : Фан, 1985. – 100 с.
49. Грабаров А. Н. Олигофренопедагогика: воспитание и обучение умственно отсталых детей : учеб. пособ. для пед. ин-тов / А. И. Грабаров, И. Ф. Кузьмина, Ф. М. Новик. – М. : Учпедгиз, 1941. – 231 с.
50. Грабаров А. Н. Олигофренопедагогика. Воспитание и обучение умственно отсталых детей : учеб. пособ. для пединститутов / А. Н. Грабаров, И. Ф. Кузьмина. – М. : Учпедгиз, 1941. – 231 с.

51. Граборов А. И. Очерки по олигофренопедагогике / А. И. Граборов. – М. : Учпедгиз, 1961. – 196 с.
52. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 136 с.
53. Дементьева А. М. Обучение пересказыванию в средней группе детского сада / А. М. Дементьева. – М. : Учпедгиз, 1960. – 76 с.
54. Дмитриева Е. Д. Выразительное чтение / Е. Д. Дмитриева. – М. : Просвещение, 1966. – 193 с.
55. Дмитрієва І. В. Використання ігрових методів та прийомів на уроках української мови в молодших класах спеціальної загальноосвітньої школи для дітей із ТПМ / І. В. Дмитрієва, О. М. Гриненко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський, 2012. – Вип. 20. Ч. 1. – С. 334–342.
56. Дмитрієва І. В. Збагачення словникового запасу учнів спеціальної школи дієслівними формами / І. В. Дмитрієва // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський, 2013. – Вип. 23. Ч. 1. – С. 191–198.
57. Дмитрієва І. В. Корекційна робота з формування в дітей із проблемами в навчанні довільної регуляції діяльності / І. В. Дмитрієва // Личность в едином образовательном пространстве : сб. науч. ст. I Междунар. образоват. форума (г. Запорожье, 5–7 мая 2010 г.). – Запорожье : ЛІПС, 2010. – Ч. 3. – С. 193–196.
58. Дмитрієва І. В. Розвиток зв'язного мовлення в учнів спеціальної школи в процесі засвоєння програмних знань з української мови / І. В. Дмитрієва // Вісник Донбаського державного педагогічного університету. Серія : Корекційна педагогіка і психологія : зб. наук. пр. – Слов'янськ, 2013. – Вип. 1. – С. 55–63.

59. Дмитрієва І. В. Шляхи естетичного виховання розумово відсталих школярів / І. В. Дмитрієва // Особлива дитина: навчання і виховання : наук., навч., інформ. журн. – К., 1996. – С. 35–39.
60. Дьоміна І. Й. Практична логопедія. Стратегії психолого-педагогічної допомоги / І. Й. Дьоміна // Психологічна газета. – 2006. – № 9. – С. 3–32.
61. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. – 35 с.
62. Егорова Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников отстающих в развитии / Т. В. Егорова. – М. : Педагогика, 1973. – 150 с.
63. Еременко И. Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы / И. Г. Еременко. – К. : Рад. шк., 1972. – 130 с.
64. Ермилова К. Г. Особенности построения предложений в устной речи младших школьников с отклонениями в развитии : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.10. – / К. Г. Ермилова. – М., 1979. – 194 с.
65. Ефименкова Л. Н. Формирование связной речи у детей-олтгофренов : пособие для логопедов / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. – М. : Просвещение, 1970. – 205 с.
66. Єременко І. Г. Диференційоване навчання в допоміжній школі / І. Г. Єременко, Л. С. Вавіна, Г. М. Мерсіянова. – К. : Рад. шк., 1979. – 142 с.
67. Жильцов О. Л. Фонематическое и лексико-грамматическое развитие старших дошкольников с нарушением интеллекта / О. Л. Жильцов // VII научная сессия по дефектологии. – М., 1975. – С. 53–68.
68. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Изд-во Акад. пед. наук, 1958. – 141 с.
69. Жукова Н. С. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филочева. – М. : Просвещение, 1973. – 222 с.
70. Журова Л. Е. Обучение грамоте в детском саду / Л. Е. Журова. – М. : Педагогика, 1978. – 151 с.

71. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребенка / Л. В. Занков. – М. : Учпедгиз, 1939. – 64 с.
72. Иваненко А. П. Подготовка к обучению грамоте в детском саду / А. П. Иваненко. – К. : Рад. шк., 1987. – 129 с.
73. Иоффе Л. В. Воспитание выразительной речи у детей в подготовительной к школе группе / Л. В. Иоффе. – Иркутск : Вост.-Сиб. изд-во, 1965. – 21 с.
74. Калмыкова З. И. Психологические принципы развивающего обучения / З. И. Калмыкова. – М. : Знание, 1979. – 48 с.
75. Карабаева І. І. З 4-х років – писати, з 5-ти читати : про навчання дітей дошкільного віку читанню і письма / І. І. Карабаева // Дошкільня. – 2008. – № 2. – С. 8–10.
76. Карпова С. Н. Осознание словесного состава речи дошкольниками / С. Н. Карпова. – М. : Изд. Москов. ун-та, 1967. – 324 с.
77. Катаева А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников : книга для учителей / А. А. Катаева. – М. : Просвещение, 1991. – 191 с.
78. Катаева А. А. Обучение умственно отсталых дошкольников в игровой форме с использованием образца и словесной инструкции / А. А. Катаева, С. И. Давыдова // Дефектология. – 1976. – № 1. – С. 13–21.
79. Катаева А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Просвещение, 1991. – 191 с.
80. Каше Г. А. Логопедическая работа в 1 классе вспомогательной школы / Г. А. Каше ; под ред. Р. Е. Левиной ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т дефектологии. – М., 1957. – С. 25–68.
81. Кірик М. Ю. Історія становлення методів навчання грамоти шестиліток / М. Ю. Кірик // Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки / Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2011. – Вип. 59. – С. 31–37.

82. Ковальчук І. А. Формування у дошкільників навичок звукової вимови (з досвіду) / І. А. Ковальчук // Наша шк. – 2008. – № 5–6. – С. 51–55.
83. Кондратенко Т. Д. Обучение старших дошкольников / Т. Д. Кондратенко, В. К. Котирко, С. А. Ладивир. – К. : Рад. шк., 1986. – 152 с.
84. Короткова Э. П. Беседа как средство развития речи у детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособ. для студ. заочн. / Э. П. Короткова. – М. : Просвещение, 1977. – 61 с.
85. Короткова Э. П. Обучение рассказыванию в детском саду (из опыта работы) / Э. П. Короткова. – М. : Просвещение., 1978. – 112 с.
86. Коррекция речи у детей шестилетнего возраста в процессе их обучения : метод. рек. / сост.: С. Л. Коробко, В. В. Сосидко. – К. : Рад. шк., 1984. – 89 с.
87. Корякіна І. В. Порівняльний аналіз ефективності способів підготовки дошкільників до письма / І. В. Корякіна ; Харків. держ. пед. ун-т. – К., 1996. – 188 с.
88. Котик Т. М. Українська дошкільна лінгводидактика : історія, здобутки, перспективи / Т. М. Котик. – Одеса : СВД М. Г. Черкасов, 2005. – 295 с.
89. Кравець Н. П. Готуємось до читання та письма / Н. П. Кравець // Дошкільне виховання. – 2005. – № 8. – С. 26–29.
90. Кравець Н. П. Підготовка руки до письма / Н. П. Кравець // Дошкільне виховання. – 2003. – № 10. – С. 18–19.
91. Красногорский Н. И. Высшая нервная деятельность ребёнка / Н. И. Красногорский. – М. : Медгиз, 1957. – 300 с.
92. Крутій К. Л. Педагогічна технологія пропедевтики добуковарного періоду навчання грамоти дітей середнього дошкільного віку / К. Л. Крутій. – Запоріжжя, 2010. – 320 с.
93. Крутій К. Л. Становлення механізмів словозміни, формотворення і словотворення у дітей дошкільного віку / К. Л. Крутій // Дошкільна освіта. – 2004. – № 4. – С. 58–65.
94. Крутій К. Л. Формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку / К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ЛПКС, 2004. – 390 с.

95. Кузнецова Г. В. Особенности понимания речи окружающих взрослых умственно отсталыми детьми 4–5 лет / Г. В. Кузнецова // Дефектология. – 1978. – № 2. – С. 67–72.
96. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М. : Педагогика, 1975. – 255 с.
97. Лалаева Р. А. Нарушение устной речи и система ее коррекции умственно отсталых школьников : учеб. пособ. к спецкурсу / Р. И. Лалаева. – Л. : ЛГПИ, 1988. – 70 с.
98. Лалаева Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Л. : Союз, 2001. – 220 с.
99. Левина Р. Е. Принципы анализа речевых нарушений у детей / Р. Е. Левина // Труды второй научной сессии по дефектологии. – М., 1959. – С. 166–173.
100. Левина Р. Е. Разграничение аномалий речевого развития у детей / Р. Е. Левина // Дефектология. – 1975. – № 2. – С. 12–16.
101. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.
102. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 212 с.
103. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с. : ил.
104. Липа В. В. Формування комунікативної готовності розумово відсталих дітей до навчання у школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 "Корекційна педагогіка" / В. В. Липа. – К., 2010. – 18 с.
105. Логвинова Л. Л. Обучение монологической речи умственно отсталых школьников : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / Л. Л. Логвинова. – М., 1983. – 22 с.
106. Логвінова Л. Л. Особливості логопедичної корекції порушень читання в розумово відсталих логопатів / Л. Л. Логвінова, Л. В. Кушнірова // Вісник

- Слов'янського державного педагогічного університету : зб. наук. пр. – Слов'янськ, 2006. – Вип. 2. – С. 183–187.
107. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1978. – 224 с.
108. Лубовский В. И. Изучение формирования грамматического строя речи у нормальных и аномальных детей / В. И. Лубовский // Тезисы научных сообщений советских психологов XXI междунар. психол. конгресса. – М. : Изд-во АПН СССР, 1976. – С. 76–97.
109. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во Москов. ин-та, 1975. – 374 с.
110. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. – М. : Акад. пед наук РСФСР, 1950. – 84 с.
111. Луцан Н. І. Розвиток мовлення в ігровій діяльності дошкільників / Н. І. Луцан // Обрії. – 2004. – № 2. – С. 97–100.
112. Лысенкова С. Н. Когда легко учиться : из опыта работы учителя нач. кл. шк. 587 г. Москвы / предисл. И. Д. Зверева. – 2-е изд., исп. и доп. – М. : Педагогика, 1985. – 175 с.
113. Лысенкова С. Н. Методом опережающего обучения : книга для учителя : из опыта работы / С. Н. Лысенкова. – М. : Просвещение, 1988. – 192 с.
114. Лысюк О. Л. Игровые способы формирования у дошкольников предпосылок навыкам письма / О. Л. Лысюк // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2007. – № 3. – С. 77–79.
115. Люблінська Г. О. Дитяча психологія : навч. посіб. / Г. О. Люблінська. – К. : Вища школа, 1974. – 355 с.
116. Любченко В. П. Навчання грамоти в допоміжній школі : посібник для вчителів / В. П. Любченко. – К. : Рад. школа, 1954. – 112 с.
117. Лямина Г. М. Развитие речи у детей в раннем возрасте / Г. М. Лямина. – М. : Просвещение, 1964. – 111 с.

118. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота із корекції порушень мовлення у дошкільників) : навч. посіб. / І. С. Марченко. – К. : Слово, 2010. – 285 с.
119. Масальський В. І. Нариси з історії розвитку методів викладання української та російської мов у загальноосвітніх початкових і середніх школах Української РСР / В. І. Масальський. – К. : В-во КДУ, 1982. – 204 с.
120. Методика розвитку речі дітей дошкільного віку / Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев, А. П. Николаичева. – М. : Просвещение, 1984. – 240 с.
121. Миронова С. А. Развитие речі дошкільників на логопедических заняттях : книга для логопеда / С. А. Миронова. – М. : Просвещение, 1991. – 204 с.
122. Навчальні програми для підготовчого, 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Українська мова. Підготовчий. 1–4 кл. / уклад. А. М. Висоцька. – К., 2014. – 17 с.
123. Навчання письма шести річок : метод. розробки / підготували Н. Ф. Скрипченко, О. Ю. Прищепа. – К. : Рад. шк., 1984. – 159 с.
124. Назарова Л. К. Активизация обучения правописанию: на основе учета индивидуальных особенностей учащихся в III и IV класса / Л. К. Назарова. – М. : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1962. – Т. 4508. – 107 с.
125. Нечай-Горбачук Л. Д. Навчання грамоти : метод. посіб. / Л. Д. Нечай-Горбачук. – Слов'янськ, 1997. – 64 с.
126. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. Т. 1. А–К / уклад.: В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. – К. : АКОНІТ, 2006. – 926 с.
127. Обучение грамоте детей пяти лет в детском саду : типовые методические рекомендации / Л. Е. Журова, Л. Н. Невская, Н. С. Варенцова, Н. В. Дурова. – Алма-Ата ; М., 1984. – 88 с.
128. Ожегов С. И. Словарь русского языка : 70000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1990. – 917 с.

129. Основы специальной дидактики / за ред. И. Г. Єременка. – К. : Рад. шк., 1986. – 201 с.
130. Основы методики начального обучения русскому языку / под ред. Н. С. Рождественского. – М. : Просвещение, 196. – 533 с.
131. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж. И. Шиф. – М. : Просвещение, 1965. – 343 с.
132. Павлов И. П. Избранные произведения / И. П. Павлов. – М. : Из-во АН СССР, 1949. – 638 с.
133. Певзнер М. С. Динамика развития детей – олигофренов / М. С. Певзнер. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 223 с.
134. Певзнер М. С. Учителю о детях с отклонениями в развитии / М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1967. – 207 с.
135. Пентилюк М. І. Концептуальні засади мовної освіти як засобу інтелектуального й духовного розвитку особистості // Зб. наук праць . Пед. науки. – Херсон, 1998. – С. 14–18.
136. Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей – олигофренов / В. Г. Петрова. – М. : Просвещение, 1968. – 158 с.
137. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – М. : Педагогика, 1977. – 200 с.
138. Пинский Б. И. О некоторых особенностях самоконтроля у умственно отсталых школьников / Б. И. Пинский // Специальная школа. – 1960. – №1. – С. 67–72.
139. Пинский Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников / Б. И. Пинский. – М. : Изд-во Акад. пед. наук, 1963. – 319 с.
140. Пионтковская Г. С. Пути повышения эффективности обучения правописанию учащихся младших классов вспомогательной школы : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / Г. С. Пионтковская. – К., 1991. – 166 с.
141. Подольский А. И. Формирование зрительного опознания объектов у старших дошкольников / А. И. Подольский, В. К. Шабельников

- // Управляемое формирование психических процессов / под. ред. проф. П. Я. Гальперина. – М. : Изд-во Москов. ун-та, 1978. – С. 22–35.
142. Помагайба В. І. Попередження неуспішності у навчанні грамоти / В. І. Помагайба. – М. : Рад. шк., 1958. – 201 с.
143. Постовская М. П. Обучение грамоте отсталых детей / М. П. Постовская. – Ленинград, 1930. – 111 с.
144. Прищепа К. С. Навчання грамоти в 1 класі / К. С. Прищепа. – К. : Форум, 2001. – 143 с.
145. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. Розвиток мовлення / уклад.: І. М. Дуброва, В. П. Лощених, Л. П. Шмалько. – К., 2013. – 14 с.
146. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособ. для воспитателя детского сада / под ред. Ф. А. Сохина. – 3-е изд., исп. и доп. – М. : Просвещение, 1984. – 233 с.
147. Рамзаева Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / Т. Г. Рамзаева, М. Р Львов. – М. : Просвещение, 1979. – 431 с.
148. Редозубов С. П. Методика обучения чтению и письму в начальной школе : избр. тр. / С. П. Редозубов. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 427 с.
149. Редозубов С. П. Обучение грамоте / С. П. Редозубов. – М. : Учпедгиз, 1952. – 52 с.
150. Рождественский Н. С. Обучение орфографии в начальной школе : пособие для учителей. – М. : Учпедгиз, 1960. – 293 с.
151. Рождественский Н. С. Методика начального обучения русскому языку / Н. С. Рождественский, В. А. Кустарева. – М. : Просвещение, 1965. – 346 с.
152. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1970. – 199 с.

153. Савченко М. А. Готовність учнів 1 класу допоміжної школи до навчання грамоти / М. А. Савченко // Питання дефектології. – 1970. – Вип. 5. – С. 53 – 58.
154. Савченко М. А. Недоразвитие фонематического восприятия у учащихся вспомогательной школы, имеющих дефекты произношения : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. / М. А. Савченко. – М., 1969. – 19 с.
155. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. ф-тів] / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
156. Сеченов І. М. Фізіологія нервової системи : вибрані твори / І. М. Сеченов, І. П. Павлов, Н. Є. Введенський. – М. : Медгіз, 1952. – 175 с.
157. Синев В. Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы : автореф. дис. на соиск. учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.03 / В. Н. Синев. – М., 1988. – 45 с.
158. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручн. Ч. 1. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіка) / В. М. Синьов. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 238 с.
159. Скаткин М. Н. Дидактика средней школы / М. Н. Скаткин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1982. – 324 с.
160. Словник лінгвістичних термінів / уклад. Е. В. Коротевич, Н. С. Родзевич. – К. : АПН УРСР, 1957. – 236 с.
161. Смирнова Л. А. Нарушение понимания речи у младших умственно отсталых дошкольников / Л. А. Смирнова // Дефектология. – 1987. – С. 19–24.
162. Смирнова Л. А. Нарушение понимания речи у умственно отсталых школьников младших классов : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / Л. А. Смирнова. – М., 1973. – 18 с.
163. Смирнова Л. А. Нарушение понимания речи у младших умственно отсталых дошкольников / Л. А. Смирнова // Дефектология. – 1987. – С. 19–24.

164. Соботович Е. Ф. Методические рекомендации по развитию речи умственно отсталых детей дошкольного и младшего школьного возраста / Е. Ф. Соботович. – К., 1989. – 55 с.
165. Соботович Е. Ф. О механизмах формирования фонематического восприятия у детей в процессе онтогенеза / Е. Ф. Соботович, И. Э. Соботович // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин. – К., 1994. – С. 267–271.
166. Соботович Є. Ф. Засвоєння розумово відсталими дітьми граматичних категорій та абстрактного лексико – граматичного значення слова / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 1998. – № 4. – С. 2–5.
167. Соботович Є. Ф. Концепція загальномовленнєвої підготовки дітей до школи / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 1997. – № 1. – С. 2–7.
168. Соботович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 2003. – № 2. – С. 2–11.
169. Соботович Є. Ф. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту : програмно-методичний комплекс / Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко. – К. : Актуальна освіта, 2004. – 144 с.
170. Соботович Е. Ф. Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования / Е. Ф. Соботович. – К. : ИЗМН, 1997. – 44 с.
171. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) : учеб. пособ. для студ. / Е. Ф. Соботович. – М. : Каласикс Стил, 2003. – 160 с.
172. Сохин Ф. О. Начальные этапы овладения ребенком грамматического строя языка / Ф. О. Сохин // Дошкільна освіта – 2009. – № 2. – С. 64–71.
173. Спирина Л.Ф. Вопросы методики обучения русскому языку детей с нарушениями речи (обучение грамоте) / Л. Ф. Спирина, Р. И. Шуйхер. – М. : АПН РСФСР, 1962. – 100 с.

174. Стадненко Н. М. О понимании причинно–следственных связей умственно отсталыми детьми / Н. М. Стадненко // VII научная сессия по дефектологии. – М., 1975. – С. 455–456.
175. Стадненко Н. М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы / Н. М. Стадненко. – К. : Рад. шк., 1980. – 141 с.
176. Тарасенко Н. Ф. О формировании навыков употребления новой лексики в устной речи умственно отсталых детей / Н. Ф. Тарасенко // VII научная сессия по дефектологии / НИИ дефектологии АПН СССР. – М., 1975. – 461 с.
177. Тарасун В. В. Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку : монографія / В. В. Тарасун. – К., 1998. – 255 с.
178. Тарасун В. В. Логодидактика : навч. посіб. / В. В. Тарасун. – 2-е вид. – К. : Слово, 2011. – 392 с.
179. Тихеева Е. И. Развитие речи дошкольника / Е. И. Тихеева. – М. : Учпедгиз, 1948. – 143 с.
180. Тихомиров Д. И. Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе / Д. И. Тихомиров, 1914. – 267 с.
181. Тумакова Г. А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом : пособ. для воспитателя дет. сада / под ред. Ф. А. Сохина. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.
182. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. – (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).
183. Ульянова Т. К. Методика викладання граматики і розвитку мовлення учнів допоміжної школи / Т. К. Ульянова. – К. : КДПІ, 1990. – 96 с.
184. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 6. / К. Д. Ушинський. – М., 1968. – 448 с.
185. Федоренко Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста : пособ. для учащихся дошк. пед. училищ / Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев. – М. : Просвещение, 1977. – 239 с.

186. Феофанов М. П. Очерки психологии усвоения русского языка учащимися вспомогательной школы / М. П. Феофанов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 100 с.
187. Филичева Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение / Т. Б. Филичева, Т. В. Тумакова. – М., 1999. – 72 с.
188. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 544 с.
189. Флеров В. А. Подробный план занятий по обучению грамоте с указанием приемов обучения / В. А. Флеров. – К., 1914. – 82 с.
190. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения / М. Ф. Фомичева. – М. : Просвещение, 1971. – 173 с.
191. Чеботарьова О. В. Підготовка руки до письма у дітей шкільного віку із порушеннями опорно-рухового апарату та розумового розвитку (Розділ VII) / О. В. Чеботарьова // Психолого-педагогічний супровід дітей з порушенням опорно-рухового апарату та розумового розвитку / за ред. Л. С. Вавіної. – К.: АТОПОЛ, 2010. – С. 176-194.
192. Чеботарьова О. В. Конструктивна діяльність / О. В. Чеботарьова // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю : зб. наук. пр. – К., 2013. – Вип. 8. – С. 59–63.
193. Чеботарьова О. В. Науково-методичні підходи до забезпечення змісту навчання та виховання дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю / О. В. Чеботарьова // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології : зб. наук. пр. – К., 2012. – Вип. 7. – С. 86–89.
194. Швачкин Н. Х. Возрастная психолінгвістика : хрестоматія : учеб. пособ. / Н. Х. Швачкин. – М. : Лабиринт, 2004. – 330 с.
195. Шеремет М. К. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення до навчання у школі : навч.-метод. посіб. / М. К. Шеремет, Н. Г. Пахомова. – К., 2009. – 137 с.

196. Шульженко Д. И. Формирование самоконтроля у умственно отсталых детей дошкольного возраста : дис. канд. пед. наук / Д. И. Шульженко. – К., 1992. – 171 с.
197. Эльконин Д. Б. Развитие речи. Психология детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Элькониной. – М. : Просвещение, 1964. – С. 115–182.
198. Юрова Р. О. До питання вивчення деяких причин вад звуковимови у розумово відсталих учнів / Р. О. Юрова // Питання дефектології. – 1978. – Вип. 12. – С. 100–105.
199. Bloot L. Language development from two to three / L. Bloot . — Cambridge: University Press, 1991.
200. Carrol J. B. Language and thought / J. B. Carrol. – N. Y. : Englewood Cliffs, 1964. – P. 17–39.
201. Neska E. Attentional resources, working memory capacity and intelligence: the mediating role of arousal / E. Neska // International Journal of Psychology. — 1996. — Vol. 31. — № 3-4. — P. 151-158.